

今治明德短期大学

研究紀要

第15集

目 次

今治明德短期大学の公開講座 に関する研究(Ⅱ).....	小 池 源 吾.....	1
身近な法律についての一考察.....	小笠原 一 郎.....	91
ソーシャル・ニード論(Ⅰ) —特に役割概念をめぐって(1)—	増 田 樹 郎.....	101

昭和 58 年 3 月

今治明德短期大学

今治明德短期大学の公開講座に関する研究 (II)

小 池 源 吾

今治明德短期大学

A Study of the Extension Work in Imabari Meitoku Junior College (II)

Gengo KOIKE

Imabari Meitoku Junior College

は じ め に

本稿は、今治明德短期大学が昭和57年に行った公開講座について、受講生の意識調査を中心に考察し、ひいてはこの事業の今後に資する基礎資料を提供することを意図している。

今治明德短期大学における公開講座は、昨年度に実施した「現代家庭教育講座」を嚆矢とし、今年度のそれは、二年次にあたる。公開講座開設に向けての準備作業は、昭和57年5月に着手された。さしあたって検討すべきは、テーマの設定であった。しかしながら総合大学と異なり、家政と幼児教育の2学科しかもたぬ本学の場合には、提供物もおのずから制約される。しかも地域の学習要求に応えねばならない。計画立案にあたって深慮を要したのは、この点である。その意味で、初年度の公開講座受講生に対して行った意識調査が大いに役立った。すなわち調査では、正規の授業科目からあらかじめ42科目を抽出し、その中から興味や関心があるものを受講生に選択してもらった。所与の制約下で、成人の学習要求に対応しうる領域と可能性を把握することができると考えたからである。これによると、家庭教育を筆頭に、精神衛生、栄養学、家族関係、家庭管理、染色工芸、美術、社会学、歴史学、哲学、経済学と、学習関心は、じつに多様なひろがりを見せていた。さらにこれらに関連性の高い教科ごとに整理してみると、家庭教育関係(家庭教育、育児学)、保育関係(保育学、保育、幼児体育、幼児音楽、絵画制作)、教育一般(教育学、児童文学、図書館学)、医療関係(精神衛生、看護学、生理学)、調理・栄養学関係(調理・栄養学、調理、病態栄養学、小児栄養、食品学)、服飾関係(服飾手芸、染色工芸、服飾デザイン)、家庭生活にかかわる領域(家族関係、家庭経営学、家庭管理、住居学)、一般

教養（社会福祉，法学，文学，児童福祉，倫理学，美術，社会学，歴史，哲学，経済学）の8群にまとめることができる。

他方，講義コースを編成する基本的視点として，10講義の系統性を看過するわけにはいかない。これを欠くなら，10講義は単発的な講義の寄せあつめにすぎなくなり，ために体系的な学習を企画して採用したコース制本来の意義は雲散霧消してしまう。そこで講義コースに系統性を付与しようとするれば，必然的に編成視点が重要となる。その場合，一般的には2つの方法が考えられよう。ひとつは，コース内容をかなり狭い範囲に限定した上で，相互に関連性の高い講義を，シークエンスを優先させつつ組む方法であり，他のひとつは，ある程度完結性をもつそれぞれの講義にテーマへの多角的なアプローチを求める，いわゆる学際的な方法である。前者は，その性格からして，どちらかというと専門的で高度な学習を行うのにより有効である。それにひきかえ後者は，特定のテーマをめぐる総合的な知見を涵養するのに適しているように思われる。

これら諸点に鑑み，本年度の公開講座は，学際的なアプローチを用い，そして中心テーマには「家庭生活」を据えることで合意をみた。あらためていうまでもなく高齢化社会の到来や核家族化の進行は，家庭生活に構造的な変化を招来せしめた。家族の人間関係はいうにおよばず子育て，食生活，医療と，あらゆる場面で伝統的な生活様式は破綻を呈しつつある。また世界および社会情勢が家庭生活に及ぼす影響力は，以前にもまして直接的かつ多大なものとなってきた。いまや家庭経済は世界経済と直結するとまでいわれる。家庭生活を第二年度公開講座のテーマに選定した理由は，ここにある。つまり転換期にある家庭生活の諸相に関する学習が「健やかで豊かなくらしの創造」の一助になれば，というのが「現代家庭生活講座」の趣旨であった。

具体的には，まず初回講義でオリエンテーションを兼ねて総論的な内容を提示した後に，第2回から第5回までの講義は，経済，健康，医療，食生活といった家庭経営の側面を取り上げる。そして後半では，家族の人間関係にかかわる諸問題を世代別に取り上げ，「女性の生きがい」でもって最終講義とすることに決定した。各講義は，最終講義に愛媛大学から越智信子教授を招聘したほかは，すべて専門領域を尊重しつつ本学のスタッフに委嘱された。

公開講座の開講時期あるいは期間や日時，会場（本学22号教室）については，すでに昨年の例で受講生から概ね肯定的回答が得られていたので，初年度的方式を踏襲している。また若い母親に対する学習機会の保障に与って大いに力のあった託児制も継続して行うこととし，昨年同様の措置を講じた。

講 座 内 容 と 講 師 お よ び 日 時

講 義 テ ー マ	講 師	日 時
1. これからのくらしと生活設計	有 沢 照	7月17日(土)1:30～3:30pm
2. 賢い消費生活	有 沢 照	7月24日(土) " ～ "
3. 家族の健康問題	渡 辺 俊 雄	8月7日(土) " ～ "
4. 健康と食生活	真 鍋 和 子	8月21日(土) " ～ "

5. 家族の食事	丹 下 ナホエ	9月4日(土)1:30～3:30pm
6. 乳幼児期としつけの問題	武 田 哲 夫	9月18日(土) 〃 ～ 〃
7. 小中学生の心を育てる家庭教育	曾 我 静 雄	10月16日(土) 〃 ～ 〃
8. 親と子の人間関係	関 亨 道	10月30日(土) 〃 ～ 〃
9. 老人問題と嫁姑関係	宮 本 七 郎	11月13日(土) 〃 ～ 〃
10. 女性の生きがい	越 智 信 子	11月27日(土) 〃 ～ 〃

広報活動としては、6月に入ってから2回にわたり今治市の広報に公開講座の案内を掲載する一方、市内の幼稚園、保育所、小学校、中学校および公民館に案内状を配布した。その結果、当初予定していた80名の定員を大幅に上まわる数の女性から申し込みが寄せられた。しかし収容能力や学習効果の点から、今回もまたやむなく申し込み者が91名に達した時点で、受講生の受け付けを〆切らざるをえなかった。ただしそのうちの7人については、登録はしたものの出席は皆無であった。

I. 調査の方法と対象

本学公開講座第二年次調査は、「現代家庭生活講座」を受講した84名を対象として、第9回講義（11月13日）が終了後、調査票を郵送し、最終講義出席時に持参してもらう方法で実施した。この時持参されなかったものについては、後日連絡をし、郵送によって回収した。得られた調査票は56票で、有効回答率は、66.7%であった。なお調査票の内容は、講義への参加の動機、学習状況、満足度、各講義ごとの評価、学習要求、生活意識そして基礎的事項を含む合計101項目から構成されていた。

分析に先だって回答者の属性を概観しておこう。表1から表3は、回答者を年齢、職業、学歴のそれぞれについてみたものである。

表1 年齢別にみた有効回収票数

	人	%
24才以下	1	1.8
25才～29才	5	8.9
30才～34才	11	19.6
35才～39才	12	21.4
40才～44才	12	21.4
45才～49才	7	12.5
50才～54才	3	5.4
55才～59才	2	3.6
60才以上	3	5.4

表2 職業別にみた有効回収票数

勤 め (常 勤)	無	職	29 人	51.8 %
	農	林 漁 業	5	8.9
	自	営 業	7	12.5
	小	計	15	26.8
	専	門自由業	(0)	(0)
	官	庁や一般企業の管理職	(0)	(0)
	一	般公務員	(6)	(10.6)
	教	員	(3)	(5.4)
	一	般事務および販売・サービス業	(2)	(3.6)
	技	師・技術スタッフ	(1)	(1.8)
	技	能職・生産工程作業者	(1)	(1.8)
	そ	の 他	(2)	(3.6)

表3 学歴別にみた有効回収票数

中 学 校 卒	5 人	8.9 %
高 等 学 校 卒	33	58.9
短 期 大 学 卒	14	25.0
四 年 制 大 学 卒	2	3.6
無 答	2	3.6

性別には全員が女性、そして年齢別には、表1に示すとおりであった。テーマの性格を反映して、初年度の場合より、受講生は、多様な年齢層から構成されている。すなわち30才代後半から40才代前半をピークにして、両翼に向かってなだらかに減少する。とくに年代別には、30才代が41.0%、40才代が33.9%と多くを占め、両者を合計すると74.9%に達する。30～40才代における学習活動参加意欲の高さがここにも窺える。なお結婚歴については、こうした年齢分布とも関連して、「24才以下」と回答した1人を除く全員が既婚者であった。また職業についてみると、受講生は、専業主婦と有職婦人へと二分される。有職者の内訳は勤め人が15人、自営業が7人、農林漁業従事者が5人であった。専業主婦が7割を占めていた昨年度と比較すると、この点でも本講座の特徴が示されている。学歴では高卒者が約6割を占め、ついで短大卒者(25.0)、中卒者(8.9%)、四年制大卒(3.6%)と続く。さらに、本年度のテーマである家庭生活と密接に関係する家族構成についてみる

と、核家族であると回答したのは全体の $\frac{1}{3}$ に相当する37人で、残る約 $\frac{2}{3}$ が大家族であった。

ところで本学は、今治市の中心部より北西部の郊外、国道196号線の松山方面沿線に所在する。初年度の公開講座を終えた時点で、開催場所を当市の中央に新設された社会教育施設に移すことが議題にのぼった。受講生調査をみるかぎり、本学での開講を要望する者が明らかに優位を占めていたことから、場所の移動は実現をみるにはいたらなかった。にもかかわらず先述のような本学の立地条件を与えあわせると、依然として受講生の地理的な分布が気にかかる。この点は、われわれ運営者側としても早急に把握しておく必要があった。調査結果によると、今治市内に居住する者が53人と圧倒的多数を占めている。そしてその分布は、西は波止浜、延喜、乃万から、東は登畑、国分、南は四村、五十嵐、高橋にいたる34町におよび、市内全域を網羅している。当初懸念されたような地理的な偏りはみられなかった。このほかに3人は、隣接する越智郡管内玉川町、菊間町からの参加者であった。

居住地に関連した問題として、本講座出席時の交通機関および所要時間がある。それらを示したのが、表4と表5である。64.3%と過半数の者が自分で自動車を運転して講座に参加していることがわかる。ついで自転車が利用されている。「その他」と回答した者はすべて、交通機関に「バイク」をあげていた。所要時間の面では、全員が「30分以内」と答えている。わけでも「10分未満」と答えた者が多い。

なお受講生には、本学が昨年実施した公開講座への参加経験者7人が含まれていた。

表4 講座出席時の交通機関

徒 歩	1 人	1.8 %
自 転 車	12	21.4
自 動 車	36	64.3
バ ス	3	5.4
汽 車	0	0.0
そ の 他	4	7.1

表5 講座出席時の所要時間

10分未満	31 人	55.4 %
10分以上20分未満	19	33.9
20分以上30分未満	6	10.7
30分以上	0	0.0

II. 調査結果の概要

1. 参加の目的

広報活動は、開講に先だつ1か月前の6月中に2度にわたって今治市が刊行している『いまばり』に本講座の案内を掲載するとともに、案内状を市内の幼稚園、保育所、小学校、公民館に配布する方法で行われた。さらに一部の日刊紙の「もよおしもの」コーナーでも本講座開設が報じられた。これらがどの程度の効果を上げたかを調べるために、調査では、受講生が本講座を知った契機という面から質問を試みた。その結果は、表6のようである。ただし選択肢のうち複数のものに回答した者がいるため、回答総数は58となっている。

表6 本講座を知った契機（N=58）

新聞・テレビ・ラジオを通じて	2人	3.4%
市の広報・PR紙を通じて	37	63.9
社会教育関係者からの誘いで	4	6.9
友人や仲間・知人を通じて	9	15.5
その他	6	10.3

本講座を知った契機には、「市の広報」をあげた者が最も多く、過半数に達する。ここから、地方都市においては市の広報が情報メディアとしていかに大きな潜在力を蔵しているかを理解することができる。他には、「友人や仲間・知人を通じて」講座の存在を知った者が9人いる。「その他」と答えた6人の場合には、幼稚園や保育所からの案内が情報源であった。

次に、いかなる動因が講座への参加を促したかを検討してみよう。

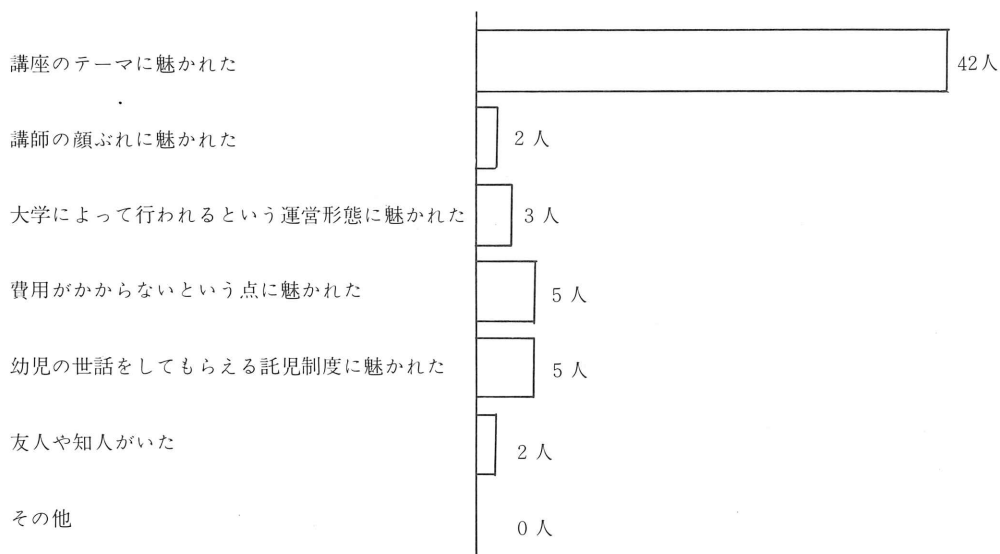


図1 本講座の魅力（N=59）

図1は、受講生が、参加を決意する上で本講座の魅力をいかなる点に感じたかを示している。これによれば、42人が「講座のテーマ」に魅かれて参加している。初年度には、受講生が若い母親で構成されていたためであろうか、「幼児の世話をしてもらえる託児制度」に魅力を感じた者が比較的多くを占めていた。しかし今年度は、「託児制度」を魅力にあげた者の人数は減少し、かわって「講座のテーマ」そのものが魅力としてクローズアップされる傾向を示している。

こうした両年度の相違は、参加の目的においても指摘できる。調査では、「高度で専門

的な学習」，「日常生活面での問題解決」，「一般的な教養」，「趣味、娯楽」，「人との交流」，「なんとなく」の選択肢を設けて，参加の目的を尋ねた。その結果を集計したものが図2である。

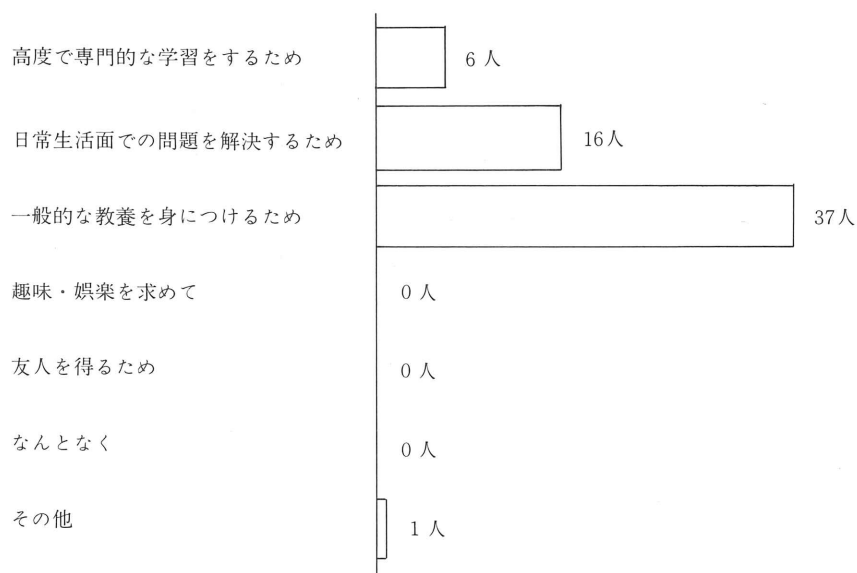


図2 参加の目的 (N=60)

質問に対する回答が，「専門的な学習」，「日常生活面での問題解決」，「一般的な教養」の3項目に集中する傾向は，初年度と共通する。しかし3項目のうち後二者にかぎってみると，両年の差は著しい。昨年の場合，「日常生活面での問題解決」を目的に参加した者と「一般的な教養」を求めて参加した者の比は，およそ1対2であった。ところが本年度の場合には，その比率は逆転する。すなわち本講座では，「一般的な教養」を求めて参加した者（37人）は，「日常生活面での問題解決」を希望する者（16人）を陵駕した。これをさらに年齢との関係でみたのが，表6である。

表6 年齢別参加の目的

	高度で専門的学習	日常生活面での問題解決	一般教養	その他
24才以下			1	
25才～29才	1	1	4	
30才～34才		7	5	
35才～39才	3	4	6	
40才～44才	1	1	11	
45才～49才	1	1	5	
50才～54才			3	
55才～59才		1	1	
60才以上		1	1	1

5才刻みの年齢区分にしたがうと、20才代と40才代以上の受講生では、参加目的に「一般教養」をあげる者が優位を占める。しかし30才代前半では、「一般教養」よりもむしろ「日常生活面での問題解決」を求める者が多く、そして30才代後半では、「高度で専門的な学習」も加わって参加目的は多様化している。ここには学歴および家族構成がなにがしかの影響を与えているのではないかと予想されるため、分析を試みたが、有意差は認められなかった。したがって参加目的は、受講生の年齢との関連性が高く、なかでも30才代の女性に特異な傾向がみられた。また「その他」に回答した60才代の女性は、「大学の雰囲気」に接してみたかった。大学教授の講義が聞いてみたかった」と参加の目的を記していた。大学教育に対する憧憬が、彼女たちをして本講座への参加を促したといえそうだ。

では受講生たちは、本講座にどのようなイメージを抱いて参加したのであろうか。先にみた魅力とか参加の目的がどちらかといえば意識的で、理性に属するのに対して、イメージは感覚的で情念によって規定される部分が大きい。それだけに本講座が受講生にいかに受容されているかを簡明に知ることができるであろう。

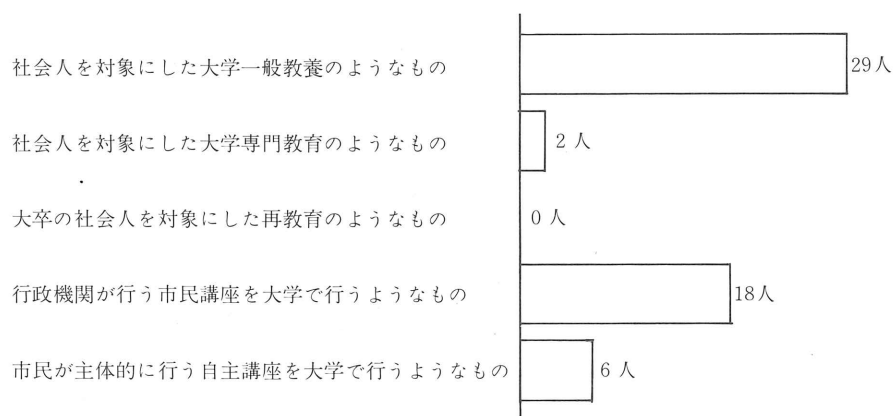


図3 本講座のイメージ

図3によると、29人が「社会人を対象にした大学一般教養のようなもの」と答え、2人が「社会人を対象とした大学専門教育のようなもの」と答えている。一般教養と専門教育の違いこそあれ、過半数の受講生が、運営主体は大学にあると考えていることがわかる。これに対して、「行政機関が行う市民講座を大学で行うようなもの」と考える受講生も18人を数えた。今治明德短期大学と今治市教育委員会との共催による本講座の運営形態を考えあわせるなら、こうした捉え方も予想される。また6人は「市民が主体的に行う自主講座を大学で行うようなもの」とみなしていた。いずれも、場所をたまたま大学に設定したにすぎず、運営の主体は行政機関や受講生自身に帰属するとみなす人びとである。このように、本講座に対するイメージは多彩であった。こうしたイメージがいかなる背景で形成されたかを、受講生の学歴や講座開設を知ったメディア等との関連から解明しようとしたが、明らかにするにはいたらなかった。この点については、この種の学習活動に関する予備知識あるいは社会教育への参加経験からあらためて究明する必要があるだろう。

2. 学習活動

本講座での学習活動は、概ね3つの観点から考察できるであろう。ひとつは、講義への出席である。いうまでもなくこれは、学習活動の大前提となる。次に問題とすべきは、出席した講義における学習である。さらに第三点としては、受講後に学習がいかに発展されたかが問われねばならない。

まず出席状況から検討することにしよう。なお、ここで用いた数値は、出席簿に記載された出席者数に基づいている。それによると本講座に出席した延べ人数は502人で、一講義あたりの平均出席者数は50.2人となる。しかし出席状況を講義ごとに析出してみると、図4から明らかなように各回ごとの変動は大きい。

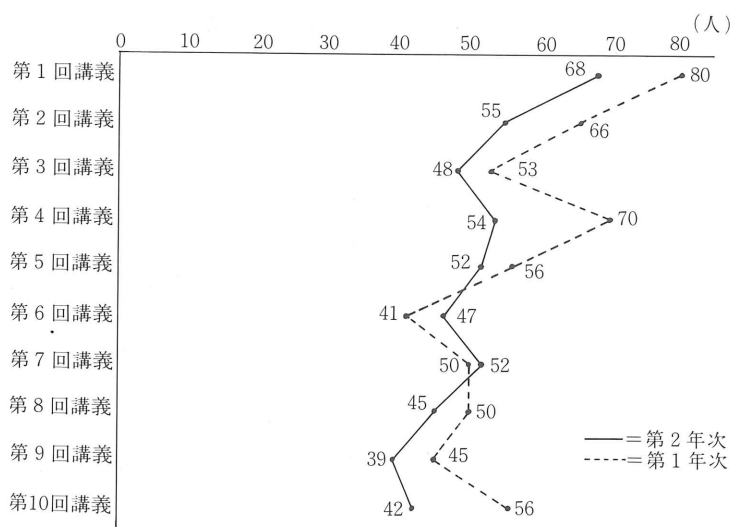


図4 講義別受講者数

初回講義で最高的人数を記録した後第3回まで、出席者数は減少を続ける。第4回講義で多少もちなおすものの、それを維持することはできない。後半に入り第7回講義に再び出席者の増加がみられるが、すぐに下降カーブをとる。このように第4回、第7回そして最終講義で、出席者数は一時的には回復しても、全体としては回を追って減少する傾向が示されている。いみじくもこの出席パターンは、初年度の公開講座と酷似する。

また本講座に登録した91人を出席回数別に集計したのが、図5である。

出席回数でみると、昨年と同じく、受講生は2群にグルーピングできる。ひとつは、7回以上講義に出席した高出席群である。このグループに属する48人には、閉講式で修了証書 (certificate) が手交された。たしかに資格を認定する免許状 (license) や卒業証書 (diploma) とちがって、修了証書には、社会的認知やそこから生じる実利的な効用はない。にもかかわらず図5は、修了証書が学習上の励みとして大いに効用をもつことを証左している。これに対して、出席回数の少ないグループがある。とくに今回は、登録しただけで実際には1度も出席しなかった者や出席はしても1回だけの者が比較的多く、これらを出席

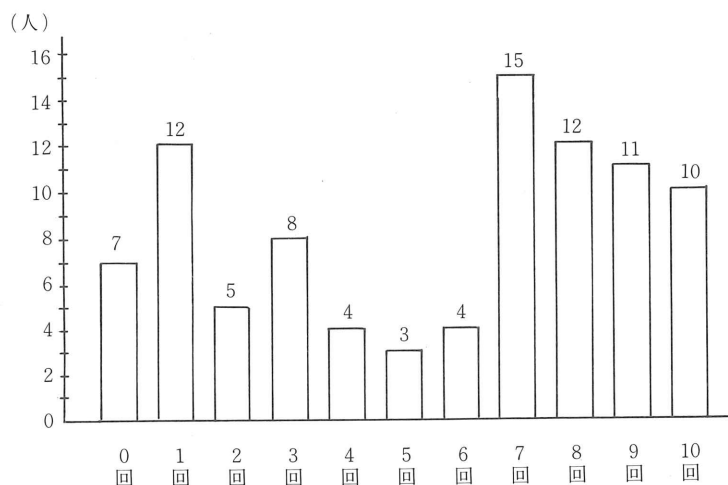


図5 出席回数別受講者数

回数3回以下の受講生と合計すると、32人に達した。

そこでこの出席状況を先の出席パターンとからませ、出席回数の多寡によって出席パターンにどのような特徴がみられるかを考察してみた。表7がそれである。縦軸には講義に出席した回数とその受講生数を示している。また横軸には、10講義コースをひとまず4期に分け、初回講義から第3回までを「序盤」、第4回と第5回を「中盤前期」、続く第6回と第7回を「中盤後期」、第8回講義以降を「終盤」として表記している。表中の人数は、各期に出席した受講生数である。そして出席率は、 $\text{出席者数} \div \text{計算上の延べ出席者数 (受講生数} \times \text{当該時期における講義数)}$ によって算出した。

表7 出席回数別にみた各期の出席状況

時期区分 出席回数		序 盤 (第1回講義～第3回講義)	中盤前期 (第4回講義～第5回講義)	中盤後期 (第6回講義～第7回講義)	終 盤 (第8回講義～第10回講義)
1 回 (12人)	①出席者	9 人	1 人	2 人	0 人
	②出席率	25.0%	4.2%	8.3%	0.0%
2 回 (5人)	①	8	0	1	1
	②	53.3	0.0	10.0	6.7
3 回 (7人)	①	11	8	2	0
	②	52.4	57.1	14.3	0.0

4 回 (5人)	① ②	9 人 60.0%	5 人 50.0%	3 人 30.0%	3 人 20.0%
5 回 (3人)	① ②	6 66.7	2 33.3	2 33.3	5 55.6
6 回 (4人)	① ②	8 66.7	6 75.0	5 62.5	5 41.7
7 回 (15人)	① ②	33 73.3	23 76.7	25 83.3	24 53.3
8 回 (12人)	① ②	29 80.6	19 79.2	18 75.0	30 83.3
9 回 (11人)	① ②	28 84.9	22 100.0	21 95.5	28 84.9
10 回 (10人)	① ②	30 100.0	20 100.0	20 100.0	30 100.0

この表から、いくつかの興味深い事実が指摘できる。第一点としては、すでにコースの「序盤」で出席率に格差がみられることである。全講義に出席したグループの出席率が100%であるのは当然のこととしても、講義への出席回数が少なくなるに伴って、「序盤」における出席率も低下する。たとえば出席回数が「9回」および「8回」のグループでは、「序盤」の出席率は80%台を保っているのに対して、「7回」グループでは、その率は70%台に、また「6回」から「4回」までの各グループでは60%台に下降する。さらに「3回」と「2回」のグループでは50%台に低下し、「1回」だけ講義に出席したグループにいたっては、出席率は25%にとどまる。

第二点は、「序盤」から「終盤」にいたる出席率の推移を検討することでもって導き出されよう。すなわち出席回数が8回以上のグループでは、コース期間中高い出席率が安定して維持されている。しかしながら出席回数「6回」と「7回」の2グループに注目すると、ある程度の出席率が持続するのは「中盤後期」までで、「終盤」に入るやにわかに下降する。また出席回数「4回」グループでは、「序盤」60.0%、「中盤前期」50.0%、「中盤後期」30.0%、「終盤」20.0%と、期を追うにしたがって出席率は低下し続けている。そして出席回数「3回」グループの場合、受講生が講義に出席するのは「中盤前期」までで、「中盤後期」には、ほんのわずかの者が出席しているにすぎない。出席回数が2回以下のグループともなれば、講義への出席はほとんど「序盤」にかぎられている。

換言するなら、出席回数が少なくなればそれだけ、初回講義への出席率は悪く、しかも出席率の低下は、まず「終盤」からやがて「中盤後期」「中盤前期」へと順次前に逆のば

ってあらわれる。つまり出席回数が低いグループほど、ドロップアウトする時期が早いことを意味する。このことは、出席回数によって5群に区分したグループごとに出席率の動態をみた図6によって、一層明確に理解されるであろう。

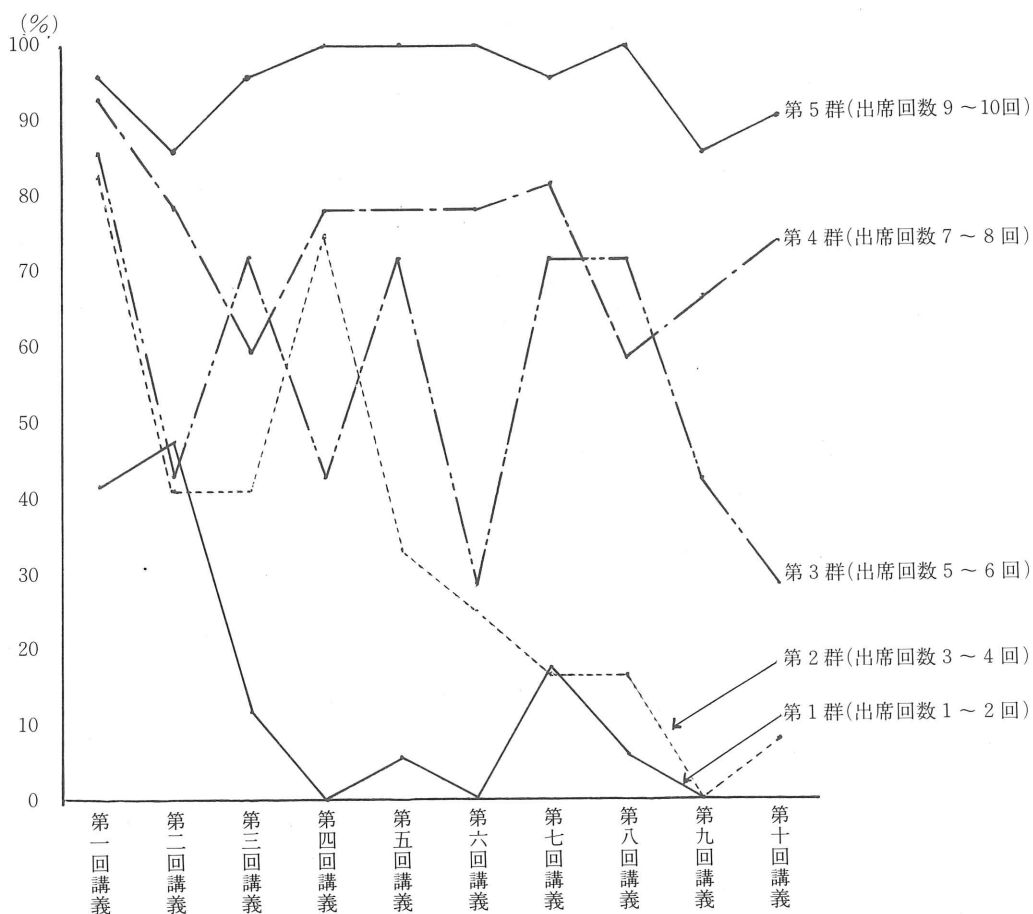


図6 出席率の動態

次に講義出席時の学習活動へと考察を進めよう。成人教育参加者は、その属性においてじつにさまざまである。年齢や学歴などの生活歴はもとより、現在の生活状態も一人ひとり異なる。これらは、彼らが当面する学習上の興味、関心に、きわめて個別かつ特殊な性格を付与する。ここから質疑応答には、一般化された原理を再び個々の参加者の学習課題なり問題意識と切り結び、個々の受講生の学習要求をみたま補完的ではあるが重要な役割が期待される。

しかし本講座の実態に即していうと、かならずしもすべての講師が質疑応答の意義を認識し、そのための時間を意図的に設けていたわけではなかった。もっとも、その意義を認めていたとしても、講義が予定時間を超過するなどの時間的な都合で質疑応答を割愛せざる

るをえない事例も散見された。

本講座で質疑応答がどの程度行われたかについて受講生に尋ねた結果が、表8である。「全体に質疑応答は十分に行われましたか」の質問に対して、「十分であった」とする者が9人、「ほぼあった」と答えた者が27人で、回答者の64.2%にあたる者が肯定的評価を下している。だがこうした評価も受講

目的によって微妙に異なる。人数は少ないが「高度で専門的な知識を得るため」や「一般的な教養を身につけるため」に参加した受講生の場合、肯定的に評価した者の割合は高く、それぞれ83.3%、72.2%に達している。しかしながら「日常生活面での問題解決のため」に参加した受講生の場合、質疑応答は「十分であった」と積極的な評価を与える者は皆無であった。かわって「ほとんどなかった」あるいは「なかった」とむしろ否定的な評価が過半数を占めた。「日常生活の問題解決」を求める受講生は、学習関心の柔軟性を欠く反面、彼らの学習課題はより鮮明である。したがって質疑応答に対する要求水準も高い。それだけに、評価は厳しいものとなった、と考えることができよう。

もっと根元的なところでいうなら質疑応答は、受講生にとって、講義内容をよりよく理解し、理解した内容を生活に転化させるための有効な方途である。調査では、講義で理解しにくい点や疑問点が生ずる頻度を、「いつもあった」、「時どきあった」、「あまりなかった」の3段階で質問した。「いつもあった」と答えた受講生はいなかった。だが約4割の者は、「時どきあった」と回答している。問題は、これらの受講生がそうした疑問点をいかにして解決したかである。調査結果では、「家族や知人にたずねた」(7人)とか「他の受講生にたずねた」(6人)あるいは「自分ひとりで解決した」(4人)が上位にあげられている。しかし、最も適切な助言や指導の提供しうる「講師にたずねた」者は、わずか3人であった。加うるに、聴講した内容が理解できなかったり、疑問が生じても、解決の方途がなく、「そのままにした」と答えた受講生が回答者全体の4分の1を占めていた事実も見逃せない。

このような結果を受講生の意識と考えあわせれば、彼女たちの希望するところと実態の間には、かなりの格差があることがわかる。参考までに、「講師とどの程度の接触を希望しましたか」の問いに対する受講生の反応と比較してみるとよい。28人は「講義の担当時間に限る」と答えているが、残る半数の者は「必要があれば事後の学習相談」(23人)や「事後学習についても援助」(3人)を求めている。

今後本講座が、受講生の学習成果を高め、さらには個々人の学習要求にみあった学習機会となりうるためには、質疑応答の重要性が見直されてしかるべきであろう。すくなくとも毎回の講義の終りに質疑応答の時間を特別に設けるとともに、そこでは自由闊達な質疑がかわされるような措置を講じる必要がありそうだ。

さて本講座での学習は、受講生たちの生活の中でどのように位置づけられたであろうか。こうした問題意識から調査票には、講義で学んだことについて、家族や知人たちとの程度話すか、との質問を設けていた。その結果は、表9に示すようである。

表8 質疑応答に対する評価

十分であった	9人	16.1%
ほぼあった	27	48.1
ほとんどなかった	15	26.8
なかった	3	5.4
無 答	2	3.6

表9 講義に関する家庭での談話

いつも話す	20人	35.7%
時どき話す	30	53.6
あまり話さない	4	7.1
全く話さない	1	1.8
無 答	1	1.8

出席した講義で学んだことについて家族や知人たちと「いつも話す」者が20人、「時どき話す」者が30人で、両者を合わせると約9割の受講生から肯定的な回答が得られた。これにしたがえばほとんどの者にとって、講義で学んだことは、単に受講生の中で自己完結するようなものではなかった。すなわち身近かな人びとの会話によって講義の内容は彼らと共

有され、またそのことを通じて学習成果は生活に還元されているようすが窺い知れる。

なお、ひとりの受講生は、「出席した講義で学んだ事柄について家族とともに語ること、自分にとって学習のはりあいになる」とわざわざ調査票に書き添えていた。少なくともここには、家族との談話が受講生に学習意欲を高揚したり、学習内容をフィードバックする契機となりうることを暗示されている。

では、学習活動の実態を学習内容の深化や発展という面からみるとどうであろうか。この点については、講義に関連する文献をどの程度読むかを受講生に尋ねた。

ある受講生は、「講義を受けはじめてから、新聞等の関連した記事を細かく見るようになった」と述べている。本講座への参加が、生活の基調に好ましい変化を生ぜしめた典型的な事例である。しかし関連文献を「いつも読む」と答えたものは、3人を数えるにすぎない。「時どき」読んだ者は、19人と数的には増大しているが、先の3人を加えても、関連文献を読んだ受講生は、全体の半数には及ばなかった。そして彼女たちが自由記入欄にあげた文献は、女性の生き方から調理、栄養、家庭医療、子育てにいたるまで多種多様である。ただし、それらは全般に、軽便なハウツーもので支配されていたのが、きわめて印象的であった。

表10 関連文献の利用

いつも読む	3人	5.4%
時どき読む	19	33.9
あまり読まない	28	50.0
全く読まない	5	8.9
無 答	1	1.8

3. 受講生による評価(1)

ここでは、受講生の本講座に対する全体評価を、講義内容およびその編成あるいは講師などの諸側面から考察してみよう。

周知のごとく成人教育は、学習者の自発性に基づく活動である。他から学習が強制されるのではなく、あくまで個人の興味・関心とか必要感が学習活動の原動力となる。それだけに成人教育の成否は、そこでの提供物が成人の学習要求にうまく適合しているか否かにかかっている。本講座の場合も例外ではない。

全般的にみて講義内容は、受講生の興味や関心に合致していたであろうか。それを示したのが表11である。「大変うまく合致していた」と感じた者が18人、そして33人が「かなり合致していた」と答えている。つまり講義内容は興味・関心に「合致していた」と評価

する者が、全体の9割を占めた。これを受講目的とクロス集計してみると、「高度で専門的な知識」、「日常生活における問題解決」、「一般的教養」のいずれにおいても、「大変うまく合致していた」と「かなり合致していた」は概ね1対2

の比率で分布している。受講目的による差はほとんどみられなかった。むしろ本講座に対するイメージとの関係において、講義内容と興味・関心との合致度にわずかながら差がみられた。すなわち一応肯定的な評価を下すにしても、本講座を「行政機関が行う市民講座を大学で行うようなもの」とか「市民が主体的に行う自主講座を大学で行うようなもの」とイメージした者の多くは、講義内容は興味・関心に「かなり合致していた」と答えている。これに対して「社会人を対象に行う、大学一般教養のようなもの」と理解していた受講生では、「大変うまく合致していた」とより積極的な評価を与える者が相対的に多かった。

表12 講義内容の水準

非常に高かった	1人	1.8%
かなり高かった	23	41.4
あまり高くなかった	26	46.4
非常に低かった	0	0.0
どちらともいえない	5	8.9
無 答	1	1.8

られなかった。

講座では、冒頭で述べたごとく、「家庭生活」をめぐる学際的な講義編成を試みている。今日の家庭生活が直面する諸問題を多面的に取り上げ、「健やかでゆたかな生活」を模索するための視座なり基礎原理を受講生に提示することが企図された。この意図が受講生に十分理解されなかったなら、おそらく10講義は、関連性の乏しい単発講義の寄せあつめと映ずるにちがいない。そこで調査では、本講座を構成する10講義の関連性について意見を求めた。それを集計したものが、表13である。

全回答者の3分の2にあた

表11 講義内容と興味・関心との合致度

大変うまく合致していた	18人	32.1%
かなり合致していた	33	58.9
あまり合致していなかった	2	3.6
ほとんど合致していなかった	1	1.8
どちらともいえない	2	3.6

つぎの表12は、受講生に講義内容の水準について評価を求めた結果である。

これによると、講義内容の水準が「非常に低かった」と答えた受講生はいない。回答は、「かなり高かった」（23人）と「あまり高くなかった」（26人）に集中し、評価は二分される形となった。なおこうした評価の差を受講生の属性や受講目的について分析したが、有意差はみとめ

表13 10講義の関連性

大変うまく関連していた	16人	28.6%
だいたい関連していた	37	66.0
あまり関連していなかった	2	3.6
全く関連していなかった	0	0.0
無 答	1	1.8

る者が「だいたい関連していた」（37人）と答え、「大変うまく関連していた」（16人）が続いている。これに対して「関連していなかった」と否定的な評価を下した者は、2人であった。10講義の関連については、大半の受講生から一応肯定的な評価が得られた。

ところで二年次にあたる本講座では、講義ごとに講義要目 (syllabus) を準備し、受講生に提供した。これは、昨年度事業の反省と大学拡張の在り方に鑑みて、今年度から新規に採用したスキームである。講義要目の作成にあたっては、まえもって講師に、担当する講義の梗概と必要に応じて統計データなどの資料を盛り込むよう依頼していた。講師によって作成された原稿は、受講生が読みやすいようにとの配慮から本学の事務でタイプした後、当日受付で出席者に配布した。10講義の講義要目は、本稿の最後に参考資料として添付している。そして講義要目に対する受講生の見解は、表13に示すとおりである。

表14 講義要目の有効性

大変役に立った	15 人	26.8 %
かなり役に立った	33	58.9
あまり役に立たなかった	3	5.4
全く役に立たなかった	1	1.8
無 答	4	7.1

「かなり役に立った」が33人と最も多く、ついで15人が「大変役に立った」と回答している。8割強の者によって、講義要目は有用であったことがわかる。

では講義要目は、どのように活用されたのであろうか。自由記入に記された内容をいくつか引用してみよう。30才代前半の有職婦人は、「聞くだけですと

わかりにくい点でも、要点を目で追いながら聞けば、理解しやすい。とくに図表などが役に立った」と記していた。「資料を見ながら講義を聞くことができたので、よく理解できた」と記していたのは、40才代後半の主婦である。講義要目の効用は、これにとどまらない。20才代後半のある主婦は、「メモをとるのに役立った。後で講義内容を読み直す時に便利だと思います」と述べ、また60才代の主婦も「ノートをとるのに役立った。家庭で講義内容を追認するのに役立った」と述懐している。同様な感想は、「資料にしたがっての講義であったので、後で資料をみれば、講義内容を思い出すことができた」（50才代後半、有職婦人）や、「復習の時、参考になった」（40才代後半、主婦）、「後日資料をみて、話の内容を思い出すことができる」（40才代前半、自営業）といった記述からも読みとることができよう。つまり講義要目は、講義内容の理解を促すだけでなく、実生活ではノートを取る機会は乏しい受講生たちにその手間を省く。さらには活字メディアの特長を活かして、後日講義内容を復習する際にも大いに効果を発揮していた。この他、「講義開講前に講義要目に目を通すことによって、講義への興味がそそられた」（30才代後半、有職婦人）といった記述もみられた。ここから、講義要目は、受講生の知的な興味・関心を喚起し、講義に対する内発的動機づけにも効果を発揮したことが理解されよう。その意味では、40才代後半の受講生が自由記入欄に記していた次のような要望は傾聴に値する。「資料にそって講義され、この点はよいと思う。しかし当日ではなく、前回講義の時に資料をもらうことができたならば、自分なりに考えたり、調べたりして質問を用意することができたのに、残念です」。そもそも本講座のプランニングの段階では、10講義分の講義要目を一括して製本した上で、開講式において受講生に配布する予定を立てていた。しかし講師の側

での都合から、ついに講義当日に各回の講義要目を提供せざるを得なかった。結局これは、先程のように受講生から講義に対する事前の準備学習の契機を奪ったばかりか、コース全体に及ぶパースペクティブを受講生に与えるといった講義要日本来の効用もみずから放棄したことを意味する。残念ながら、この点は、改善すべき課題として来年度に持ち越された。

その際、講義要目の内容についても再検討を要する。講義要目の内容に対して受講生に感想を求めた結果、56人中31人が「今のままでよい」とひとまず満足の意を表わした。ここであえて「ひとまず」といった理由は、10講義要目を通観すると明白である。完成度にはなほだしい格差が存在するからである。具体的には、講義要目の記述があまりに簡略に過ぎ、一読しても講義のプロットすら理解不可能な例がまずあげられるであろう。次には、一見すると内容は盛りだくさんであるかにみえても、じつは統計的データの記載に終始している場合である。このため、「資料が簡単すぎたように思います。たとえば食生活などの場合、もう少し詳しく、後でも使えるような資料がほしいと思いました」（30才代後半、主婦）といった声も聞かれた。講義要目では、まず講義内容の梗概が明示されねばならない。その点で、講義中に参照する図表を満載した補助資料とは根本的に目的を異にする。これにしたがうと、「もっと多くの内容をもりこんでほしい」と回答した18人にしても、単なる量的拡大ではなく、先の主旨に則った講義要目の質的な充実を要望したものと解すべきであろう。

なお講師については、回答者のうち9割強の者（51人）から、「満足している」との肯定的評価が得られた。残る5人は、「どちらともいえない」と答えている。その理由として、講師の側で「成人教育に対する配慮が足りなかった」や「受講生を十分に把握していなかった」ことがあげられ、さらにひとりには、ある種の願望をもこめて「10講義中1回でも、知名度の高い評論家や中央の大学から招いた先生の話が聞きたかった」と記していた。

以上のことをふまえて、本講座に対する総合的な評価を受講生に求めた結果が、表15である。

表15 本講座に対する満足度

期待していた以上のものが得られた	11 人	19.6 %
期待していたとおり十分にできた	26	46.5
期待していた程ではないが、予期の成果を得た	14	25.0
期待していたほどではなかった	4	7.1
失望した	0	0.0
無 答	1	1.8

「期待していた以上のものが得られた」ときわめて高い評価を下す者が、11人を数えた。そして「期待していたとおり十分にできた」と回答した者が26人、「期待していたほどではないが、予期の成果を得た」が14人となっている。これらを合計すると、回答者全体の9割強が、本講座での学習に満足していることが理解されよう。このうち「期待していた

以上のものが得られた」と答えた30才代のある主婦は、本講座を受講した所感を次のように綴り、レポートしている。

講座が開かれることを知り、大学の先生方から直接お話が聞ける上、子どもも同時に見ていただけることに魅かれて、即申し込みました。想像していたほど固苦しくなく、毎回楽な気持ちで（講義を）受けることができました。1回目を聞き、なるほどと思うことばかりでした。私たちにもわかるように砕いてお話しして下さるので、次の講義を楽しみに待つことができました。

どの回もみな知らないことが多く、反省することしきりで、良い勉強になり、とても良かったと感謝しております。なかでもとくに6・7回は感動し、涙がでました。8・9回も身近な事柄でありましたから、悩んでいたことを解決していただいたようで、気持ちが楽になった気がします。その他の回も毎日の生活と密着した問題が取り上げられており、大変聞き取りやすく、後でノートを見直せば、いつでもその内容を思い出すことができそうです。終盤に近づくにつれ終わってしまうことが残念で、もっともっと続けていただけたらと思うばかりでした。

私たち主婦にとって、このような機会を与えていただけることはとても貴重です。学校を離れてからでも良いお話が聞けるとは思ってもみませんでした。聞かせていただいた話を土台に、少しずつでも良い家庭づくりに努力していきたいと思っております。

来年も是非開講していただけたらと切に思います。本当に良いお話を沢山ありがとうございました。また子供たちが大変お世話になりました。

また調査票にも、受講生の心情が吐露されていた。いくつかを拾い出すと、以下のようである。

職を去り、家庭に入って3年。家庭の悩み、子どものしつけと、困ったことやわからないことが多く、刺激を求めて、諸先生の良いお話が聞けることを楽しみに参加させていただきました。もちろん受講料が無料であったことや託児制度も魅力でした。また開講時期もよかったと思います。（30才代前半、主婦）

ゆっくり学習するという時間がほとんどない毎日なので、講義を受けている時だけでも学習しているムードに満足でき、良い意味での刺激になった。（30才代前半、有職婦人）

素晴らしい講義をありがとうございました。聞いている時はなるほどと感心しましたが、遠ざかるとまた忘れてしまいます。今年のように年齢に関係なく受講させていただいたことは大変うれしく、感激しています。やむなく2回欠席しましたが、残念でなりません。今後もこのような機会をもって下されば幸せと存じます。保育をはじめ学生さんのやさしい応待ぶり、すべての環境に恵まれ楽しく受講できましたことに、大変感謝しております。（50才代後半、公務員）

こうした陳述に示されるごとく、本講座での学習が、知的な刺激を渴望しつつもそれを満たしていない女性たちの生活に一陣の涼風を吹き込んだことは明らかだ。そして受講生の反応は、「一般教養として耳より収穫できた」（30才代後半、公務員）とか「ライフサイクルにおける自分の現在を見つめ、これからの人生を考えていく上で、貴重であった」（20才代後半、主婦）とするものから、「わかっていながらこれまでは実行に移しにくかったが、これを機に実践していきたい」（40才代前半、主婦）とするものまでさまざ

までであった。これはテーマと少なからず関係している。初年度の公開講座が「家庭教育」をテーマに設定していたことから、若い母親が多く、その点で受講生は同質的な集団であったといえる。しかし本年度の場合には、本講座の魅力にあげられていたように、講義内容が「比較的広範囲にわたっていた」ため、受講生は属性において多様性に富み、期待するものも多様であった。当然のことながら満足度にもバラツキが生じ、今回は、「期待していたほどではなかった」と回答した者が4人いた。しかもその理由に、講義が「あまりに理論的で、水準が高すぎた」（50才代、主婦）とするものと、逆に「もう少し程度の高い内容を期待する」（60才代、主婦）とまったく相反する記述がみられた。教育の対象が同質な集団の学校教育とちがって、属性において多様性に富む公開講座において、すべての受講生が満足できる講義を提供することのむずかしさを痛感させられる事例であった。

4. 受講生による評価(2)

本講座に対する受講生の全体評価は、すでにみたとおりである。しかしながら回答を寄せた受講生全員が10講義すべてに出席していたわけではない。個々の受講生の出席回数のもとより、各講義で扱われた内容への興味・関心のもち方もおのずから異なる。あえてそれをおしなべて分析を試みたのが、全体評価であった。その意味で、引き続き10講義のそれぞれについて受講生の評価を整理してみる意義は大きいように思われる。そこで調査票にしたがって、まずはじめに出席時にその講義に興味・関心をもっていたか、実際に出席して興味・関心は満たされたか、次に講義内容は既存の知識と比べてどうであったか、そしてどの程度理解できたかと、これらを受けて最後に各講義に対する感想の5項目について、第1回から第10回までの講義を順次考察してみよう。とくに自由記入欄に記された感想については、受講生の心情を素直に吐露したものとみなされるので、記されたものは細大もらず拾い出すよう努めた。

第1回講義「これからのくらしと生活設計」

- a) この講義に対して、参加時に興味・関心をもっていましたか。（単位：人）
- | | |
|--------------|-----|
| 1. はい | 50人 |
| 2. いいえ | 1 |
| 3. どちらともいえない | 0 |
- b) この講義は、参加時の興味・関心を満たしましたか。
- | | |
|--------------|----|
| 1. はい | 48 |
| 2. いいえ | 0 |
| 3. どちらともいえない | 2 |
- c) この講義の内容は、あなたがすでにもっている知識とくらべてどうでしたか。
- | | |
|-------------------|----|
| 1. 知らないことがかなりあった | 31 |
| 2. 知っていることがかなりあった | 20 |
| 3. 知っていることばかりだった | 0 |
- d) 講義内容はどの程度理解できましたか。
- | | |
|----------------|----|
| 1. 完全に理解できた | 10 |
| 2. かなり理解できた | 38 |
| 3. あまり理解できなかった | 1 |

e) 出席された講義についての感想とその理由。

1. 有意義だった……………47
2. あまり意義がなかった…………… 1
3. どちらともいえない…………… 1

〈肯定的理由〉

「主婦としての経済的生活態度を教えられた」(20才代後半, 主婦)

「女性の子育てが終わった後の、生き方について考えたい」(20才代後半, 主婦)

「広い意味での人生や、生活設計を考える時間を持たせてくれました」(30才代前半, 自営業)

「毎日の生活の参考になった」(30才代前半, 主婦)

「将来の生活設計を考える気持ちができる」(30才代前半, 主婦)

「今までは現在のことで一杯で先のことなど考える余裕はあまりなかった。講義を聞いてからは、少しは考えながら行動するようになった」(30才代前半, 主婦)

「生活設計の大切さを痛感した」(30才代前半, 有職婦人)

「今後の参考になると思います」(30才代後半, 主婦)

「将来の生き方の参考になった」(30才代後半, 有職婦人)

「自分の人生を考えることができました」(30才代後半, 有職婦人)

「有沢先生の講義は、大変わかりやすく楽しかった」(30才代後半, 主婦)

「講義に満足しました」(40才代前半, 有職婦人)

「漠然と暮していた自分を反省させられました」(40才代前半, 一般公務員)

「老後の生活設計に参考になりました」(40才代前半, 一般事務)

「講義をリラックスして聞くことができた」(40才代前半, 主婦)

「自分なりに知っていても、他の人から話を聞くことで夫との話の参考になる」(40才代後半, 有職婦人)

「ライフサイクル等の話の中から、自分たちのこれからの生活を主人と二人で考え、生活設計を立てなおしたい」(40才代後半, 自営業)

「もっともっと自分の生活を見つめて、生活設計していきたい」(50才代後半, 一般公務員)

「わかり易く説明して下さった」(60才代, 自営業)

「ライフサイクルについて同感する面が多かった」(60才代, 主婦)

「身近かな例をあげての講義で、わかりやすかった。教授の姿が眩しかった」(60才代, 主婦)

〈否定的理由〉

講義に出席したことは「あまり意義がなかった」あるいは「どちらともいえない」と答えた受講生は、その理由として次のような内容を記していた。

「講座の内容をみて一番魅かれたのが第1回と第2回の講義でした。欲をいえば、子育てが終ってからの生き方を具体的な内容でかつ詳しくお話いただきたかった」(40才代前半, 主婦)

「最初なので、こんなのかなと思いながら聞いていました」(この講義に出席した意義について「どちらともいえない」と回答した, 30才代後半の主婦)

第2回講義「賢い消費生活」

- a) この講義に対して、参加時に興味・関心をもっていましたか。
1. はい……………32
 2. いいえ…………… 1
 3. どちらともいえない…………… 1
- b) この講義は、参加の時の興味・関心を満たしましたか。
1. はい……………31
 2. いいえ…………… 0
 3. どちらともいえない…………… 3
- c) この講義の内容は、あなたがすでにもっている知識とくらべてどうでしたか。
1. 知らないことがかなりあった……………21
 2. 知っていることがかなりあった……………14
 3. 知っていることばかりだった…………… 0
- d) 講義内容はどの程度理解できましたか。
1. 完全に理解できた…………… 7
 2. かなり理解できた……………26
 3. あまり理解できなかった…………… 1
- e) 出席された講義についての感想とその理由。
1. 有意義だった……………33
 2. あまり意義がなかった…………… 0
 3. どちらともいえない…………… 2

＜肯定的理由＞

「主婦が、家庭で計画性のある生活を創っていかねばならないことを知らされた」(20才代後半、主婦)

「毎日の生活の参考になった」(30才代前半、主婦)

「賢い消費者でなければいけない、との認識を深めた」(30才代前半、有職婦人)

「毎日の現実問題だから有意義だった」(30才代後半、有職婦人)

「日常生活に参考になることばかりでした」(40才代前半、自営業)

「(講義を)要領よくまとめる手際がよかった」(60才代、主婦)

＜否定的理由＞

「むずかしかった。同伴していた子どもが動くので講義室外で聞いたため、集中することができなかった」(出席した意義について「どちらともいえない」と答えた、20才代後半の主婦)

「少しわかりにくかったように思いました」(「どちらともいえない」と答えた30才代後半の主婦)

第3回講義「家族の健康問題」

- a) この講義に対して、参加時に興味・関心をもっていましたか。
1. はい……………37
 2. いいえ…………… 0

3. どちらともいえない…………… 2
- b) この講義は、参加時の興味・関心を満たしましたか。
1. はい……………27
2. いいえ…………… 2
3. どちらともいえない…………… 8
- c) この講義の内容は、あなたがすでにもっている知識とくらべてどうでしたか。
1. 知らないことがかなりあった……………16
2. 知っていることがかなりあった……………20
3. 知っていることばかりだった…………… 2
- d) 講義内容はどの程度理解ができましたか。
1. 完全に理解できた…………… 4
2. かなり理解できた……………28
3. あまり理解できなかった…………… 3
- e) 出席された講義についての感想とその理由。
1. 有意義だった……………28
2. あまり意義がなかった…………… 2
3. どちらともいえない…………… 6

〈肯定的理由〉

「病院の先生から直接2時間ものお話を伺えたのが大変よかった。幼児がいるのですぐに役立つ話だった」(20才代後半, 主婦)

「子どもの場合を含め、いろいろな病気を知ることができた」(30才代前半, 主婦)

「新しい伝染病が増えていることを知りました」(40才代前半, 有職婦人)

「これからの食生活のあり方を勉強させていただきました」(40才代前半, 有職婦人)

「自分勝手に理解していたことが、水準以下だったことを知らされました」(40才代, 自営業)

「子どもが成長した現在では忘れていく一方でしたが、子どもの健康問題をあらためて思い出しました」(40才代後半, 有職婦人)

「講義を、自分なりに家庭の健康増進に役立たせたい」(40才代後半, 自営業)

「わかり易く説明して下さった」(60才代, 自営業)

「身近かに小児疾患がいて、(講義内容が)よくわかった」(60才代, 主婦)

〈否定的理由〉

「関心度が薄かったため、意義についてはどちらともいえない」(20才代後半, 主婦)

「本などを読んで大まかな知識はあるので、もっと実生活の中での具体的は講義がほしかったように思える」(30才代前半, 自営業)

「(講義内容が)断片的であったように思う」(40才代前半, 農業)

「今の自分にとっては関心の薄いことだった」(40才代前半, 一般公務員)

「あまり期待が大きすぎたのかも知れない」(40才代前半, 主婦)

「子どもの病気の話が主でした。家族の予防医学の話を望みます」(40才代後半, 主婦)

「現代における心因性の病気についてスポットをあててほしかった」(50才代後半, 一般公務員)

第4回講義「健康と食生活」

- a) この講義に対して、参加時に興味・関心をもっていましたか。
1. はい……………42
 2. いいえ……………0
 3. どちらともいえない……………3
- b) この講義は、参加時の興味・関心を満たしましたか。
1. はい……………32
 2. いいえ……………2
 3. どちらともいえない……………8
- c) この講義の内容は、あなたがすでにもっている知識とくらべてどうでしたか。
1. 知らないことがかなりあった……………21
 2. 知っていることがかなりあった……………20
 3. 知っていることばかりだった……………3
- d) 講義内容はどの程度理解できましたか。
1. 完全に理解できた……………7
 2. かなり理解できた……………33
 3. あまり理解できなかった……………4
- e) 出席された講義についての感想とその理由。
1. 有意義だった……………33
 2. あまり意義がなかった……………6
 3. どちらともいえない……………4

〈肯定的理由〉

- 「食生活を考えるようになった」(30才代前半, 主婦)
- 「成人病のお話がとても良かった」(30才代前半, 主婦)
- 「栄養などにはある程度知識をもっていたが、あまり深くは知らなかった。いろいろな面で気をつけるようになった」(30才代前半, 主婦)
- 「魚油のEPAの含有量の件など新しい知識を確かなものにできた」(30才代前半, 有職婦人)
- 「自然食に興味があるので、参考になりました」(30才代後半, 有職婦人)
- 「毎日の食生活によって、成人病にならないよう心がけなければならないということを考えさせられました」(40才代前半, 有職婦人)
- 「食生活の欧米化により、良い点、悪い点、成人病等のことがよくわかった」(40才代後半, 有職婦人)
- 「自分の健康状態をふりかえることができた」(60才代, 主婦)

〈否定的理由〉

- 「専門的すぎる」(20才代前半, 保育所保母)
- 「本などを読んで大まかな事は知っているのですが、もっと実生活の中での具体的な講義が聞きたかった」(30才代前半, 自営業)
- 「内容は、日赤看護の時に聞いていたのでだいたい知っていた」(30才代後半, 主婦)
- 「数値が多くてなじめなかった」(30才代後半, 有職婦人)

「食生活の問題については、豊かな生活の中、どこの家庭でもゆき届いていると思う」
(40才代前半, 主婦)

「講義のお話をもっとユーモラスに、楽しく話してもらいたい」(40才代後半, 自営業)

「特には新しい内容でなかった」(60才代, 主婦)

第5回講義「家族の食事」

- a) この講義に対して、参加時に興味・関心をもっていましたか。
1. はい.....37
 2. いいえ..... 0
 3. どちらともいえない..... 1
- b) この講義は、参加時の興味・関心を満たしましたか。
1. はい.....27
 2. いいえ..... 3
 3. どちらともいえない..... 7
- c) この講義の内容は、あなたがすでにもっている知識とくらべてどうでしたか。
1. 知らないことがかなりあった.....18
 2. 知っていることがかなりあった.....18
 3. 知っていることばかりだった..... 2
- d) 講義内容はどの程度理解できましたか。
1. 完全に理解できた..... 7
 2. かなり理解できた.....28
 3. あまり理解できなかった..... 3
- e) 出席された講義についての感想とその理由。
1. 有意義だった.....31
 2. あまり意義がなかった..... 4
 3. どちらともいえない..... 1

＜肯定的理由＞

「食生活を考えるようになった」(30才代前半, 主婦)

「成人病予防の知識が身についたように思います」(30才代前半, 主婦)

「わかりやすくお話し下さったので楽しかったです」(30才代後半, 主婦)

「(食事は)毎日の大切な事柄なので、有意義だった」(30才代後半, 有職婦人)

「毎日の食生活によって、成人病にならないよう心がけなければならないということを考えさせられました」(40才代前半, 有職婦人)

「主婦にとっては、家庭の食事は一番大事なことから有意義だった」(40才代後半, 有職婦人)

「人生における食生活を学ぶ時間がもう少しほしい」(50才代後半, 有職婦人)

＜否定的理由＞

「大まかなことは本などを読んである程度の知識をもっているのに、もっと実生活の中での具体的な講義がほしかった」(30才代前半, 自営業)

「1人1日あたりの食品所要量の目安を示されたのは良かった。しかし少し物足りなかった」(30才代前半, 有職婦人)

第6回講義「乳幼児としつけの問題」

- a) この講義に対して, 参加時の興味・関心をもっていましたか。
1. はい……………37
 2. いいえ…………… 1
 3. どちらともいえない…………… 4
- b) この講義は, 参加時の興味・関心を満たしましたか。
1. はい……………38
 2. いいえ…………… 0
 3. どちらともいえない…………… 4
- c) この講義の内容は, あなたがすでにもっている知識とくらべてどうでしたか。
1. 知らないことがかなりあった……………21
 2. 知っていることがかなりあった……………18
 3. 知っていることばかりだった…………… 0
- d) 講義内容はどの程度理解できましたか。
1. 完全に理解できた……………13
 2. かなり理解できた……………26
 3. あまり理解できなかった…………… 1
- e) 出席された講義についての感想とその理由。
1. 有意義だった……………34
 2. あまり意義がなかった…………… 2
 3. どちらともいえない…………… 2

〈肯定的理由〉

「親として子どもにしなければならないこと, しなければならない時期があり, またそれが終わることがわかった」(20才代後半, 主婦)

「あたりまえ, 当然の事がなかなかできない現状ですが, これで決意を新たにすることができたと思います」(30才代前半, 自営業)

「身近かなことが多く, 考えさせられた」(30才代前半, 主婦)

「前回(初年度)よりもかなり深いお話だったので, よかったと思う」(30才代前半, 主婦)

「本当の意味での自立, 子育てについて知らされた」(30才代前半, 有職婦人)

「しつけの大切さは, 子ども以上に大人の方がもっと認識しなければならないと思います」(30才代後半, 主婦)

「昔と今の子どもの違いなどが, 興味深かった」(30才代前半, 主婦)

「身近かな問題で, 興味がそそられた」(30才代後半, 有職婦人)

「子育ての時期にあり, また幼児の教育に関連した仕事をしておりますので, 有意義だった」(30才代後半, 幼稚園教諭)

「子育てが終わっているの, なんだか自分の今までの育て方に不安を感じさせられ

ました」(40才代前半, 有職婦人)

「乳幼児期のしつけの大切さが勉強になりました」(40才代前半, 有職婦人)

「乳幼児のしつけは, 成長していく過程で一番大切。親の姿を見て育てよう。考えよう」(40才代後半, 有職婦人)

「自立の力を育てることの重要性を知りました」(50才代後半, 一般公務員)

「実例をもって, わかりやすくおもしろかった」(60才代, 自営業)

第7回講義「小中学生の心を育てる家庭教育」

a) この講義に対して, 参加時に興味・関心をもっていましたか。

- 1. はい……………25
- 2. いいえ……………0
- 3. どちらともいえない……………3

b) この講義は, 参加時の興味・関心を満たしましたか。

- 1. はい……………37
- 2. いいえ……………0
- 3. どちらともいえない……………1

c) この講義の内容は, あなたがすでにもっている知識とくらべてどうでしたか。

- 1. 知らないことがかなりあった……………21
- 2. 知っていることがかなりあった……………18
- 3. 知っていることばかりだった……………0

d) 講義内容はどの程度理解できましたか。

- 1. 完全に理解できた……………9
- 2. かなり理解できた……………28
- 3. あまり理解できなかった……………0

e) 出席された講義についての感想とその理由。

- 1. 有意義だった……………37
- 2. あまり意義がなかった……………0
- 3. どちらともいえない……………1

〈肯定的理由〉

「曾我先生の書かれた本を読んでいたもので, 前回(初年度)の内容を思い出しながら聞かせていただきました。気取らない話し方なので, とてもよく理解できました」(20才代後半, 主婦)

「会話のしかたを学んだ」(20才代後半, 主婦)

「子どもが小学校に入ったので, かなり参考になった」(30才代後半, 主婦)

「わかっているつもりでも, 実行できていない自分の行動を反省した」(30才代前半, 有職婦人)

「小学生をかかえていて, 本当に身にしむ思いでいろいろ聞くことができたし, 知ることでもできました」(30才代後半, 主婦)

「先生のお話がわかりやすく, よかった」(30才代後半, 主婦)

「一番悩んでいる重要なテーマだったから有意義でした」(30才代後半, 有職婦人)

「興味深く勉強ができ、参考になった」(40才代前半, 農業)

「第7回・第8回のテーマは、現代社会において切実です。講義の後で、悩みの相談等を受けていただけたらと思いました」(40才代前半, 主婦)

「講師の話がとてもすばらしかった」(40才代後半, 自営業)

「わが子が22才, 17才と成長して思いあたることばかりです。もっと心を大きく広くもつように注意すべきだったと思います」(40才代後半, 自営業)

「実例をもってわかりやすく、おもしろさがありました」(60才代, 自営業)

「具体例が多かったので、参考になった」(60才代, 主婦)

第8回講義「親と子の人間関係」

- a) この講義に対して、参加時に興味・関心をもっていましたか。
1. はい.....39
 2. いいえ..... 0
 3. どちらともいえない..... 1
- b) この講義は、参加時の興味・関心を満たしましたか。
1. はい.....39
 2. いいえ..... 0
 3. どちらともいえない..... 2
- c) この講義の内容は、あなたがすでにもっている知識とくらべてどうでしたか。
1. 知らないことがかなりあった.....27
 2. 知っていることがかなりあった.....12
 3. 知っていることばかりだった..... 0
- d) 講義内容はどの程度理解できましたか。
1. 完全に理解できた.....10
 2. かなり理解できた.....29
 3. あまり理解できなかった..... 0
- e) 出席された講義についての感想とその理由。
1. 有意義だった.....36
 2. あまり意義がなかった..... 1
 3. どちらともいえない..... 1

＜肯定的理由＞

「当たり前、当然のことがなかなかできない現実です。決意を新たにすることができたと思います」(30才代前半, 自営業)

「考えさせられることがたくさんあった」(30才代前半, 主婦)

「この回のメインテーマでした親と子の関係についてのお話が大変よかったので、今後の参考にしたいと思います」(30才代後半, 主婦)

「これから子どもが成長するにつれ、どのように気をつければよいか等、参考になった」(30才代後半, 主婦)

「わかりやすく、ユーモアたっぷりで、とても聞きやすかった」(30才代後半, 有職婦人)

「ユーモアに笑えました。気持ちが明るくなりました」(30才代後半, 有職婦人)

「楽しく、興味深く勉強できました」(40才代後半, 農業)

「話術がすぐれていた」(40才代前半, 自営業)

「自分の子育てと比較して、大変参考になり、反省することもできた」(40才代前半, 自営業)

「講師の話がとてもすばらしかった」(40才代後半, 自営業)

「親も、子どもと同じく童心にかえって話を聞くことも必要と思った」(40才代後半, 有職婦人)

「愛情……育む, ということの真の意味を理解する」(50才代後半, 一般公務員)

「実例をもってわかりやすく, おもしろさがあった」(60才代, 自営業)

<否定的理由>

「前回(昨年度)と同じ内容がかなりあつて, もっとちがった内容の話を期待していた」(30才代前半, 主婦)

第9回講義「老人問題と嫁姑関係」

- a) この講義に対して, 参加時に興味・関心をもっていましたか。
1. はい……………35
 2. いいえ……………0
 3. どちらともいえない……………2
- b) この講義は, 参加時の興味・関心を満たしましたか。
1. はい……………31
 2. いいえ……………2
 3. どちらともいえない……………4
- c) この講義の内容は, あなたがすでにもっている知識とくらべてどうでしたか。
1. 知らないことがかなりあった……………17
 2. 知っていることがかなりあった……………17
 3. 知っていることばかりだった……………1
- d) 講義内容はどの程度理解できましたか。
1. 完全に理解できた……………16
 2. かなり理解できた……………20
 3. あまり理解できなかった……………0
- e) 出席された講義についての感想とその理由。
1. 有意義だった……………33
 2. あまり意義がなかった……………0
 3. どちらともいえない……………2

<肯定的理由>

「学長の優しさあふれるお話で, 老人にあまり接したことの無い私にとって, お年寄りに対して理解が深まりました」(20才代後半, 主婦)

「内容はもちろんだが, 頭のよさの上にユーモアを解する方だと, 先生の人間性に心をうたれた」(30才代後半, 主婦)

- 「とても良いヒントを得たような気がしました」(30才代前半, 自営業)
- 「考えさせられることがたくさんあった」(30才代前半, 主婦)
- 「自分たちの老後の問題を考えさせられた」(30才代前半, 有職婦人)
- 「無趣味の男性の老人をかかえていると, 社会のとりくみ方がもっとよければと, 思います」(30才代後半, 主婦)
- 「とくに, 嫁の立場はどうしたらよいかとふだんから切に考えていたので, 有意義だった」(30才代後半, 主婦)
- 「女性にとって嫁姑関係は永遠の難題だから, 有意義だった」(30才代後半, 有職婦人)
- 「姑と同居しているので, 大変参考になりました」(30才代後半, 有職婦人)
- 「具体的に話してくれて, とてもよくわかった」(40才代前半, 主婦)
- 「大変参考になり, これから役立てたい」(40才代前半, 農業)
- 「老人問題はわれわれの問題と, 感じるようになった」(40才代前半, 自営業)
- 「老人になって, 子どもたちにきらわれないように心がけたい」(40才代後半, 有職婦人)
- 「嫁の立場そして眼前に迫った姑としての自分。良い姑になれるか? まず現在は姑に好かれる嫁でありたい」(40才代後半, 自営業)
- 「次代の若者がやがて熟年になる際の心構えの話の部分が, 有意義だった」(50才代後半, 一般公務員)
- 「姑の立場になって聞くことによって, 嫁に対する心構えをする上で, 参考になった」(60才代, 主婦)
- 〈否定的理由〉
- 「講義内容が, 普通の家庭にある話であったため, 関心が薄れた」(40才代後半, 自営業)
- 「若い世代の人を対象にした内容であった。姑の立場の話が聞きたかった」(60才代, 主婦)

第10回講義「女性の生きがい」

- a) この講義に対して, 参加時に興味・関心をもっていましたか。
1. はい……………40
 2. いいえ…………… 0
 3. どちらともいえない…………… 0
- b) この講義は, 参加時の興味・関心を満たしましたか。
1. はい……………35
 2. いいえ…………… 0
 3. どちらともいえない…………… 3
- c) この講義の内容は, あなたがすでにもっている知識とくらべてどうでしたか。
1. 知らないことがかなりあった……………15
 2. 知っていることがかなりあった……………22
 3. 知っていることばかりだった…………… 0

d) 講義内容はどの程度理解できましたか。

- 1. 完全に理解できた……………15
- 2. かなり理解できた……………24
- 3. あまり理解できなかった…………… 0

e) 出席された講義についての感想とその理由。

- 1. 有意義だった……………35
- 2. あまり意義がなかった…………… 0
- 3. どちらともいえない…………… 3

〈肯定的理由〉

「生きがいをもつ意味を学ばせてもらってとてもよかった」(20才代後半, 主婦)

「現在の生き方を見直すことができた」(30才代前半, 自営業)

「しめくりにふさわしく, 女性としてとても勉強になりました」(30才代前半, 主婦)

「難病にもめげることのない若い人の生き方, 先生のお母さんに対する行為, またお母さんの生き方, とても参考になりました」(30才代前半, 主婦)

「人の生き方にすごく興味をもてた。とくに女の生き方に」(30才代前半, 有職婦人)

「共感できる内容が多かった」(30才代後半, 公務員)

「一番興味あることなので, よかったです」(30才代後半, 有職婦人)

「大変参考になりました」(40才代前半, 農業)

「生きがいを他人に求めるのではなく, 自分で何かをしなくては, と思った」(40才代前半, 自営業)

「とても楽しい講義でした」(40才代後半, 自営業)

「女性の生きがい。自分もこれからがんばろう」(40才代後半, 自営業)

「生きがいを……。人生を楽しく, 社会を豊かにするために」(50才代後半, 公務員)

「話が具体的で, よくわかりました」(60才代, 自営業)

「日頃の自分の考えは, まちがっていなかった。自信がもてた」(60才代, 主婦)

「理論だけでなく, 多くの例を利用しての話だったので, 興味深く聞くことができた」(60才代, 主婦)

5. 今後の希望

では受講生たちは, 今後も本学がこの種の講座を開講するとしたならいかなる学習を望んでいるのであろうか。これについて, 調査では, 講座の内容と形態の両面から質問を試みた。しかしながら成人女性の学習要求は, ライフステージによって変化することが予想される。ライフステージに固有の生活意識は, 学習要求にも影響を与えずにはおかないからである。この点に鑑み, 本講座に対する今後の希望を考察するに先立って, 学習要求の基底をなす生活意識を把握しておく必要がある。

一日のうち生活に欠くべからざる時間を除去した総和を自由時間とみなせば, 主婦は自由時間に恵まれているかのようである。だがそれは, あくまで計算にのみ基づく観念にすぎない。たとえば自由時間を, 主婦が主体的に操作することが可能な時間と再定義してみるとよい。観念上の自由時間は, 外的な諸要因の制約下にある待機時間, つまり主婦にと

っては主体的な操作不可能な時間までを多く含んでいる事実が見過されている。観念における自由時間と実態との乖離は、明白である。そこで、「自分のための自由になる時間」がどの程度あるかを尋ねてみた。すると「十分ある」、「かなりある」と答えたのはそれぞれ、41.1%、26.8%であった。程度に差こそあれ、自由時間は「ある」とする者が、7割を占めている。残る3割が、自由時間は「あまりない」と感じている。そしてこの傾向は、年齢を通じて一定しており、むしろ自由時間に対する意識は、職業についているか否かで差がみられた。

引き続き調査では、「ご主人やお子さんが自分をわかってくれないと感ずることがありますか」、「自分の生き方が気になることがありますか」、「自分の人生について不安や不満があっても、自分ではどうしようもないと感ずることがありますか」の質問に、各4段階の尺度を設けて、生活意識を捉えようとした。それら4つの尺度のうち「しばしば感ずる」と「時どき感ずる」と回答した者の比率を合計し、さらに年齢別に集計したのが、図7から図9である。

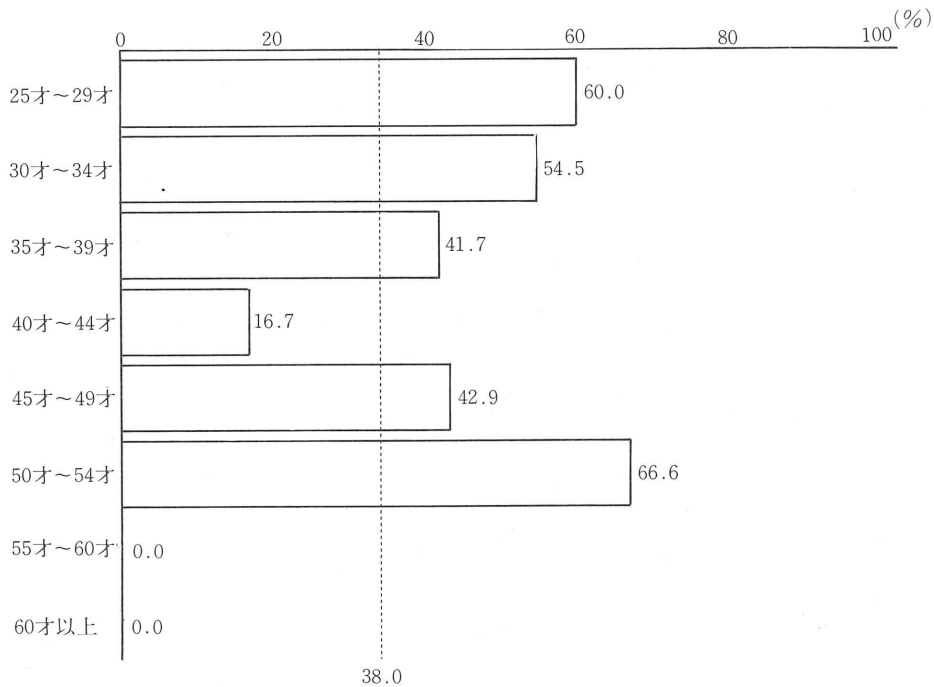


図7 主人や子どもの理解が得られない

まず「主人や子どもの理解が得られない」からみると、そうした意識は年齢により大きく異なる。すなわち「主人や子どもの理解が得られない」と感ずる者は、20才代後半から年齢の上昇とともに低下し続け、40才代前半で16.7%を記録すると、再び50才代前半で増加する。50才代後半以後の年代では、家族の中で孤独感を味わう者はいない。これは、20才代後半の女性にとって結婚あるいは次世代の誕生に伴って新たな人間関係の模索が求

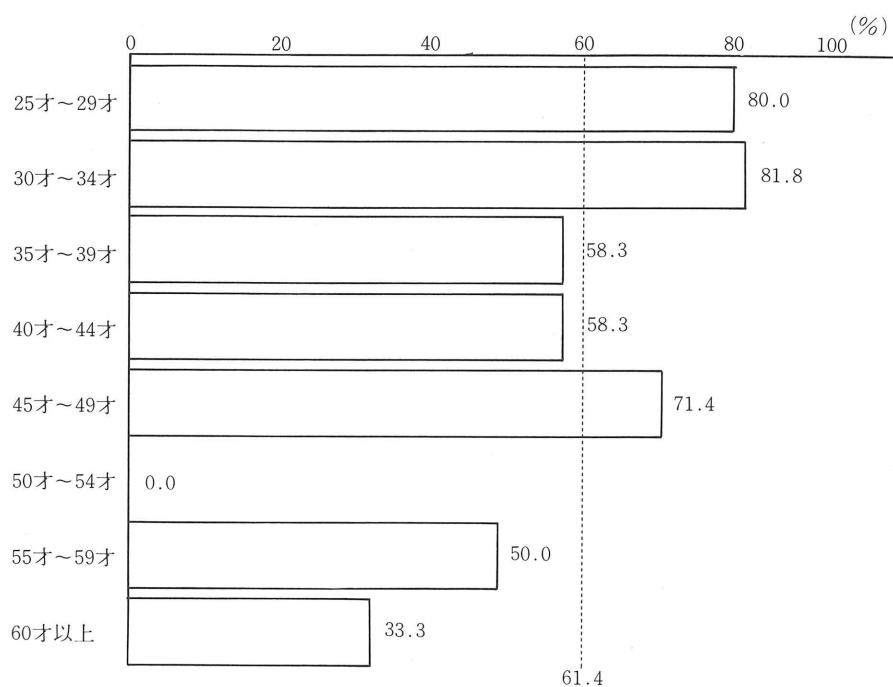


図8 自分の生き方が気になる

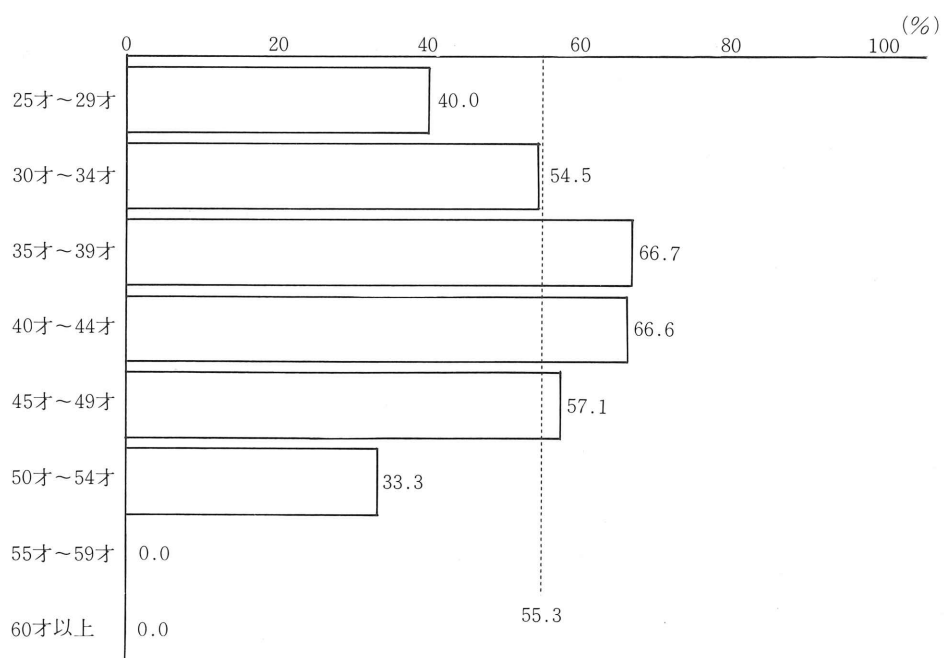


図9 自分の人生に「どうしようもない」と感じる

められること、やがて家族の人間関係は年数を経るにしたがって安定化の方向を辿ること、だが40才代後半から50才代前半にいたると、子どもの独立などを契機に家族関係は再編成が要求されることを示唆している。

しかしながら「主人や子どもの理解が得られない」と回答した者の割合は38.0%と全体的には低い。それにひきかえ「自分の生き方が気になる」とか、「自分の人生に、どうしようもない」と感じる者は、それぞれ61.4%、55.3%と過半数に達した。このうち「自分の生き方が気になる」者の割合は、20才代後半および30才代前半の女性で高く、その後は年齢が上昇するにつれて減少している。ただし30才代後半と40才代前半では、「自分の生き方が気になる」と答えた者は、ともに58.3%にとどまり、全体平均を下まわった。ところが興味深いことに30才代後半と40才代前半の女性の場合、「自分の人生にどうしようもないと感じることがあるか」の質問に対して「ある」とする回答が、他の年齢グループよりも高い。ここには、年齢を追って変化する女性の意識が端的に示されている。すなわち概して若い女性ほど、現在の生き方に懐疑的ないしは批判的である。裏がえしていうなら、これは、自らの可能性を信じ、自己の人生に積極的な姿勢のあらわれと解してよい。その後30才代も半ばをすぎると、図7に示されたように家庭内の人間関係はひとまず安定する。だがこの時期の女性をひとりの人間としてみたなら、自分の一生にある種の諦観をもよおしながら、その一方では現在を肯定しようとする心理が働く。ここに、40才前後の女性に特有の微妙に揺れる意識の深部を垣間見ることができるのである。

女性の生活意識を別な角度から考察しようとしたのが、図10である。調査では、「現在、暮しの中でどこにウエイトをおいているか」との質問に、「夫と協力して家庭づくりにいそしむ」、「自分なりの生き方をはっきりさせ、やりたいことをやる」、「職業人として活躍する」、「地域の人びとのためになるような活動をする」、「その日その日を気楽に楽しくすごす」の5選択肢を設けていた。さしあたりここでは前4項目に着目し、図中の縦軸には「自分なりの生き方をはっきりさせ、やりたいことをやる」と「職業人として活躍する」を、また横軸には「夫と協力して家庭づくりにいそしむ」と「地域の人びとのためになるような活動をする」をとり、項目ごとの回答率を年齢別に表記している。つまり個としての次元と社会的存在としての次元で、女性の生活意識が年齢とともにどのように推移するかをみようとした。

この図を手がかりにして、20才代後半期女性の生活意識をみると、「家庭づくり」と「自分なりの生き方をする」の2つが基軸をなしている。彼女たちの生活意識は、いまだ家庭内に限られている。生活意識にひろがりやふくらみがもたらされるのは、30才代以降である。それは、まず職業生活志向が強化されることでもって始まり、次に40才代に入って地域社会活動へと向かう。その意味で40才代後半期の女性の場合、個人生活、家庭生活、職業、地域社会活動の4位相間でバランスがとれ、他のいずれの年代にもまして生活意識にひろがりが見られる。しかし50才代になると、職業生活は影をひそめる。ために4辺形で代表された先行する時期の生活意識は、個人生活を頂点に家庭生活と地域社会生活を底辺とした縦長の二等辺三角形で模式化されるものへと変形していく。

とはいえ女性たちは、かならずしもそうした現実生活に満足しているわけではない。このことは、「暮しの中でどこにウエイトをおくか」を「現在」と「将来」について年齢区分ごとに示した図11から容易に理解できよう。

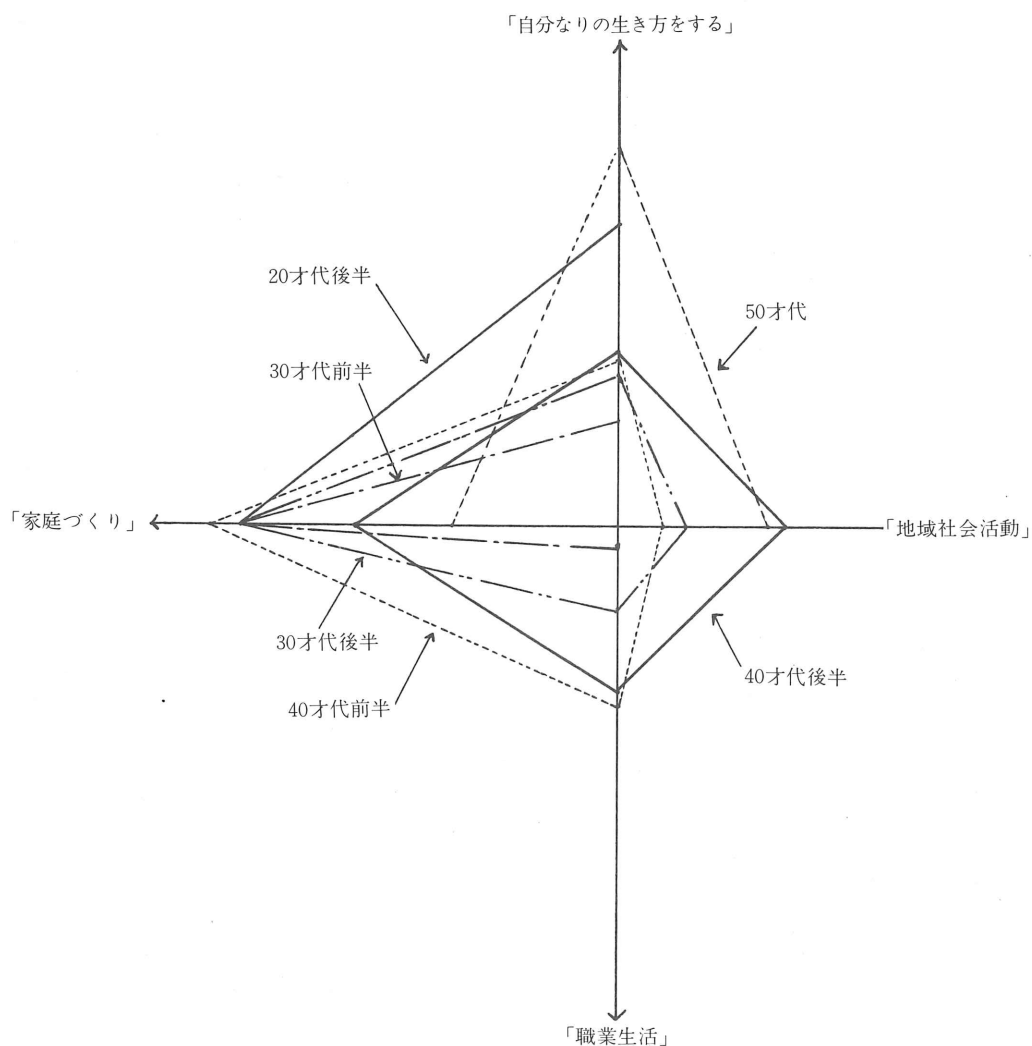
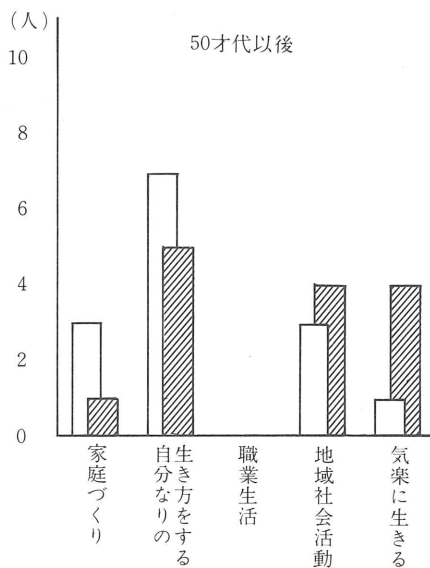
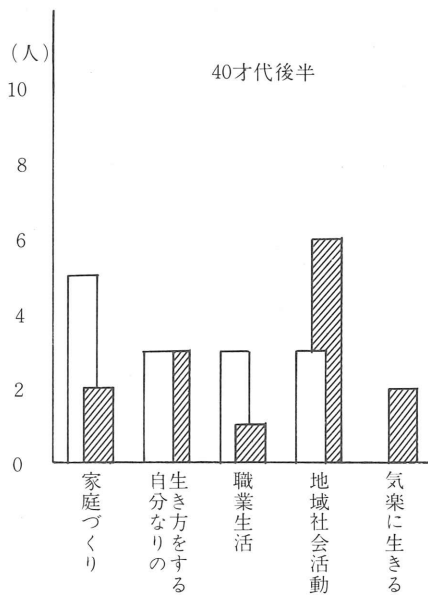
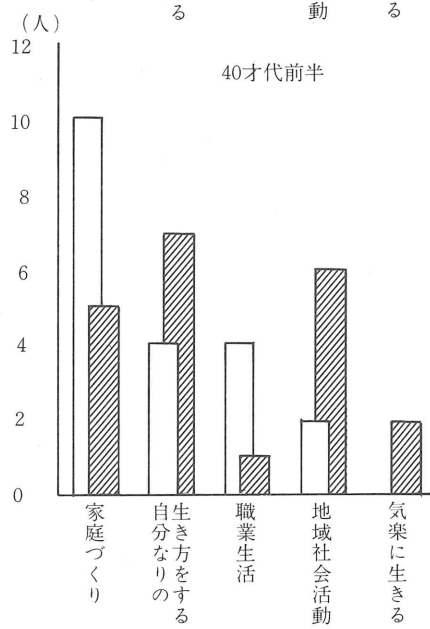
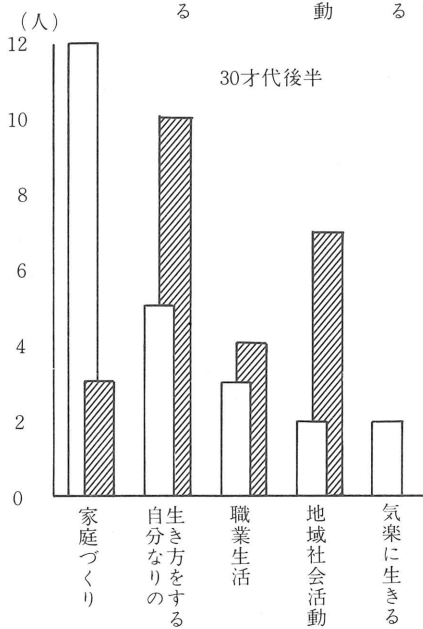
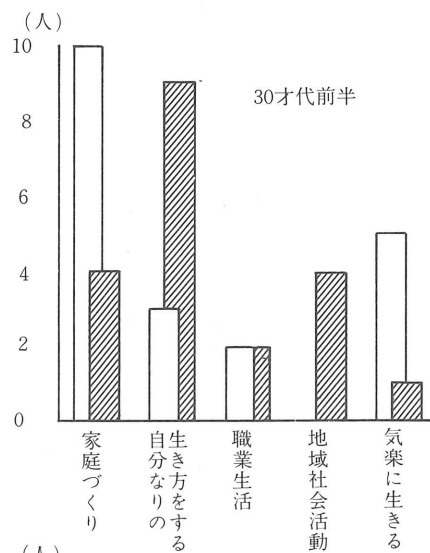
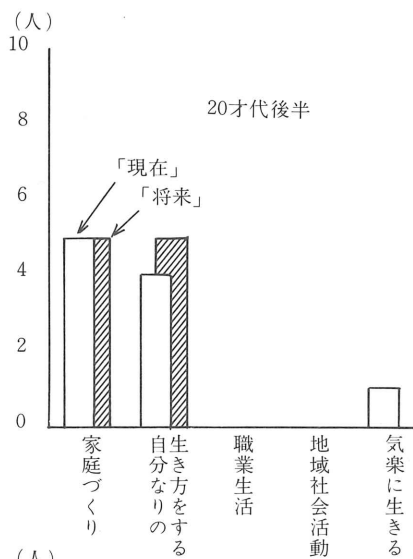


図10 年齢別生活意識の変化

現在の生き方と将来のそれとの較差は、30才代前半から40才代前半期の女性に著しい。一例をあげると20才代後半の女性には、「家庭づくり」と「自分なりの生き方」の2つがほぼバランスのとれた暮らしが窺える。この傾向は、「将来」と較べてもあまり大差はない。これにひきかえ30才代から40才代前半にかけて、現実生活では「家庭づくり」にきわめて大きな比重が置かれるようになる。いやがうえにも他の項目は、「家庭づくり」に従属せしめられる。他方、この時期の女性にとっての理念型に目を移せば、彼女たちは、何よりもまず「個人生活」を基軸に据えた上で、「家庭生活」「地域社会活動」あるいは「職業生活」をも包摂した生活像を強く志向している。当然のことながら、現実と理想とする



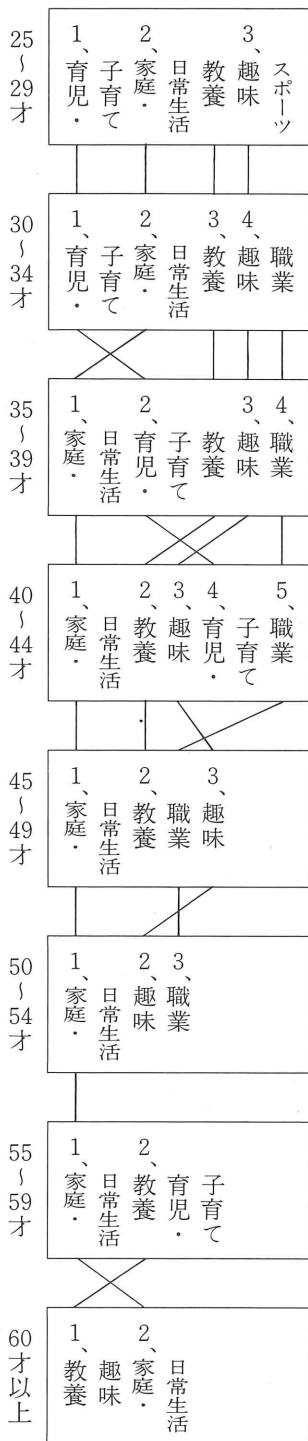


図12 年齢別学習要求

生活のズレは大きい。これが壮年女性にみられる葛藤の原因となっていることは想像に難くない。とくにこうした状態が長期化すると、無力感や挫折感すら生み、その結果人生を主体的に切り開くよりも、心情的には、先にみた「自分の人生にどうしようもないと感じる」に代表されるように、むしろ現状を甘受する方向へと傾く。このような対応のしかたをみるかぎり、葛藤の解消は、女性が家庭生活の前線から後方に退きはじめるのを待つほかはないかのように思える。

これまでみてきた生活意識を念頭におきつつ、本講座に対する受講生の希望を考察することにしよう。まず講座の内容である。調査では、「今後、本学が公開講座を開くとすれば、どのような内容のものを希望するか」を尋ねている。その際、「職業」、「家庭・日常生活」、「育児・子育て」、「趣味」、「教養」、「スポーツ・レクリエーション」、「その他」の8領域から2つまで選択してもらった方法を用いた。集計結果によると、希望する内容は、「家庭・日常生活に関すること」(39)を筆頭にして、以下「育児・子育てに関すること」(24)、「教養に関すること」(20)、「趣味に関すること」(12)、「職業に関すること」(7)が続く。これを年齢別に分析したのが、図12である。

図が示すところにしたがうと、20才代後半から30才代前半の女性にとって当面の学習課題は、「育児・子育て」である。だが30才代も半ばを過ぎ、子育て期が終焉を迎えるに伴って、「育児・子育て」は「家庭・日常生活に関すること」にとってかわられる。かくして一旦浮かび上がった「家庭・日常生活」は、以後女性が家庭生活の中心的役割を退役するまで学習要求の上位に君臨し続ける。明らかに生活意識と協応して、学習要求が「家内性」に引きずられる傾向が示されている。ここから「育児・子育て」や「家庭・日常生活」が第一層をなし、よって個人生活にかかわる「教養」とか「趣味」、「職業に関する学習」は第二層に位置づく。つまり女性の学習要求における重層構造を看取することができるのである。したがって30才代後半になって「育児・子育て」が第一層から剥離すると、第二層は上昇移動をとげる。40才代女性が「教養」を求めるようになるなどは、その最たるものであろう。な

お「教養」には、経済（7）、歴史（6）、文学（4）、社会（2）、政治（2）があげられていた。また「職業に関する学習」が、やはり子育てから解放された後に、学習要求として意識されるようになることも注目してよい。

受講生たちが本講座に希望する学習を、別の角度からみてみよう。学習の性格は、ひとつにはいかなるコース編成の視点なり方法を採用かで決定されるであろう。そこで、次のような3つの選択肢を設けた。「今回の講座のように、特定のテーマについて総合的により広い視野を養えるようなもの」、「興味・関心のあることだけにテーマを限定して、より深く追求できるようなもの」、「特定のテーマをもたず、関連性のない10講義を集めたもの」である。全体的には、総合コース制を希望するものが多く、62.4%の者が今回のようなコース編成を望んでいる。一方、興味・関心のあることだけにテーマを限定した編成方法を求める者は、30.4%であった。「特定のテーマをもたず、関連性のない10講義を集めたもの」に回答を寄せた者もいたが、30才代前半と60才代のわずか2人にすぎない。そして総合コース制に賛同する者は、各年齢グループを通じて一様に分布していた。これに対して非支持グループとくにテーマを特定の興味や関心に限定したコース編成を希望する者は、20才代から30才代の受講生に多かった。

この種の講座での学習を規定する条件としては、もうひとつ学習形態もものがせない。講義と討論のいずれを中心とするか、さもなくば講義と討論を併用した形態にするかで、学習の性格は大きく違ってくる。回答者のうち、「討論中心」を希望するものはいなかった。回答は、「講義中心」と「併用型」とで、ほぼ6対4に分かれる。

しかし学習形態についても、調査結果にはコース編成の場合と類似した傾向が示されている。すなわち「講義中心」を望む者は、各年齢グループに分散していたにもかかわらず、「併用型」希望者は、30才代の受講生に多くみられた。無論、種々の理由が考えられようが、重要な手がかりは、図12が与えてくれる。折しもこの年代の女性たちは「育児・子育て」を学習要求の筆頭に掲げていた事実が想起されるであろう。ほかならぬ「育児・子育て」こそ、緊急の学習課題であった。しかも初年度の事例から明白なように、彼女たちが求めたのは、一般原理ではなく、現実直面する個々の課題への有効な解決の方途である。とすれば、「総合コース制」に基づき、ともすれば講義中心に流れがちであった本講座での学習は、彼女たちにとって、かならずしも満足のいくものではなかったといえないだろうか。どうやらこのことは、比較的若い受講生にドロップアウト率が高いこと、そして「総合コース制」に対して非支持的態度を表明した回答者に出席率の低い者が多く含まれていた事実と通底しているように思われる。

Ⅲ．結果の考察

これまで、受講生の意識調査を中心に、本学における昭和57年度公開講座事業の評価を試みてきた。その結果、大半の受講生が、学習は「有意義であった」と回答し、成果についても「満足」の意を表明していた。この事実をもって、第二年次公開講座は概ね成功裏に実施されたと判断を下してよからう。とはいいいながら、今回のスキームがすべての面で所期の目的を達成したとはいいいがたい。また実際の運営を通じて新たに提起された問題もある。本節では、あらためて今年度事業に批判的検討を加え、諸問題の改善に有効かつ可

能と思われる提言を行おうとしている。

ところで成人の学習活動は、青少年教育に比較すると、じつにさまざまな障害に直面する。これは、とりもなおさず成人が生活者であることに由来している。成人が学習活動に参加するとなれば、日常生活との間にある種の軋轢をもたらしにはおかぬ。したがって学習活動に参加した後も、生活上の諸条件がしばしば学習の続行を妨げる。あるいは成人に特有の心理が、学習活動の阻害要因として働く場合も少なくない。「学習するには歳をとりすぎたから」とか「今さら学習を始めるといえば、野心家だと思われるから」などが、これにあたる。こうした成人教育における阻害要因を析出したのが、カープ (A. Carp) らによる実態調査であった。⁽¹⁾そしてこの結果をふまえながらクロス (K. P. Cross)は、阻害要因を「学習者の境遇に起因するもの (situational barriers)」、「制度に起因するもの (institutional barriers)」、「学習者の気質に起因するもの (dispositional barriers)」の3種に類型化した。⁽²⁾それが次の表である。表中の数字は、「阻害要因として作用した」場合の回答率を示している。

表16 成人の学習活動における阻害要因⁽³⁾

学習者の境遇に起因する障害 (situational barriers)		%
経費 (授業料, 教材費) などがかかりすぎる		53
時間がない		46
家事に伴う責任		32
仕事に伴う責任		28
育児		11
交通の便が悪い		8
生活の中に学習を行う場所がない		7
友人や家族の理解が得られない		3
制度に起因する障害 (institutional barriers)		
全日制では出席したくない		35
プログラム修了に要する期間が長すぎる		21
出席可能な時間にコースが提供されていない		16
自分が求める学習が可能な場所に関する情報が不足している		16
出席の条件が厳しすぎる		15
有用と思われるコースがない		12
入学手続が官僚的形式主義である		10
プログラムを始めるための要件を欠いている		6
単位とか学位取得の可能性が開かれていない		5
学習者の気質に起因する障害 (dispositional barriers)		
学習を始めるには歳をとりすぎている		17
過去の学習で成績不良だった自分の能力に自信がない		12
学習を行うだけの根気がない		9
学習することに悦びを感じない		9

学校や教室にはいや気がさす	6
学習したいものや学習する理由がわからない	5
他人から野心家と思われたくない	3

いうまでもなくこれらの要因は、成人の学習活動に対して負の方向に作用する。それゆえに、阻害要因が除去されるか、さもなくば作用が緩和されるならば、成人の学習活動は高進される。ここから、阻害要因を的確に把握し、それを次年次のプログラムの立案に反映させることが緊急の課題となろう。まさしく阻害要因の把握とその克服策こそ、ドロップアウト率の低減ならびに学習成果の向上に資する最も効果的なアプローチとみなされる。そこでクロスの理論的枠組を援用して、本講座における問題の所在を探ってみよう。

クロスが、成人の学習活動に及ぼす阻害要因を「学習者の境遇に起因する要因」「制度に起因する要因」「学習者の気質に起因する要因」に大別したことはすでに述べた。しかしそこに用いられたデータは、カープらが一般成人を対象に行った調査結果であった。そのためリストアップされた要因は、じつに多様である。具体的には、ひとたび始めた学習活動の継続や成果と密接にかかわる要因と、その影響が主に学習機会への参加にかかわるものとが混在している。一例をあげれば、学習機会に関する情報不足をはじめ、費用や期間、時間などは、主に参加時に阻害要因として働く。こうしてみると「学習者の気質に起因する要因」の影響力は、学習機会への参加行動に対して著しい。いずれも学習意欲を減じて参加を躊躇させたり、はなばなしい場合には参加を断念させる。

さて本稿で用いたデータは、公開講座受講生に実施した調査から得ている。その意味では、調査自体が、参加時の障害をすべて克服した、いってみれば特殊な女性たちを対象としていたといえる。ならば、受講生調査から学習活動参加の阻害要因を究明しようとしても、その意義は乏しいといえなくもない。加うるに、本稿の意図は、前述したように学習活動の継続性と学習成果の向上に役立つ方策を探ることにあった。したがってここでは、ひとまず「学習者の気質に起因する要因」を除き、残る2つの「学習者の境遇に起因する要因」と「制度に起因する要因」に限定して考察することにした。

まず「学習者の境遇に起因する要因」から考察を始めよう。クロスは、これを「人生の特定の時期における状況から生ずる障害」^④と定義して、仕事や家事、育児、費用、交通の便を挙げている。たとえば仕事や家事は、それらの責任遂行者の学習活動を著しく制約する。とくに若い夫婦であってみれば、常に育児と学習活動の両立に腐心しなくてはならない。一般に若者や低所得者にとって、費用は無視しがたい問題となる。また遠隔地に居住する者や身体的なハンディキャップをもつ人びとにしてみると、交通の便は学習活動に重大な支障をきたすであろう。

これらを「現代家庭教育講座」の場合に即してみると、どのようであろうか。まず指摘すべき点として、本講座では、受講料は一切徴収していない。講師謝金には市教委からの助成金を充て、資料印刷代、光熱費は本学が負担しているので、10講義は無償で提供された。加うるに学習機会保障の観点から設けられた託児制度は、受講生とくに育児に責任を負う若い母親たちの学習活動に便宜を図るに与って大きな力があつた。つまり本講座に関するかぎり、費用と育児の2つは阻害要因のリストから消去することが可能となる。

では、交通の便はどうであろうか。近年わが国でも、成人の学習機会へのアクセシビリティをいかにして高めるかとの論議と関連して、「学習活動圏」の概念がクローズアップされつつある。雑誌『社会教育』が1983年1月号で「学習活動圏と社会教育計画」を特集したなどは、そのことを例証している。なかでも「これからの学習活動圏をどう考えるか」と題した友田泰正氏の論文は、次の二点において興味深い。⁽⁴⁾

ひとつは、「学習の場を求めて人びとが移動する距離」としてきた「学習活動圏」の概念にベクトルを持ちこんだ点である。従来の捉え方からすると、距離のみを重視するわけであるから、活動圏は、住居を中心に同心円上に拡大するものとみなされた。だが現実には、人びとの生活は、方向性をもった一定の流れとして展開されていることに気づく。したがって彼は、学習の場が、生活の流れ（動線）の中に位置づけられる必要性を主張する。他方、学習の場を求めて人びとが移動する距離にはおのずから限界がある。この点に着目した彼は、学習の場を求めて移動可能な距離を手がかりに、「適正利用圏」を設定しようとする。そして彼は、千里図書館の利用者調査から、「徒歩もしくは自転車で20分以内で行ける距離」、直線距離にして1,000メートル前後を図書館の利用圏と結論した。

はたしてこれを本講座にひきつけてみる時、開設場所は、かならずしも適切とはいえない

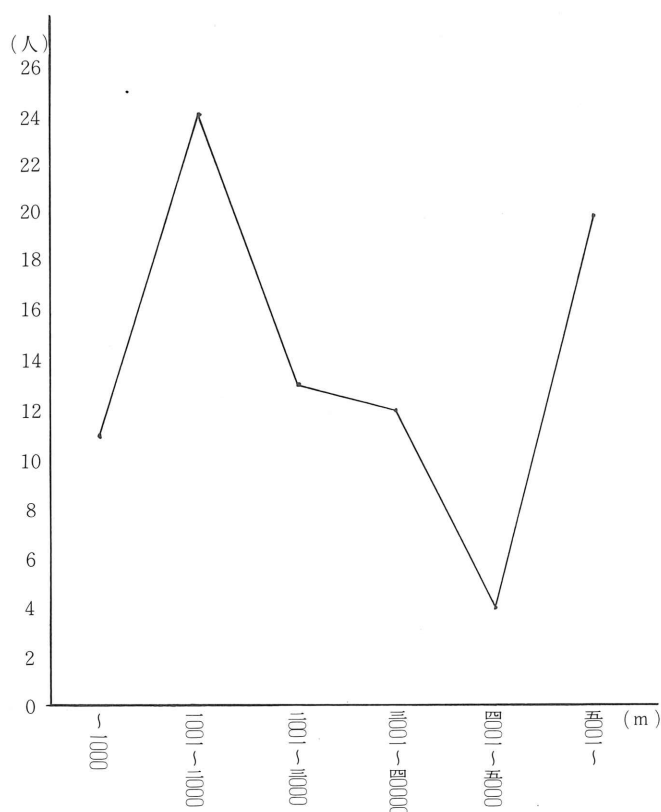


図13 距離別登録者数

いようだ。本学は、市の中心部より北西に約3,000メートルの郊外に立地しており、ために市の中心部へ向かおうとする市民の生活の流れからは明らかにはずれているからである。にもかかわらず調査票で「大学の雰囲気に参加動機を述べた受講生にしてみれば、たとえば場所が生活の場所からはずれていようとも、“大学で開講されること”が本講座に特別の意義を付加したと考えてよからう。

また「学習活動圏」を構成する他の要素、距離を登録者91人についてみたのが、図13である。これによると、登録者は、本学から直

線距離にして2,000メートル以内に居住する者をピークにして、以後距離が増すにつれ人数は漸減していく。これに対して距離が5,000メートルを超過した者がもうひとつのピークをなしている。それらは、今治市行政区域の周辺部もしくは隣接する郡部からの登録者であった。

問題は、距離がどの程度学習活動を阻害する要因となったかである。そこで距離と出席状況の関係を分析したのが図14である。居住地から本学まで4,000メートル以内の圏域では、距離の大小にかかわらず、講義に出席した回数の合計が「7

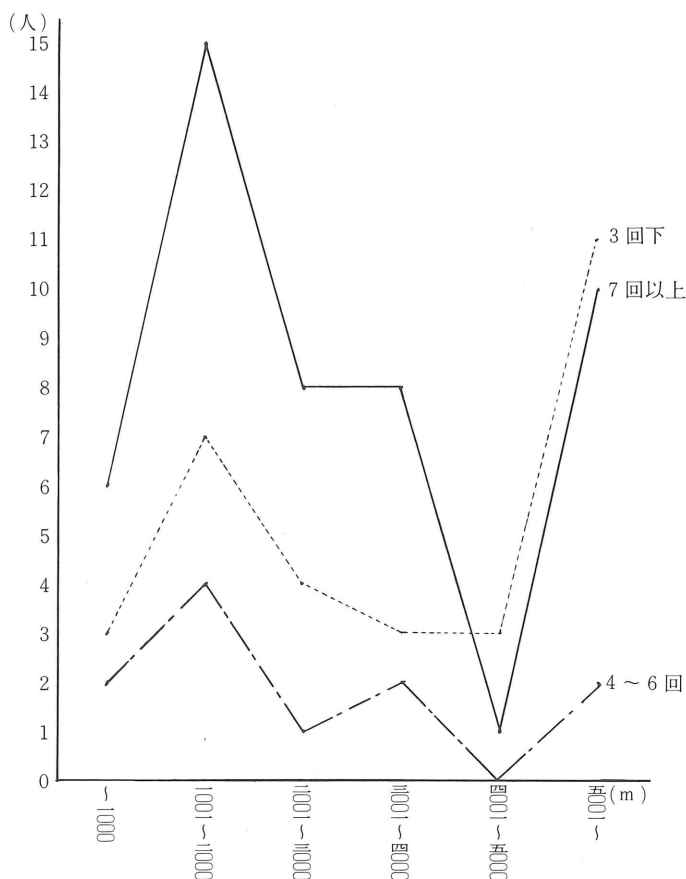


図14 距離別出席状況

回以上」の者が圧倒的に優位を占める。かたや出席回数「3回以下」の下位群と「4回～6回」の中位群は、出席回数上位群と大差をつけられる格好となっている。ところが距離が4,000メートルを超えると、出席状況は一変する。それは、出席回数が「3回以下」の下位群が急増し、4,000メートルの圏域で大勢を占めていた上位群にかわって首位を占めることで特徴づけられる。

この点は、調査票の集計結果を参酌しつつ、いますこし立ち入って考察する必要があるようだ。

さしあたって指摘すべきは、講義出席に要する時間についてであろう。調査票に設けた質問では、10分刻みに所要時間を尋ねていた。結果によれば、「30分以上」を要して講義に出席する者は皆無であった。回答率では、「10分以内」が最も多く55.4%、「20分以内」が33.9%、「30分以内」10.7%と続く。このうち前二者を合計すると、10人中9人が所要時間「20分以内」の範囲におさまる。奇しくもこれは、友田氏が千里図書館の来館者調査から導き出した、図書館利用圏の時間値と一致をみるのである。⁽⁵⁾

もうひとつ見逃せないのは、交通手段である。調査票では、あらかじめ「徒歩」「自転

車」「バス」「汽車」「その他」について回答を求めた。回答率の高い項目から順次列記してみると、「自動車」(64.3%)を筆頭に、「自転車」(21.4%)、「その他(内訳はミニバイク)」(7.1%)、「バス」(5.4%)、「徒歩」(1.8%)となっている。「自動車」への依存度は、予想以上であった。これに近年普及めざましいミニバイクを加えると、回答率は7割に達する。すなわち今治のような地方都市においては、千里図書館調査に代表される大都市とは根本的に異なって、徒歩や自転車に替って自動車とかミニバイクが学習活動参加時の交通手段の基幹をなしている。当然、自動車やミニバイクによる移動距離は、徒歩や自転車をはるかに上まわる。このことは、とりもなおさず学習圏の拡大を意味する。無論、学習活動圏は無限に拡大するわけではない。ここで図14で示された一連の傾向を考え合わせると、移動距離の上限は、ほぼ4,000メートルと判断することができる。つまり地方都市の場合、学習活動圏は、自動車もしくはミニバイクで20分で行ける距離が、地方都市における学習機会の利用圏の境界線をなす。言い換えれば、4,000メートル圏外に居住する者の出席状況が急激に悪化した原因は、距離とそれに伴う時間的、精神的要因が講座への出席に対して障害となったことにありと考えるべきであろう。

このようにみえてくると、「適正利用圏」内に居住する受講生の場合には、距離にかかわる要因はさほど重要性をもたなくなる。事実、受講生の多くは「当日、時間的に都合がつかなかった」ことを欠席理由にあげている。その数は、欠席理由に関する回答総数39のうち32を占めた。ある受講生から調査票に添えて寄せられた文面には、次のような内容が認められていた。

現代家庭生活講座開講にあたり、職員の皆様には大変お世話になり、感謝申し上げます。

私にとりましてはそれぞれの講義が有意義なものであり、満足しております。ただ仕事の関係で全講義に出席できなかったことを残念に思います。

本当にありがとうございました。

(有職婦人、40才代後半)

また農業を営む30才代の女性は、「農繁期に入ったため」やむなく講義に出席できなかった、と書き添えていた。

しかし有職婦人はともかく、多くの主婦にとって家事がいかに重大な桎梏となっているかを実感させられる。「親戚とのつきあい」から「家庭における火急の用件」、さらには「子どもの入院」にいたるまで、講義への出席を断念せざるを得なかった事例は枚挙にいとまがない。いずれにしても個人の主体的意志に従って利用可能な図書館とは異なり、公開講座は、いやおうなく一定の期間、所定の時間を生活から切り取ることを受講生に強要する。そのため講義に出席しようとすれば、必然的に仕事や家事との軋轢を生む。とくに社会通念と結びつき、女性の役割一期待から家事や育児が捉えられつづけるかぎり、主婦の学習活動参加はおぼつかないものとなろう。ライス(J. K. Rice)が、家族わけでも主人のサポートを重視したものゆえなしとしない。⁽⁶⁾主人からの激励、称賛などの情緒的サポート(emotional spouse support)のみならず、家事や育児の分担といった実際行動面でのサポート(behavioral spouse support)は、主婦の学習活動を支える要件といっても過言ではない。

しかしいかなる調査でも、回答者の反応にはなにがしかのバイアスがつきまとう。とく

にドロップアウトとか欠席はもともと好ましからざる行為とみなされているため、回答者は、その理由を正当化しようとする。ウィルコックス (S. Wilcox) らがニューヨークで実施した調査は、その好例であろう。⁽⁷⁾ すなわち調査では、一般市民に対して、学習活動への参加に障害となる要因を質問する一方、知りあいの成人たちがなぜ学習活動に参加しないかをあわせて尋ねた。分析結果によると、学習活動に関する関心の欠如を理由にあげた率は、他人の場合最も高く26%を占めたにもかかわらず、それを回答者自身の参加を妨げる理由にあげた者は、2%にみたなかった、といわれる。クロスの言葉を借りると、「多忙で学習活動に参加できないとか、費用が高すぎるという理由は、学習活動に関心がないとか、年齢をとりすぎているとか能力がないなどに比べて、はるかに容認できる」⁽⁸⁾ というわけである。

主婦が学習の場を求めて定期的に外出しようとしたなら、さまざまな障害に遭遇することは否定できない。だがそれゆえにというべきか、他方では、家事とか仕事を社会的に容認されるもっともらしい欠席理由としてもち出してはいないだろうか。実際にはドロップアウトや欠席は、学習意欲や学習内容への興味・関心の喪失に起因してはいなかっただろうか。ここにいたって「学習者の境遇に起因する阻害要因」(situational barriers)は、「制度に起因する阻害要因」(institutional barriers)と結節点を有する。つまり本講座が、どれほど満足しうる講義内容を受講生に提供したか、という問題へと考察が進められねばならない。

あらかじめ調査票では、受講生に、出席したそれぞれの講義に対する感想を求めている。分析では、受講生が出席時に当該講義に興味や関心をもっていたか、実際に出席してみて講義は興味関心を満たしたかと、講義ははまだ知らないことを提示したか、講義内容は理解できたか、の各2項目を対にした2つの指標を設定し、そして総合評価の指標には、出席したその講義は有意義であったか否かをあてた。回答者56人から得られた結果を記号化して示したのが、図15である。図中で用いた記号の読み方について説明しておく、まず内側の円を4分割し、それぞれ次のような意味づけを行っている。左上四半分は興味関心の有無、左下四半分は興味関心の充足度、右上四半分は講義内容の新奇性、右下四半分は講義内容の理解度を表わし、いずれの場合にも、否定的な回答であれば当該四半分を黒く塗りつぶした。また受講生がその講義を「有意義であった」と評価した時には、記号をさらに丸で囲った。

試みに図中より、第4回講義に1回のみ出席した受講生(No.1)を取り上げてみると、彼女は、先述した5項目すべてに否定的評価を下している。すなわち興味関心をもたないままに出席した彼女にとって、講義は興味・関心を満たすことも、新たな発見を提供することもなく、その上講義内容が十分に理解できたというわけでもなかった。結局、講義に意義を見出せない彼女は、再度講義に出席することはなかった。最初の2回出席しただけで早い時期にドロップアウトした受講生(No.2)にしても、同様な指摘ができる。ここでは、講義に対する評価の面で、初回と第2回の落差が著しい。この受講生の場合、妊娠という特殊な事情があったにせよ、学習意欲を減退せしめた誘因は、出席した講義への好ましからざる印象にあったように思われる。このようにみえてくると、出席回数3回の受講生(No.3)のようにはじめから「興味・関心のある講義だけを選択的に受講しようとした」少数の者を別にすれば、概して出席した講義に対する評価が、後続する講義への出席状況

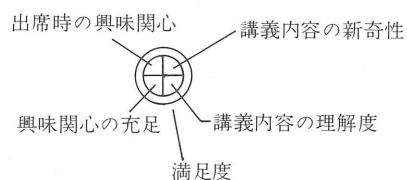
図15 個人別各講義評価

No.	講義 出席回数	第一回	第二回	第三回	第四回	第五回	第六回	第七回	第八回	第九回	第十回
1	1 回				●						
2	2 回	○	◐								
3	3 回	○						◐	◐		
4	4 回	◐		✖			◐		◐		
5	5 回	◐	◐		◐		◐		◐		
6		○		◐	○	○			○		
7		○	✖	✖		✖					○
8				○	✖	◐	○				◐
9	6 回	◐	○	○	◐	○	◐				
10		◐	◐	○			◐	✖	◐		
11		◐	◐					○	○	◐	◐
12		◐					◐	◐	◐	◐	✖
13	7 回	○	○	◐			◐	◐		○	○
14		○	◐	◐	◐		◐	◐			◐
15		◐	○		○	◐	◐	○		◐	
16		◐	◐	◐	◐	◐			◐		◐
17		○		○	◐	✖		◐		○	○
18		○	○		◐		○	○	○	○	
19		◐	◐		◐	◐	◐	◐	◐		
20		○		○	○	○		○		○	○

21												
22												
23												
24												
25												
26												
27												
28	8 回											
29												
30												
31												
32												
33												
34												
35												
36												
37												
38	9 回											
39												
40												
41												
42												

43		        
44		        
45		        
46		        
47		        
48	10 回	         
49		         
50		         
51		         
52		         
53		         
54		         
55		         
56		         

注 1. 記号の読み方は、以下のようである。



2. 内側の円の四半分のうち、一部欠けた部分については、当該項目に関して無答を意味する。

3. また※については、出席はしていたが、全項目無答であったことを意味する。

にかなりの規定力をもっていることが窺われる。

この点を解明しようとしたのが、図16から図18である。そこでは、図15から得たデータを手がかりにして、興味関心の有無と充足、講義内容の新奇性と理解、そして満足の5項目それぞれについて、延べ出席人数に対する肯定的反応者の比率を出席回数群別に示している。

まず図16によると、出席率が高いグループでは、より多くの受講生が講義に興味関心をもっていたことが明らかである。とくに出席回数が5回以下のグループと6回以上とでは、その差は歴然としている。また興味関心の充足については、実際に出席した講義数が増すとなかにはかならずしも内容的に意にそわない講義があるためであろうか、興味関心が満たされたと感じる者の割合は、出席回数8～9回群で減少をみている。しかしながら出席回数5回以下のグループと比較すると、興味関心の充足率は、高出席群で高い。

次に講義内容の新奇性をみると、図17が示すように、既存の知識と比べて「知らないこ

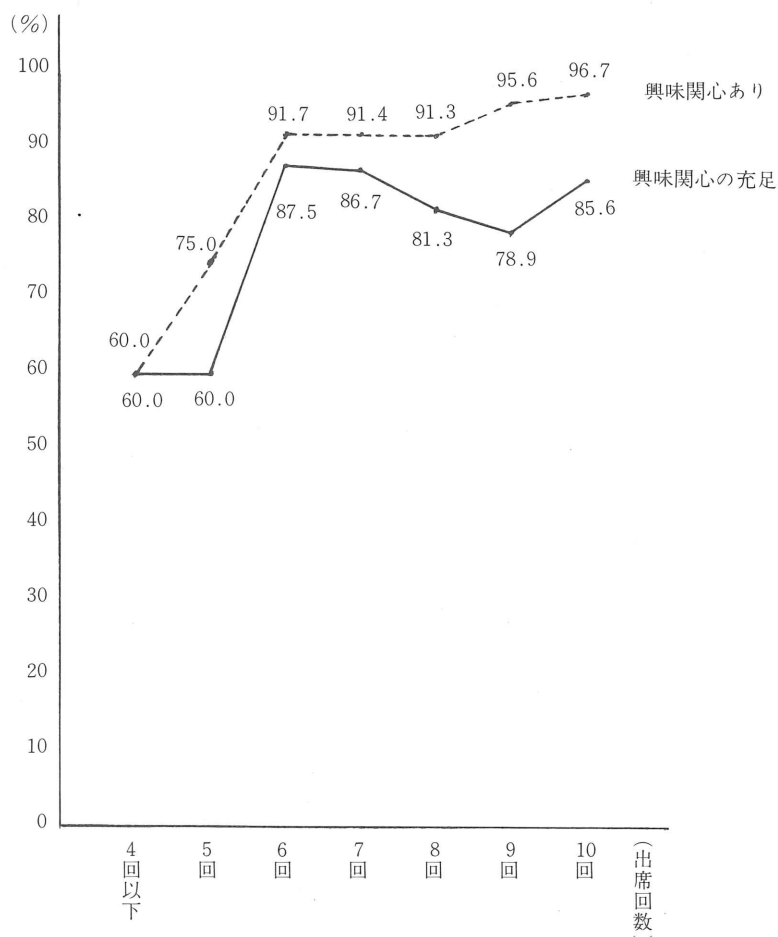


図16 講義出席回数別にみた興味関心の有無と興味関心の充足率

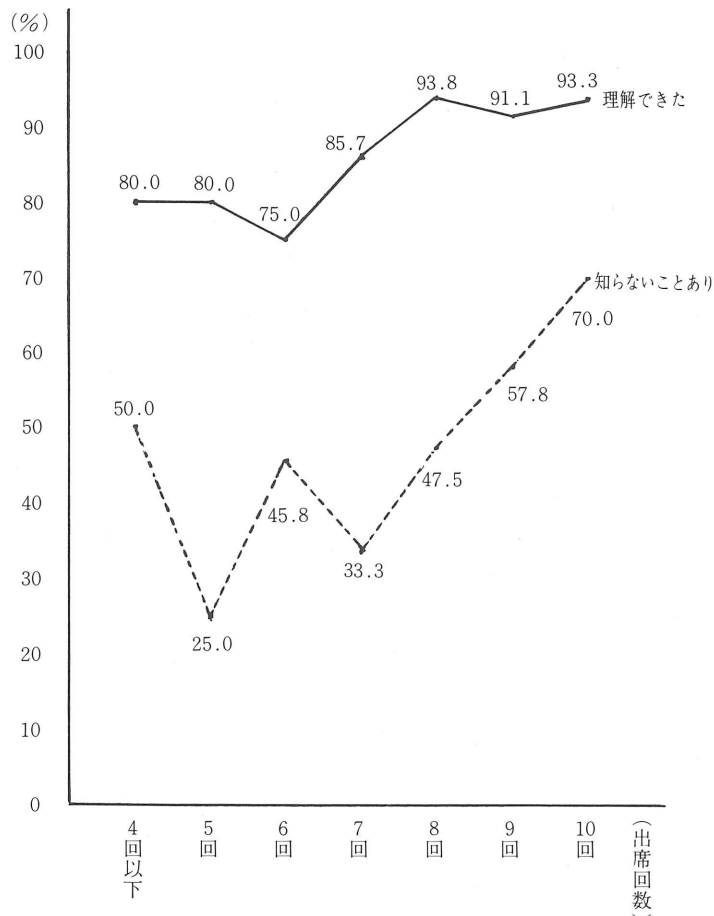


図17 講義出席回数別にみた講義内容の新奇性と理解率

とがかなりあった」と感じた者の割合は、出席回数によって大きく異なる。後述するように、提供物の新奇性は10講義間でバラツキがみられる。ために出席状況に偏りがある出席回数6回以下のグループでは、どの講義に出席したかが、新奇性の評価に少なからず影響を与えたと推測される。だがより重要な理由は、受講生の側での興味関心とそれを講師がどの程度充足しえたかのコンテキストの中に新奇性の評価をおきなすことで理解されるであろう。一例として、出席回数が「4回以下」と「6回」「8回」のグループを取り上げてみよう。図17によると、3グループは、ともにほぼ5割の者が「知らないことがかなりあった」と回答し、新奇性の評価は近似している。そのうち出席回数「4回以下」群の場合、出席時に興味関心をもっていた者ならびに興味関心が満たされたと感じた者の割合は、他のグループよりも低かった。これに対して「6回」群では、たしかに興味関心の2項目に関するかぎり肯定的評価を与えた者の率は高い。だがその一方で、理解度の比率は7群中最低値を記録している。このグループは、講義内容の理解という面で多少疑問を残している。満足率を示した図18で、講義が「有意義であった」と感じた者の割合が最も低

い原因の一端はこのあたりにありそうだ。2グループと新奇性で似かよった傾向を示した「8回」群をみると、その特徴は、理解率における積極的評価に見出せよう。未知の事柄を理解することで知的欲求を充足した喜びは、「6回」群に比してやや劣った興味関心の充足度を補ってあまりあった。結果的に「8回」群は、満足率でも肯定的回答者が高い割合を占めている。

これらを総合すると、出席状況は、講義に対する満足感と正の相関関係にあることがわかる。しかも満足度は、図18と図17の曲線を対照すれば明白のように、講義内容の理解度と強く関係しているようだ。ただし講義内容を理解できたことが常に満足

感を帰結するわけではない。平易にすぎる内容やすでに熟知している事柄が理解できたからといって、満足感はえられないであろう。既存する知識とくらべて未知の事象が理解できた喜びが、知的充足感をもたらすからである。すると、講義内容は新奇性に豊むことが、満足感を生むための条件となる。そもそも大学公開講座が意図するものは、表相的な知識や対症療法的な知識の習得ではない。大学公開講座の意義は、設定されたあるテーマに関する原理 (principles) の系統的な学習にある。よって講師は、講義の中で最新の研究成果を受講生に提示しなくてはならない。いわゆる専門性 (speciality) が講師に求められる。

だが、たとえ講師が高い専門性を具備していたとしても、これだけでは十分ではないようだ。その意味で想起されるのは、パウエル (Lyman P. Powell) の指摘である。彼は、正規の大学教育と対比させつつ、拡張講師 (university extension lecturer) に固有の役割を次のように述べている。⁽⁹⁾

拡張講師は、自分が担当する教科に精通し、教育方法を熟知していなくてはならない。

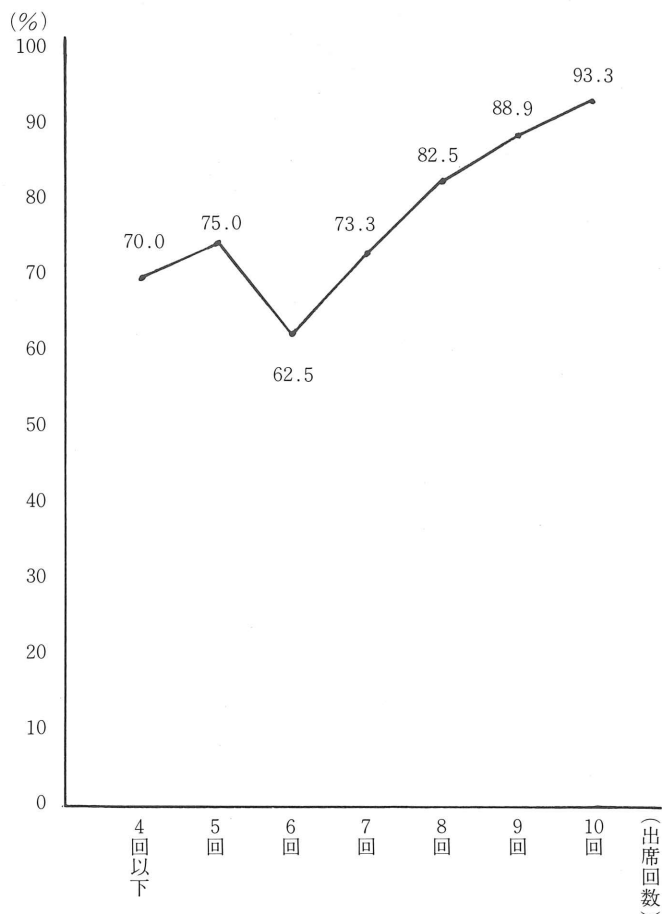


図18 講義出席回数別にみた満足率

加えて彼には、大学ではほとんど顧みられることのない特別の才能が必要である。つまり楽しくかつ効果的に公開講座を行う才能である。学問的であると同時に、巧みな話術が求められる。彼は、学生たちに知識を与え、そして彼らから知識を引き出す教師にとどまらない。雄弁術を駆使して自己のメッセージを家庭にもたらす説教師でもある。

パウエルというところにしたがうと、なによりもまず講師は、受講生に好感をもって迎えられるべきではない。そして講師は、雄弁でなくてはならない。受講生がすでに有する知識や経験に照らし合わせて適切と思われる事例を機をみて引き、かつ機智に富んだ講義を行う話術が要求される。受講生が既存する知識や経験と巧みに絡ませることによって、高度な専門性に裏づけられた講義は、抽象と具象の次元を反復する。パウエルが「楽しくかつ効果的に公開講座を行う才能」として、明快さ (lucidity)、話題の多様性 (variety)、細かい配慮 (attention to detail)、熱情 (spiritual passion) を重視したのもこのためであった。つまり専門性 (speciality) と大衆性 (popularity) の2つが、公開講座を担当する講師の要件となる。¹⁰⁰ 前者を欠けば、講義は陳腐にして常識的な内容しかもちあわせぬ通俗講演に墮し、受講生の知的欲求を満たすことはできない。逆に後者を欠いたなら、いくら最新の研究成果を盛り込んだ講義であっても、受講生の興味や関心に訴えることは望めない。

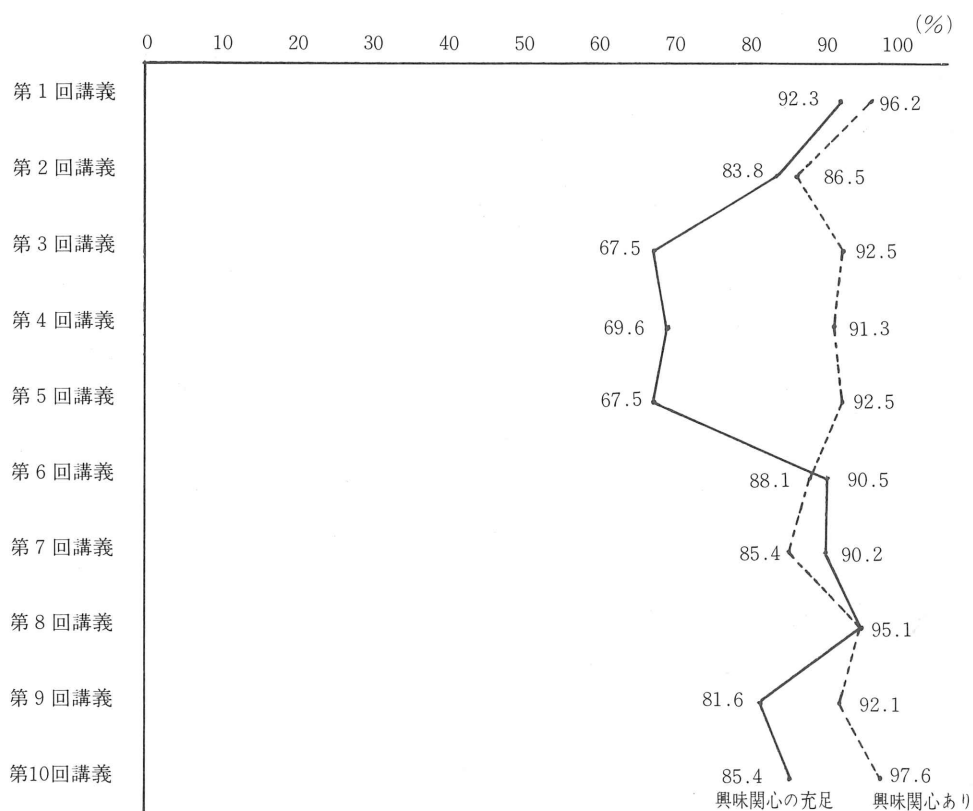


図19 各回講義別にみた興味関心の有無と興味関心の充足率

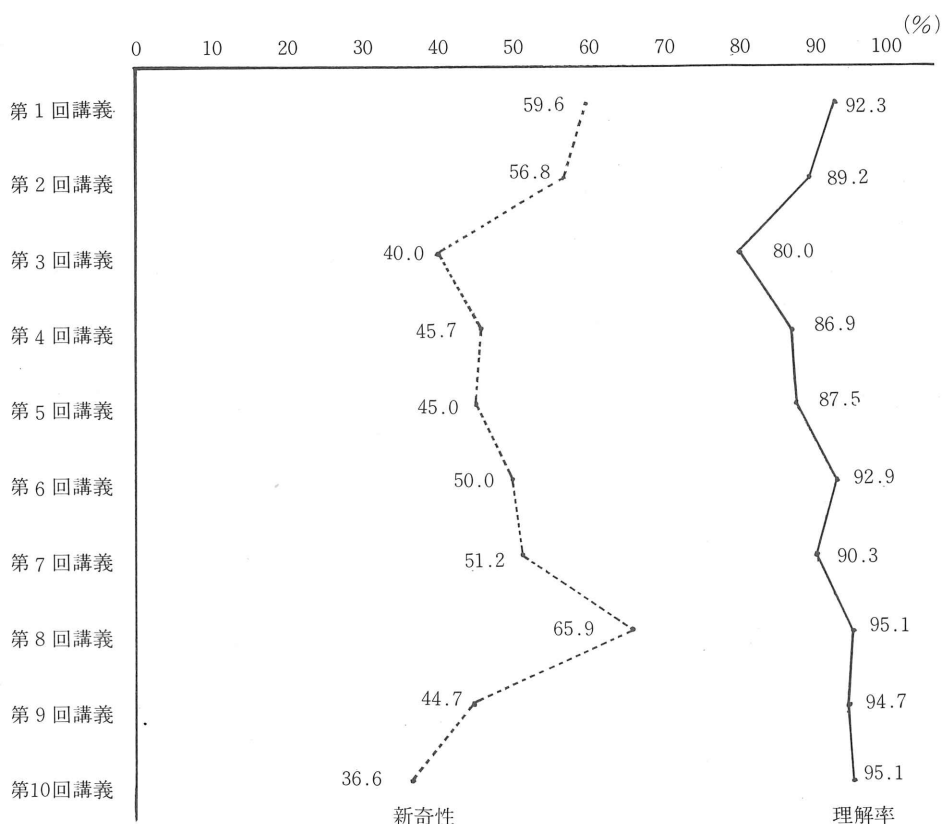


図20 各回講義別にみた講義内容の新奇性と理解率

結果的に講義内容は、受講生には親和感の乏しい知識として映じるだけで、真に理解されるにはいたらないであろう。

こうした観点を、本講座の10講義に照射するとどうであろうか。たしかに全体評価においては、前節でみたごとく、肯定的な回答が支配的であった。反面、それは、現状を追認こそすれ、今後本講座の充実を図る上での資料的価値には乏しいように思われる。そこで、ひとまず肯定的な反応が得られた全体評価をさらに各回講義にまでおろして、それぞれを検討に付すことが必要となってくる。前掲の3図と同じ手法で各回講義別に統計的処理を行ったのが、次の図19から図21である。

出席時に興味関心をもっていた者および講義内容が理解できた者の比率は、10講義を通して9割もしくはそれ以上の高い水準がほぼ安定して保たれている。それにひきかえ講義内容の新奇性と興味関心の充足については、講義間で評価に著しい差が認められた。なお新奇性の全体平均は、49.7%である。別言すると、出席者のほぼ半数が、講義には「知らない内容がかなり含まれていた」と感じていた。これからすれば、第3回、第4回、第5回、第9回、第10回の5講義は、受講生にとっては内容的にみて目新しさ、つまり知的刺激に欠けたといわねばならない。他方興味関心の充足に関しては、全体平均の82.5%に遠

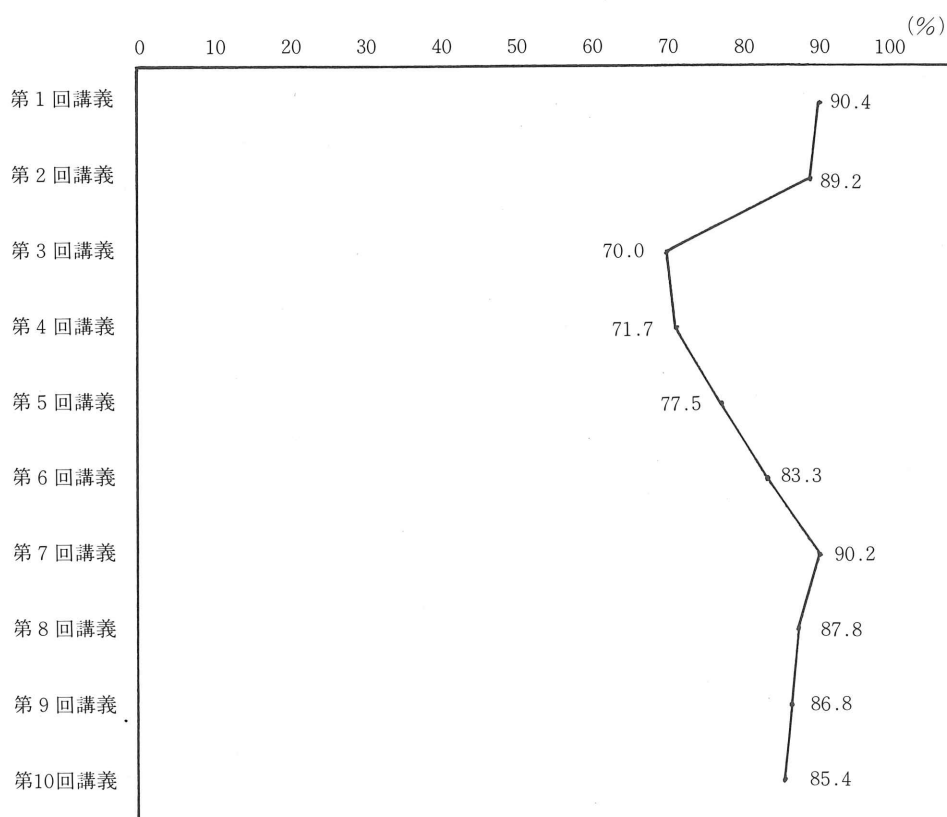


図21 各回講義別にみた満足率

く及ばなかったのは第3回、第4回、第5回であり、第9回講義は平均をわずかながら下まわった。講義内容に具体性を帯する上で不可欠の適切な事例もしくは受講生への臨機応変の対応が多少不足したため、ともすれば講師のペースで講義が進められたきらいがありはしなかっただろうか。結果的に第3回、第4回、第5回の3講義は、満足度でも他より劣った。ところが新奇性と興味関心の充足の両面で全体平均に達していなかったにもかかわらず、第9回講義の満足率は高い。考えてみるに、同じ理解であっても、「完全に理解できた」と回答した者の割合が、第9回講義では42.1%と相対的に高かったこと、しかも自由記入に示された講師の人柄に対する好印象などが、評価の際、プラスの方向に作用したようだ。このようにすぐれて情緒的な要因が評価にかかわるところが、この種の講座で専門性ととともに大衆性を看過できないゆえんであろう。

さらにこの大衆性と関連して忘れてならないものに、学習要求の創造がある。周知のごとく学習活動は、学習者に興味関心がなくては成り立たない。興味関心こそは、知的欲求の源泉であり、学習内容を理解しようとするエネルギーに他ならない。就中社会教育は、他から強制されて行うものではなく、あくまで参加者の主体的意志に委ねられているから、学習活動は彼らの興味関心の有り様に大きく負っている。だからこそ、講師は受講生の興

味関心を拠所にしながら自らの専門性を発揮すべきことをくりかえし強調してきた。だがこの場合、受講生の興味関心をあたかも固定したものと捉えてしまうと、わが国の公的社会教育にしばしばみられるような隘路に陥る。すなわち公的社会教育においては、事業の成否を参加者数という定量的な指標で測定しようとする傾向がいまだ根強い。こうした姿勢と相まって、参加者確保に性急なあまり、とかく地域住民がすでに有する所与の興味関心のみをよすがに事業を立案、運営しがちである。しかもともすればこれでもって、標榜する“住民のニーズに応える社会教育”が顕現できたとみなす風潮すらみうけられる。

その意味で、クロスの指摘は一考に値する。¹¹⁾ 彼女は、調査票に記された諸要素をいくら寄せ集めたところで、すぐれた成人教育プログラムを作成することはできないという。重要なのは、かくいう論拠である。彼女によれば、われわれが市場調査や需要動向調査を実施し、その効用が信じられるのも、消費者は自己の欲するものを認識しているとの仮定があればこそ、ということになる。ところが、電気冷蔵庫が普及する以前の時代に、ゼネラル・エレクトリック社が、食品の保存方法の改善という面で消費者は何を求めているかを調査したと想定しよう。おそらく回答は、製氷価格の低廉化と氷の配達回数の増加の2つに集中したはずだ。電気冷蔵庫に対する需要は皆無であったにちがいない。たとえゼネラル・エレクトリック社が、壁面のソケットにプラグを差し込むだけで旧来のものより安価で信頼に足る冷蔵庫が入手できることを暗示したとしても、消費者は、回答に電気冷蔵庫を挙げはしなかったであろう。この比喻に象徴されるごとく、もし消費者が欲求の対象となるものを知らなかったなら、それを欲することはない。これを敷衍して、彼女は、オープン・ユニバーシティ (Open University in England) をはじめエンパイア・ステート・カレッジ (Empire State College in New York) 、メトロポリタン・ユニバーシティ (Metropolitan University in Minnesota) における革新的な成人教育の成功から学べべき最も貴重な教訓は、それらのプログラムが成人の要求を直接反映して作成されたものではないことである、と論断した。約言すると、成人の興味関心は元来狭隘である、したがって偏頗な学習要求に迎合した成人教育プログラムには学習成果は期待できない、というわけである。

そこでわれわれは、興味関心がダイナミックなもので、決して固定してはいないことにあらためて目を向けねばならない。興味関心は、学習活動の中で喚起されうるものと認識する必要がある。図19に示した第6回講義と第7回講義で、興味関心の充足率が、出席時の興味関心保有率を陵駕した事実は、前言を傍証している。つまり受講生の知の位相が、講義を媒体にしてレベル、スコープの両面でより高い次元へと止揚される構造をもつ時に、学習活動は本義的な使命を全うすることができる。したがって「受講生の興味関心を拠所にして講義を行う」とは、受講生が出席時に有した興味関心に即応するにとどまらない。むしろ、受講生に未知なる知的世界を開示し、そこから生ずる新たな学習要求に的確に対応することが、すぐれた講義の要諦となる。

ふたたび本講座の場合に立ち返って検討すれば、問題は、以下の二点に要約されるであろう。その第一は、図16を参照すると明らかなように、出席回数が5回以下の受講生は、概して興味関心が乏しい。しかも学習の継続性は、興味関心の有無と少なからず関係することが示されている。同時にこれは、講義が新たな学習要求の触発という面で十全には機能しなかったことをも示唆している。もとより興味関心が希薄な受講生であってみれば、

講義内容の新奇性だけでは、新たな知的関心を喚起するよりも、かえって学習意欲を殺ぐ結果を招いたと考えられないだろうか。ここでもまた講師の資質と力量が問われてくる。

この外に、10講義のうち興味関心のある講義にだけ選択的に出席した受講生がいた。これが第2の問題点である。ある受講生は、食生活を扱った第4回と第5回講義を欠席した理由を、「食生活の問題については、豊かな生活の中、どこの家庭でもゆき届いていると思う」ので出席する意義を感じなかった、と陳述している。たしかに経済および生活水準の高まりは、食生活の向上をもたらした。だが反面では、成人病から子どもの肥満にいたるさまざまな弊害も顕在化してきた。公害の問題もある。ともすればなおざりにされてきた食の問題が生の基盤であることに、人びとはようやく気づきはじめた。そこから、戦後ひたすらヨーロッパを範と仰いできたわが国の食生活のあり方が反省されようとしている。食の問題が民族や国民性に支えられた文化である以上、日本人にとって望ましい食生活とは何かが問い直されなくてはならない。あるいはまたカロリー摂取量に置き換えて事足りりとしてきた発想を質の問題へと転換することによって、食生活に抜本的な再検討を加えることも必要となろう。いずれにせよ、食の問題が、未曾有の事態の中で、われわれの生存をかけて検討を迫られていることは自明である。

実際、興味関心がもてなかった講義に出席してみた感想を尋ねた結果では、1人を除き、11人が「出席してよかった」と回答している。それだけに、意図的に一部の講義のみに出席した受講生を、すべての講義に出席すべく誘導する手立てが講じられねばならない。さもなくば、本講座で採用した総合コース制の意図も生きてこない。

一般に講義に出席するか否かの意志決定は、阻害要因がないかぎり、自らの興味関心に照らし合わせてなされる。ところが先に述べたように、受講生の興味関心は狭隘さをまぬがれない。とすれば、興味関心の啓発や講義に対する動機づけを欠くわけにはいかない。具体的な方策としては、講義要目の充実が考えられる。講義要目が題目の箇条書きとか統計資料の記載に終始したのでは、講義内容の理解を促し、事後の学習に供することはできないばかりか、まえもって受講生の興味関心を高揚させることもできないであろう。講義要目は、講義内容の梗概を直截簡明に示したものでなくてはならない。欲をいえば、各講義要目の冒頭部分で、その講義の意図なり主旨を簡単に述べておくことが望ましい。加うるに受験生にコース全体のパースペクティブを指し示すためにも、10講義分の講義要目は一括して、遅くとも開講式に手渡す必要がある。

さらに第二年次事業の反省点として、学習の発展性に言及しておかねばならない。調査結果によると、講義で学んだことを家族や知人たちと「話す」と回答した者は、ほぼ9割に達している。予想以上に、学習成果が日常生活に還元されていることが窺えた。また本

講座に出席しはじめてから、関連する新聞記事に注意を払うようになったと答えた受講生もいた。このような傾向をうけて、75%にあたる者が、今回のテーマに関連した学習を今後も継続することに積極的であった。

しかし継続して学習を行うその方法となると、希望は断然「大学公開

表17 学習の継続意志

継続して深めたい	42人	75.0%
どちらともいえない	7	12.5
これでよい	5	8.9
無 答	2	3.6

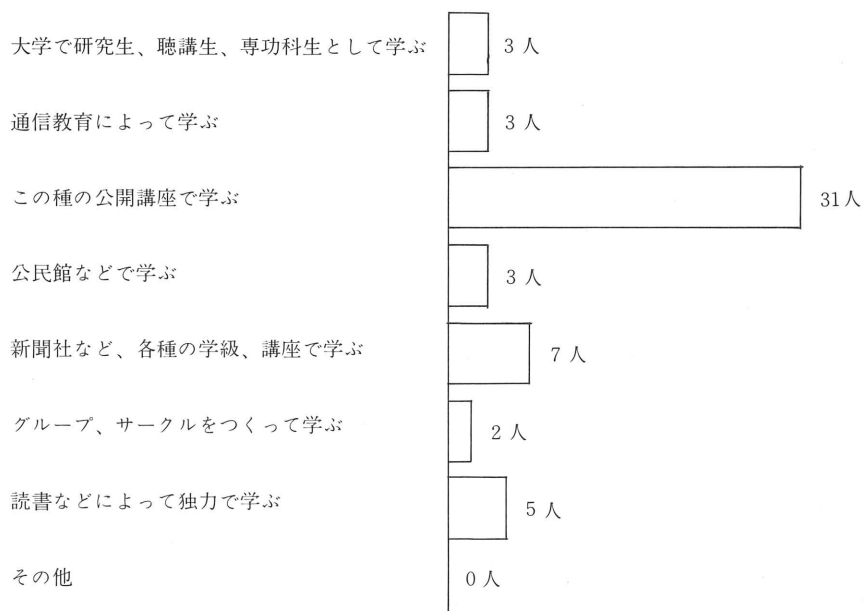


図22 希望する学習方法

講座」に集中する。本講座での学習から生起した問題意識を追究するのに適しいと思われる他の学習方法を希望する者は、きわめてわずかである。大半の受講生たちは、家庭生活に関する学習を相も変わらず本講座で学ぶことを要望しているのである。この傾向は、初年度の調査結果にも共通してみられた。あたかも受講生たちの視野には、学習の場として本学が実施する大学公開講座しか存在しないかのごとき印象すら覚える。もっとも、地方都市における学習機会は、大都市に比べるべくもない。それにしても、受講生の大学公開講座への依存性はあまりに高いように思えてならない。

思うに、この依存性は、自己学習能力の欠落に原因がありそうだ。ちなみに関連文献の利用実態を思い返してみるとよい。講義内容に関連した文献を読んでいる受講生の数は、意想外に少なかった。しかも彼女たちが読んだとする関連文献は、ハウツーものが大勢を占め、質的にはかならずしも推奨できるものではなかった。他方、ある回に同席していた折、たまたま講義中に引きあいにだされた文献について、講義終了後数人の受講生が、講師に詳細な照会を求めている光景にであった。どうやら依存性の原因は、受講生の側での自己学習能力の欠如ばかりでなく、自己学習への欲求があっても、それを実行に移す方法が見出せないでいる場合もありそうだ。

その意味から、講義に関連した良質の文献を講義要目で紹介することは有益であろう。これは、学習の深化、発展への方途をつけるとともに、講師による巧みな触発機能と連動する時、受講生の間に自己学習の気運を生ぜしめるにちがいない。だが、果たして受講生たちは、欲する文献を入手できるであろうか。残念ながら、これは大いに疑問である。なぜならよほどの僥倖にでも恵まれないかぎり、地方都市の書店で、求める文献を即時に入

手することは不可能に近いからである。受講生が主婦の場合には、経済的な制約も加わる。受講生の自己学習能力を促そうとするなら、学習上の便宜をもう一步押し進め、本学の図書館を受講生に開放する措置が講じられてしかるべきである。さらには市立図書館との連携も検討する価値があろう。この構想に基づいて、講師が推薦する文献を市立図書館が購入し、それをコース期間中にかぎって優先的に本講座の受講生に貸し出すことができれば、学習上の便宜は大幅に拡大されるにちがいない。これは、市立図書館にとっても、図書館に対する市民の意識を高め、利用を促進するまたとない好機となろう。

最後に、地域総合教育計画の見地から、修了者に対する学習相談(counseling)機能を確立することが望まれる。現存する社会教育をみると、学習内容の水平的な多様化はありえても、垂直的に学習内容を拡充整備しようとする視座はいまなお脆弱なように見受けられる。必然的に、成人の学習要求がレベルアップすれば、それへの対応ははなはだしく立ち遅れる。ましてや、学習要求が個別化されているとなれば、成人の要求にすべからず応えられる可能性は見あたらない。したがって本講座の受講生にしても、コースを修了してしまえば、学習上のアドバイスを得るすべは皆無に等しい。こうした現状に鑑みて、学習相談は、自己学習を助成する有効な方策と確信する。したがって学習相談を本講座における機能と位置づけ、運営の一環に組みこむよう提案したい。具体的には、修了者全員を本講座アラムナイとして登録し、ひとたび登録されたかつての受講生から要請があれば、その都度最も適切と判断される講師が学習上の助言を通信によって提供するというシステムを骨子とする。いうまでもなく、場合によっては学外者に助言を請うこともありうる。その際、アラムナイと講師陣をつなぐチャンネルの役割は、公開講座運営委員会で十分担えるはずである。

いまや学習社会(learning society)の到来が指摘されて久しい。もはや学習要求の高度化、専門化の趨勢を見据えることなくして、“学習機会の保障”はありえない。ここに、学習機会のアーティキュレーションが緊急の課題性をもつ。先に提案した構想は、まさしくそうした方向と軌を一にしている。その意味で、この構想は、現存する社会教育再編の可能性を胚胎しているといっても過言ではなからう。

注

- (1) Carp, A., Perterson, R., and Roelfs, P. “Adult Learning Interests and Experiences” in Cross, K. P., Valley, J. R. and Associates, Planning Non-Traditional Programs: An Analysis of the Issues for Postsecondary Education. San Francisco: Jossey-Bass. 1974.
- (2) 同じくカープらの調査結果に基づいて、G. G. Darkenwald も阻害要因の類型化を試みている。(Darkenwald, G. G. and Merriam, S. B., Adult Education: Foundations of Practice. New York: Harper & Row. 1982, pp. 136-41.) しかし彼は、学習機会に関する情報不足を重視し、それを「informational barriers」として独立して扱う。したがってそこでは阻害要因は、4類型にまとめられる。また彼は、学習者の心理的な側面を「psychological barriers」と称したのに対して、Cross は、学習者の心理的要因はもとより価値観や性向をも含め「dispositional barriers」と捉えるなど、両者には

若干の相違が指摘できる。

- (3) Cross, K. Patricia, Adults As Learners. San Francisco : Jossey-Bass, 1981.
p. 99.
- (4) 友田泰正「これからの学習活動圏をどう考えるか」『社会教育』（1983年1月号）
p. p. 5-9.
- (5) 友田氏は、次のように指摘している。「（所要時間）20分以内の来館者が10人中9人を占めていることから見て、わずかの余暇時間を見つけて気がるに来館できるかどうか、図書館利用を左右する重要な要因だということである」と述べ、彼は「20分以内に行ける距離」を図書館の利用圏を規定する要因とみなした。
- (6) Rice, Joy K., "Spouse Support : Couples in Educational Transition." Lifelong Learning. September, 1892. pp. 4-6
- (7) Wilcox, J., Saltford, R., and Veres, H., Continuing Education, Bridging the Information Gap. NewYork State Education Department, December, 1975.
- (8) Cross, Patricia. K., op. cit. p. 107.
- (9) Powell, Lyman P., "Ten Years of University Extension," University Extension, Vol. 4, no. 4. October, 1894. p. 123.
- (10) 拙稿「アメリカ大学拡張協会における拡張講師の一考察」日本生涯教育学会編『生涯教育と学校教育』1982. p. 328.
- (11) Cross, Patricia K., op. cit., pp. 147-48.

（付記）受講生調査では、調査票の配布と回収におきまして、今治市社会教育課の青野浩氏にご高配を賜りましたことをここに記し、お礼にかえさせていただきます。

（昭和58年1月31日受理）

資料 A)

昭和 57 年 度

第 2 回

大 学 公 開 講 座

— 現代家庭生活講座 —

主 催

今 治 市 教 育 委 員 会
今 治 明 徳 短 期 大 学

1. 開催日程と講座内容

回	日 程	テ ー マ	講 師
1	7月17日	受講者受付・開講式	
		これからのくらしと 生活設計	今治明德短期大学 教授 有沢 照
2	7月24日	賢 い 消 費 生 活	同 上
3	8月7日	家 族 の 健 康 問 題	城山小児科院長 今治明德短期大学講師 渡辺 俊雄
4	8月21日	健 康 と 食 生 活	今治明德短期大学 助教授 真鍋 和子
5	9月4日	家 族 の 食 事	今治明德短期大学 教授 丹下ナホエ
6	9月18日	乳幼児期としつけの問題	元愛媛県立保育専門学校長 今治明德短期大学講師 武田 哲夫
7	10月16日	小中学生の心を育てる 家庭教育	今治明德短期大学 教授 曾我 静雄
8	10月30日	親 と 子 の 人 間 関 係	今治明德短期大学 助教授 関 亨道
9	11月13日	老人問題と嫁姑関係	今治明德短期大学 学長 宮本 七郎
10	11月27日	女 性 の 生 き が い	愛媛大学教育学部 教授 越智 信子
		修了式・修了証書授与	

2. 会場・日時

今治明德短期大学 (☎22-7279)

毎回土曜日 13:30~15:30

※講師の都合等で変更することがあります。

第1回

これからのくらしと生活設計

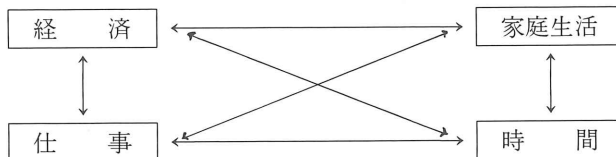
今治明德短期大学教授

有 沢 照

1. ライフサイクルと生活設計

- (1) ライフサイクルとは何か
 - 人の生活周期 —
 - 婦人のライフサイクルの変化 —
- (2) ライフステージの構成要因
 - 家族構成と年令 —
 - 生活の目標と指針 —
- (3) 婦人のライフサイクル変化の原因
 - 寿命の延長
 - 子供の出産数と成長
- (4) 生活設計の意味と必要性
 - 多様化と変動社会に生きる為に —
 - 生活の計画性と対応策を求める

2. 生活設計を支えるもの



- (1) くらしと経済問題
 - 低成長経済下の家庭経営 —
- (2) 1980年代の生活行動と生活意識
 - 環還的变化とくらしの価値観 —
- (3) 生活パターンの変化と生活設計

3. 婦人の生活設計

- (1) 家庭管理をいかに考えるか
- (2) 子供の成長発展と婦人
- (3) 婦人の生き方の設計
- (4) 経済問題と婦人

第 2 回 賢 い 消 費 生 活	今治明德短期大学教授 有 沢 照
----------------------	---------------------

1. 現在の消費問題

- (1) 消費生活の意味
 - 生活は人々の行う種々の活動である —
 - 生活活動を促すために人は様々な消費を行う —
- (2) 生活活動の中の生産と消費
 - 生活の中で生産するものは何か
 - a. 生命の生産
 - b. 物の生産
 - c. 精神の生産
 - d. 組織の生産
 - 消費は生産のためになされるか

2. 合理的な消費生活

- (1) 主体の価値観と消費
- (2) 生活経済原則論からみた消費生活
 - 支出の増大と快適度
 - 中流意識と生活レベル
 - 貯蓄と消費生活
- (3) 資源と消費生活
 - 人々のくらしと物資 —
 - 物と消費者
 - 消費者問題の焦点
- (4) 消費者行動とその理解
 - 情報下社会の消費行動 —

3. かしこい消費者になるために

第 3 回 家 族 の 健 康 問 題	城山小児科院長 今治明德短期大学講師 渡 辺 俊 雄
------------------------	----------------------------------

1. 健康とは

2. 健康に対する関心度

3. 健康を守るには

家族（老人から子供まで）の
成人病・がん・心身症・小児疾患などの予防
健康食品・健康増進

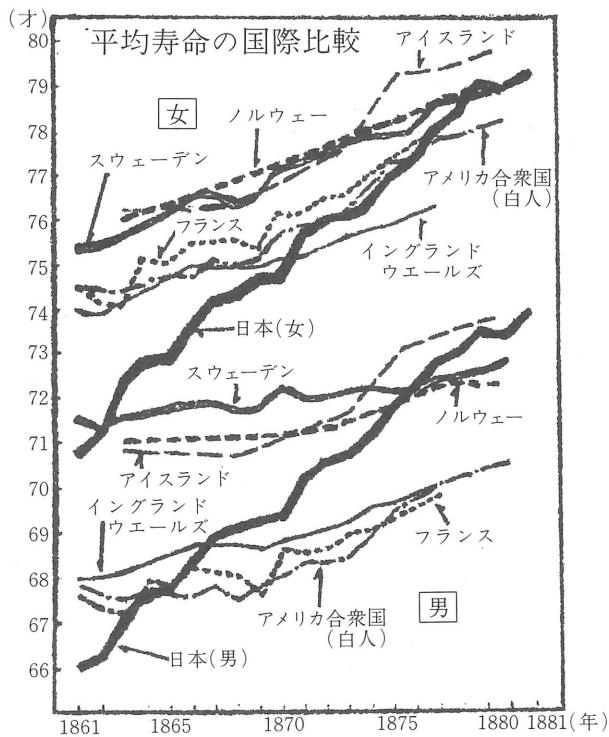
第 4 回 健 康 と 食 生 活

今治明德短期大学助教授
真 鍋 和 子

1. 健康と食生活の現状

(1) 平均寿命の推移

図 1



(2) 死亡順位

表 1

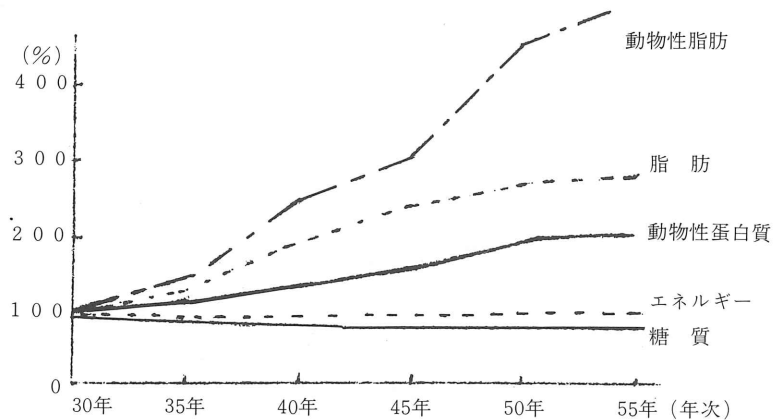
人口動態統計による死因順位 (S56)

死因病	人 数 (人)	人口10万対(人)
が ん	166,319 (69,833)	141.9
脳卒中	157,320 (78,923)	134.2
心臓病	125,948	107.5

※()内は女子

(3) 栄養摂取の推移

図 2



(4) 摂取エネルギーに占めるPFCの割合

表 2

	C (糖質)	P (蛋白質)	F (脂肪)
アメリカ 現在	46%(内砂糖24%)	12%	42%(内動物性16%)
アメリカ 目標	58%(内砂糖15%)	12%	30%(内動物性10%)
日本 現在	62%(内砂糖13%)	15%	23%

2. 成人病と血清コレステロールの関係

図3 脳卒中、虚血性心疾患の訂正発生率
(対象：初診時40～69才男子、9～10年間)

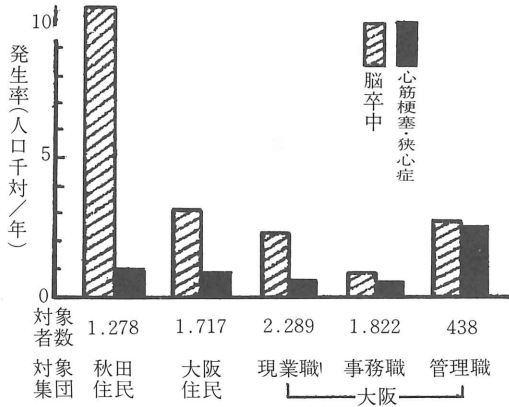


図4 血清総コレステロール濃度の平均値と脳出血発生率(40～69才男子)

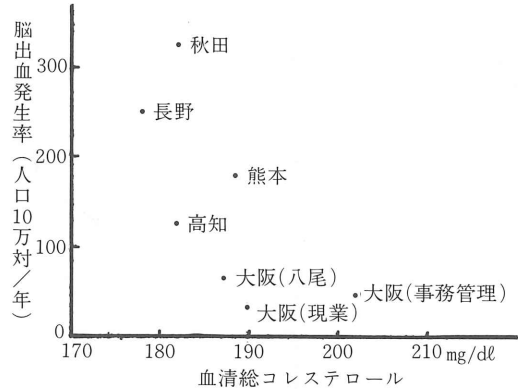
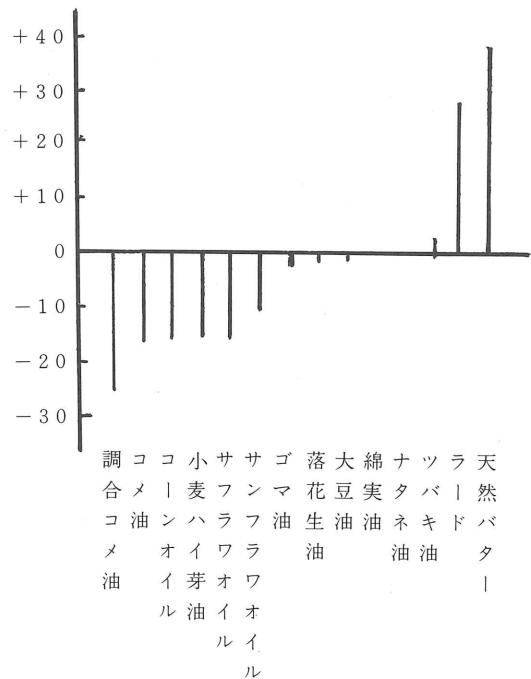


表3 EPA含有量

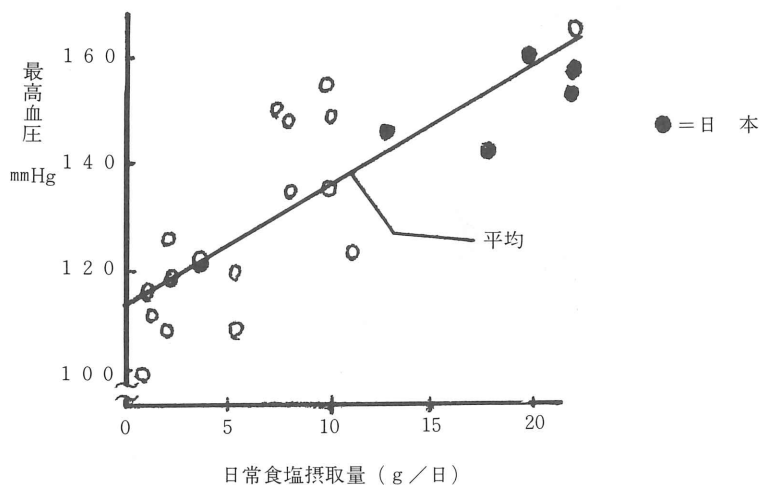
魚名	EPA含有量(g)
ホンマグロ(脂身)	1.86
〃 (赤身)	1.06
マイワシ(春)	0.95
〃 (夏)	0.81
〃 (秋)	1.03
ハタハタ	0.91
サバ	0.83
サンマ	0.83
アジ(春)	0.26
〃 (夏)	0.29

図5 食用油脂が人の血清コレステロールに及ぼす影響(60g/1日, 1週間)



3. 成人病とNa及びNaとKの関係

図6 世界各地の50～60才男子の年齢集団における
最高血圧値と食塩摂取量との相関



第 5 回 家 族 の 食 事	今治明德短期大学教授 丹 下 ナホエ
--------------------	-----------------------

1. 食物と健康，寿命

2. 食事計画の背景

- (1) 家族構成と食事
- (2) 食品加工の推移と献立

3. 献 立 作 成

- (1) 栄養の充足
- (2) 食品のとり方
- (3) 間食に対する配慮

4. 食品の調理計画

- (1) 食品の調理性
- (2) 調理方法の要点

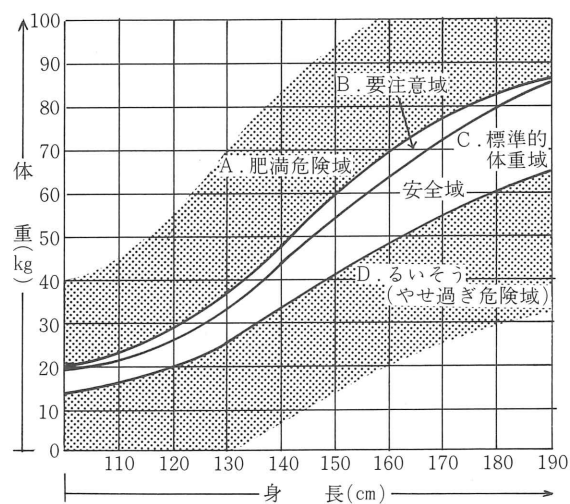


図1 身長，体重表 厚生省栄養課「肥満指導の手びき」より

表2 好まれる間食用加工品の成分

食 品 名	1 回食 用概量 g	1 回食用概量当り			備 考
		Kcal	脂質 g	糖 g	
1. 即席中華麺	70	330	13.5	(糖質) 45.7	油揚げ乾燥 1 カップ内麺重量
2. 即席中華麺	70	259	1.4	(糖質) 51.8	加熱乾燥 1 カップ内麺重量
3. 甘味ジュース類	200	96	0.1	23.4	10種 (ミカン、オレンジ、アップ ル、他) の平均
4. スナック	50	257	13.9	(糖質) 30.0	4種(ポテトチップ、カール、他)の平均
5. シュークリーム	60	151	8.8	7.3	
6. ショートケーキ	60	200	7.9	17.1	
7. クッキー	40	196	2.1	8.6	
8. プリン	70	80	1.8	14.0	
9. アイスcream	60	124	7.2	9.9	高脂
10. アイスcream	60	106	4.8	10.0	普通
11. ミルクチョコレート	30	158	10.0	11.9	
12. アップルパイ	60	187	11.8	9.4	

3. 4. 8. 市販食品成分表：女子栄養大学出版部

その他 三訂補 日本食品標準成分表：科学技術庁資源調査会

表1 望ましい食品構成 (1日1人当り, 単位 g)

(香川 綾案)

	年 齢	乳・乳品		卵		魚・肉		豆・豆品		野 菜		い も		果 物		穀 物		砂糖		油脂	
		男	女	男	女	男	女	男	女	男	女	男	女	男	女	男	女	男	女	男	女
普通 の 労 作	1	400	400	50	50	50	50	30	30	120	120	50	50	100	100	70	60	10	10	5	5
	3	400	400	50	50	60	60	50	50	150	150	60	60	150	150	140	130	15	15	15	15
	5	400	400	50	50	80	80	50	50	150	150	60	60	150	150	180	150	20	20	20	20
	7	400	400	50	50	100	90	80	60	210	210	60	60	150	150	200	170	20	20	25	20
	9	400	400	50	50	110	110	80	80	300	300	100	100	200	200	210	180	20	20	25	25
	11	400	400	50	50	130	130	80	80	300	300	100	100	200	200	240	240	20	20	30	30
	13	400	400	50	50	150	140	100	100	300	300	100	100	200	200	300	290	20	20	35	30
軽 い 労 作	15	400	400	50	50	150	120	100	80	300	300	100	100	200	200	270	210	20	20	35	25
	16	400	400	50	50	150	120	100	80	300	300	100	100	200	200	280	210	20	20	35	25
	17	400	400	50	50	140	120	100	80	300	300	100	100	200	200	280	180	20	20	35	25
	18	400	300	50	50	140	110	100	80	300	300	100	100	200	200	270	200	20	20	35	25
	19	400	300	50	50	130	110	80	80	300	300	100	100	200	200	270	180	20	20	35	25
	20～	250	250	50	50	120	100	80	80	300	300	100	100	200	200	250	180	20	20	25	20
	30～	250	250	50	50	120	100	80	80	300	300	100	100	200	200	240	180	20	20	25	20
	40～	250	250	50	50	120	100	80	80	300	300	100	100	200	200	230	170	20	20	25	20
	50～	250	250	50	50	120	100	80	80	300	300	100	100	200	200	220	160	20	20	25	15
	60～	250	250	50	50	120	100	80	80	300	300	100	100	200	200	180	140	20	20	20	15
	70～	250	250	50	50	120	100	80	80	300	300	100	100	200	200	140	100	15	15	15	10
	80～	250	250	50	50	120	100	80	80	300	300	100	100	200	200	100	80	15	15	10	10
妊 娠 期 ・ 授 乳 期	妊前 20～		500		50		120		80		300		100		200		200		20		25
	妊後 20～		500		50		150		80		300		100		200		240		20		25
	授乳 20～		600		50		150		80		300		100		200		310		20		35

- 注 意 1. 野菜の分量の $\frac{1}{4}$ 以上は、緑黄色野菜でとることが望ましい。また、淡色野菜もなるべく緑色の部分まで利用すること。
2. この食品構成では、熱量を栄養所要量の数字より少なめにしているため、嗜好品を多少加える余地がある。
3. 国民の80%が軽い労作に相当する。普通の労作は、かなり強い運動や労作を伴う場合である。それ以上の強い労作の場合は、穀物・砂糖・油脂をふやすことで、栄養量は満たせる。

第 6 回 乳幼児期としつけの問題 こどもの「自立」と「性」の発達	元愛媛県立保育専門学校長 今治明德短期大学講師 武 田 哲 夫
---	---------------------------------------

1. はじめに

離婚相談の事例から

「自立」不全・未「性」熟夫婦の増加→離婚
 親離れ・子別れ不全症

2. 「子育て」と「自立」と「性」について

- (1) 子育てと自立
- (2) 自立の中味
 - 肉体的自立
 - 生活的自立
 - 精神的自立
 - 知的自立
 - 経済的自立
- (3) 自立から見た最近の子ども
- (4) 自立と性

3. 子どもの「自立」と「性」の発達

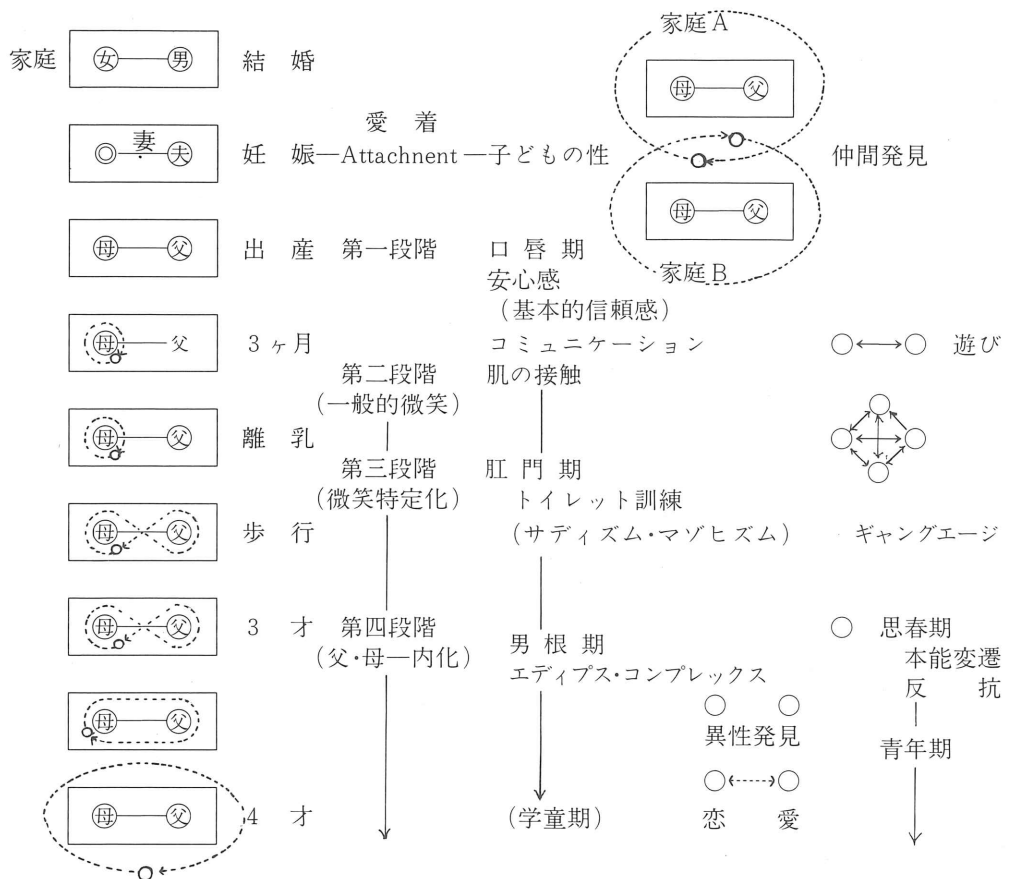
発達の一般的図式——しつけの目安

《参 考》

- A 発達課題
- (a) 乳幼児期

- | | | |
|-----------------------------------|-----------|----|
| ①歩行の学習 | (b) 児 童 期 | 項目 |
| ②固形の食物をとることの学習 | | |
| ③話すことの学習 | (c) 青 年 期 | |
| ④大小便の排泄を統制することの学習
(排泄習慣の自立) | (d) 壮 年 期 | |
| ⑤性の相違および性の慎みの学習 | | |
| ⑥生理的安定の獲得 | (e) 中 年 期 | |
| ⑦社会や事物についての単純な概念形成 | | |
| ⑧両親・兄弟および他人に自己を情緒的に結び
つけることの学習 | (f) 老 年 期 | |
| ⑨正・不正を区別することの学習と良心を発達
させること | | |

B 自立と性の発達図



第 7 回

小・中学生の心を育てる家庭教育

今治明德短期大学教授

曾 我 静 雄

④ 心の育ちにくい世の中……人工的飼育の現状

1. 食い違う親心・子心

- 昔から……燕詩・法句經他
- 今 は……ホームドラマの台詞

2. 心を育てる愛情

- 敏感な感覚……子どもの目は節穴ではない。
- 愛のゆがみ……親の愛情は強烈のゆえにゆがみが易い

3. 子心が育つとき・傷つくとき

- 情緒の安定と障害（その実例）
 - 信頼感・自立感——不信感・劣等感
 - 自発活動性——不適応性
 - 自己確立感——挫折（不全）感

4. 会話と心の触れ合い

- M.H.Sの原則
- 親のコトバの特徴
- 子心を育てる親のコトバ……ピグマリオン効果
- 子心を傷つける親のコトバ……禁句

⑤ わが子の心を育てた親の話

第 8 回

親 と 子 の 人 間 関 係

今治明德短期大学助教授

関 亨 道

1. 子供の健康今昔

昔の子供は、細菌やウイルスなどが原因の病気にかからなければ、心身共に健康であるといった健康観が通用していた。

現代は、上記の病気はなくなったが、ストレス病・文明病・母原病などの言葉で表される病気の子供が増加している。

2. 現代病の原因

社会が、ゲマインシャフトの社会からゲゼルシャフトの社会に変わり、子供をとりまく社会が変わり子供をスポイルする原因は多くあるが、一番中心となるものは親子関係の失調や歪である。

3. 正しい親子関係をつくるためには

A 家庭づくり

安定の場をあたえるために

B 母のありかた（役割）

妻である

母である

女である

C 父のありかた（役割）

夫である

父である

男である

職業人である

参 考

愛 情

人間は、愛情によってつながるが、愛情は血のつながりなどには全く関係ない、ふれ合いによって生じるものである。

ふれ合いも種々あるがセックス・スキンシップ・共に食事をする・ふれ合いは人間を強くむすびつける。

尚、親は子供に愛情を与えるのではなく、子供がのぞむ量と質の愛情をいつもたくわえていて、これを子供が自由に持ってゆけるようにすることである。これが母の役割である。

ス ト レ ス

ストレスとは、体外から加えられた各種の刺激に応じて体内に生じた障害と防衛の反応の総和であり、一口に言えば不快刺激である。

1. ストレスが身体・生理的機能を障害すると

——>精神身体症（心身症）となる。

2. ストレスが心理的機能を障害すると
 →神経症（ノイローゼ）となる。

精神身体症（心身症）の種類

1. 心臓、血管の心身症→不整脈、高血圧、狭心症など
2. 胃腸の心身症→習慣性はきけ、胃炎其他種々
3. 呼吸器の心身症→ゼンソク、空気飢餓など
4. 泌尿、生殖器の心身症→冷感症、インボなど
5. 内分泌系の心身症→糖尿病、バセドウ氏病など
6. 皮膚の心身症→じんましん、湿疹、円形脱毛症など
7. 筋肉、関節の心身症→筋肉痛など

神経症（ノイローゼ）の種類

1. 神経衰弱→疲労感の高進、精神機能の低下
2. 不安神経症→異常な不安に支配される。不安発作、予期不安
3. 心気症→病気への過度のとりわれ
4. 強迫神経症→無意味、不合理な観念や行動
5. ヒステリー→
6. 抑うつ反応→よくうつ気分（うつ病と異なる）

遺伝的要素ない

第9回 老人問題と嫁姑関係	今治明德短期大学学長 宮本七郎
------------------	--------------------

1. 現代の老人問題

(A)高令化社会の到来

(1)平均寿命（昭56，厚生省）

- | | | |
|---|---|---------------|
| { | 男 | 73.79才（世界第1位） |
| { | 女 | 79.13才（世界第2位） |

(2)65才以上の老人人口（昭57.6.17.愛媛新聞）

	(昭50) 1975	(昭57) 1982	(昭75) 2000	(昭95) 2020
{ 全国	7.9%	9.5%	15.3%	21.8%
{ 四国	10.7%	——	19.2%	——

(3)愛媛の現状（昭57.9.15.愛媛新聞）

65才以上の老人

- | | | | |
|---|---|---|-------------------------|
| { | 全 | 体 | 184,787人 |
| { | 独 | 居 | 老人 12,918人 (7.1%) |
| { | ね | た | きり老人 4,364人 (独居老人の約1/3) |
| { | 独 | 居 | ねたきり 127人 |
| { | ボ | ケ | 老人 (約 8,000人) (推定4.5%) |

(B)老人自身どう生きるかの問題

- (1) 健康の問題（体，心）
- (2) くらしの問題
- (3) 家庭円満の問題
- (4) いわゆる「生きがい」の問題（仕事，趣味，奉仕等）

(C)家族や社会がどうとりくむかの問題

- (1) 在宅ケアの問題（特に女性の問題，夫の協力）
- (2) デーケアの問題（地域の努力，ボランティア組織化）
- (3) 施設の問題（家庭や地域との交流の問題）

—— 若い人たちの大問題 ——

2. 嫁 姑 関 係

(A)同居別居の問題（いずれの場合も嫁姑仲良く）

(1)同居の場合——プライバシーを確保すること——

- ①個室，はなれ，別棟
- ②財布をわけてもつ
- ③仕事の分担

(2)別居の場合——コミュニケーションをひんぱんに——

- ①近い場合 {行き来をひんぱんに
- ②遠い場合 {手紙，電話，写真，小包等
年より夫婦が都会へ
若夫婦が孫をつれて帰省

(B)嫁として

- (1)年よりの古さをいたわり，ゆずれるだけゆずる
- (2)どうしてもゆずれぬときは，ほかのことで特別孝養をつくる
- (3)日ごろからやさしく（声をかける，たのまれなくとも親切に）
- (4)わかってもらえなくとも，つくすべきはつくす（敬天愛人）

(C)老人心理

老人性痴呆，性の問題等

第10回

女 性 の 生 き が い

愛媛大学教育学部教授

越 智 信 子

1. 生きがいとは

2. 各種調査に見られる生きがいの実態

● 日頃の生活目標（総理府広報室「医療・教育・レジャー等のサービスに関する世論調査」55年）

平和な家庭をもつこと	(45%)
やりがいのある仕事をする	(22%)
のんびり暮らすこと	(13%)
趣味を中心にした暮らしをする	(8%)

● 婦人の生きがい（同上「婦人に関する世論調査」54年）

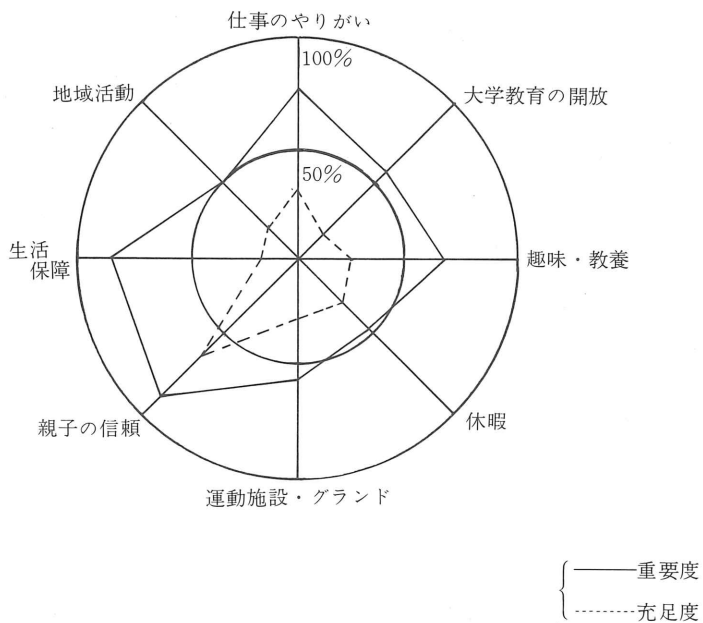
生きがいあり (65%)

その内容	子ども・孫 (56%)	家庭・家族 (13%)
	職業・仕事 (17%)	趣味 (12%)

● 重要度と充足度（経済企画庁「国民生活選好度調査」56年）

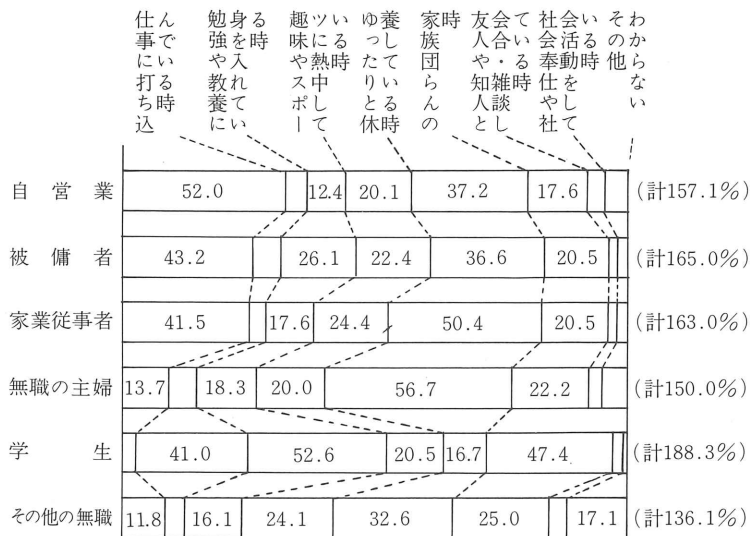
60項目中より抽出したもの

生きがい、家庭関係の重要度・充足度



●職業別の充実感

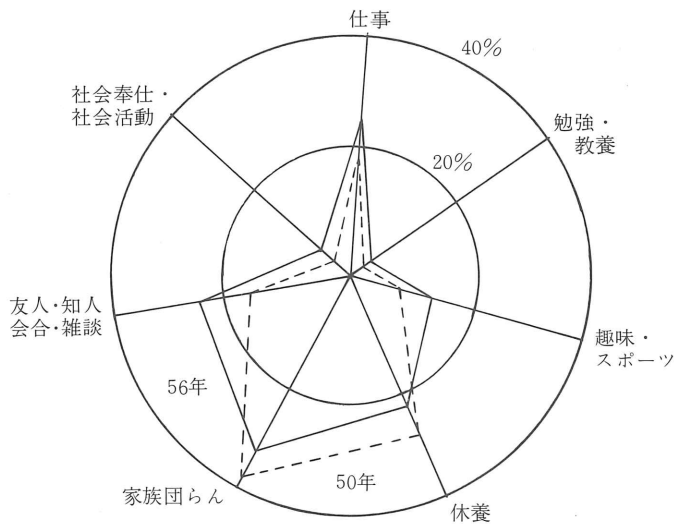
人々が生活で充実感を感じている時



- (備考) 1. 総理府広報室「国民生活に関する世論調査」(56年調査)による。
2. 複数回答である。

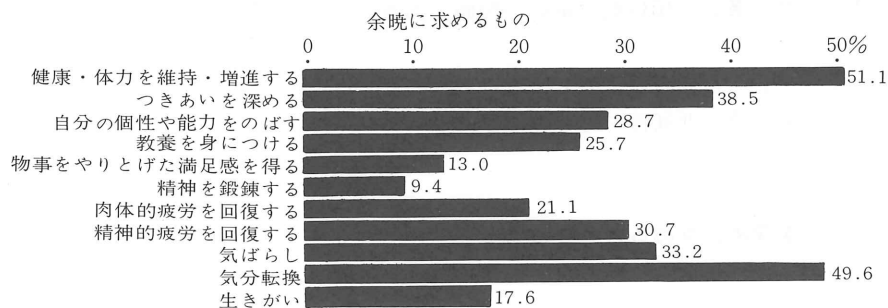
●老後における充実感

余暇志向を強める老後の生活
(日常生活で充実感を感じる時：60歳以上)



- (備考) 1. 総理府広報室「国民生活に関する世論調査」(50年, 56年調査)による。

●女性の余暇に対する志向と活動



年代別にみた女性の自由時間活動

年代 参加率	20 代	30 代	40 代	50 代	60歳以上
60 % 以 上	日帰りレジャー (63.0)	日帰りレジャー (70.7)			
50%台	鑑賞・観戦(54.2) 宿泊伴うレジャー (51.0)	宿泊伴うレジャー (50.3)	日帰りレジャー (52.6)		
40%台		鑑賞・観戦(40.8)	宿泊伴うレジャー (41.5)		宿泊伴うレジャー (36.6)
30%台	個人スポーツ (37.8) けいごと(31.2) ゲーム (30.1)	個人スポーツ (35.5) けいごと(30.3)	鑑賞・観戦(37.9) けいごと(32.7)	宿泊伴うレジャー (39.1) 日帰りレジャー (38.7)	日帰りレジャー (36.6)
20%台	山海空のスポーツ (26.0) 盛り場をぶらつく (24.4) 体力づくり(21.1)	工芸・手芸(28.2) 学習活動 (24.5) 盛り場をぶらつく (23.8) 体力づくり(21.6) 園芸 (20.1)	工芸・手芸(23.9) 学習活動 (22.9) 盛り場をぶらつく (20.1)	けいごと(29.6) 鑑賞・観戦(28.5) 工芸・手芸(22.9) 園芸 (22.5)	けいごと(25.9) 鑑賞・観戦(23.7) 園芸 (23.3)
10%台	工芸・手芸(19.7) 学習活動 (17.3) 創作活動 (15.6) 団体スポーツ (15.3) 園芸 (12.9) 社会的活動(10.7)	団体スポーツ (18.4) ゲーム (17.7) 山海空のスポーツ (15.0) 創作活動 (13.3) 社会的活動(12.6)	個人スポーツ(19.9) 体力づくり(19.7) 園芸 (17.0) 社会的活動(17.0) 団体スポーツ (12.6) 創作活動 (11.3)	社会的活動(16.9) 学習活動 (16.5) 盛り場をぶらつく (15.5) 体力づくり(13.0) 創作活動 (10.9)	学習活動 (14.2) 盛り場をぶらつく (13.4) 工芸・手芸(11.6) 体力づくり(10.8)
10 % 未 満	ギャンブル(5.2)	ギャンブル(3.9)	ゲーム (9.8) 山海空のスポーツ (8.6) ギャンブル(3.1)	個人スポーツ(8.8) ゲーム (8.5) 山海空のスポーツ (8.5) 団体スポーツ(7.4) ギャンブル(3.2)	社会的活動(9.5) 創作活動 (8.6) ゲーム (8.2) 個人スポーツ(5.6) 団体スポーツ(4.7) 山海空のスポーツ (3.9) ギャンブル(1.3)

資料：余暇開発センター調査，1978年12月

現代家庭生活講座参加者の意識調査

おねがい

成人に学習機会を保障するという観点から、今治明德短期大学と今治市教育委員会は、昨年より大学公開講座に着手いたしました。そして二年次にあたる本年度の事業といたしましては、家庭生活をめぐるさまざまな問題を取り上げ、「現代家庭生活講座」を実施してまいりました。今年の場合、昨年の経験と反省からいくつかの新しい試みを採用してはおりますが、いまだ改善すべき点は少なくないように思われます。そこで今後、大学公開講座の一層の発展と充実に資するために、本講座に参加されている皆様から卒直なご意見やご要望をお聞かせいただきたいと思います。質問が多岐にわたりお答えにくい点もあるかと思いますが、どうか最後までお答え下さい。また調査は無記名で、しかも結果はあくまで統計的に処理いたしますので、個人名がでるなどのご迷惑をおかけすることは一切ございません。

なおご記入いただきました調査用紙は、最終講義（11月27日）出席されます時にかならずお持ち下さい。

大学公開講座運営委員会

（連絡先：今治市矢田甲688 今治明德短期大学内）
T E L 22-7279

1 どのようにしてこの講座を知りましたか。該当するものに○印をつけて下さい。

1. 新聞、テレビ、ラジオを通じて
2. 市の広報、PR紙を通じて
3. 社会教育関係者からのさそいで
4. 友人や仲間、知人を通じて
5. その他（具体的に)

2 あなたがこの講座に参加しようと思った時、最も魅力を感じたのはつぎのうちどれですか。該当するものにひとつ○印をつけて下さい。

1. 講座のテーマに魅かれた
2. 講師の顔ぶれに魅かれた
3. 大学で行われるという運営形態に魅かれた
4. 費用がかからないという点に魅かれた
5. 幼児の世話をしてもらえる託児制度に魅かれた
6. 友人や知人がいたから
7. その他（具体的に)

3 あなたは、主としてどのような目的（動機）でこの講座に参加されましたか。

1. 高度で専門的な知識を得るため
2. 日常生活面での問題を解決するため
3. 一般的な教養を身につけるため
4. 趣味、娯楽を求めて
5. 人との交流を求めて
6. なんとなく
7. その他（具体的に

)

4 実際に参加してみて、この講座についてのあなたのイメージは、次のうちどれが最も近いですか。ひとつ選び、○印をつけて下さい。

1. 社会人を対象に行う、大学一般教養のようなもの
2. 社会人を対象に行う、大学専門教育のようなもの
3. 大学卒の社会人を対象に行う再教育のようなもの
4. 行政機関が行う市民講座を大学で行うようなもの
5. 市民が主体的に行う自主講座を大学で行うようなもの

4-2 この講座は10講義から構成されています。それら10講義のうち出席したものについて、各項目

質問項目 講義テーマ	この講義にあなたは出席されましたか。	この講義に対して、参加時に興味関心をもっていましたか。	この講義は参加時の興味関心を満たしましたか。
1. これからの暮らしと生活設計	1. はい 2. いいえ	1. はい 2. いいえ 3. どちらともいえない	1. はい 2. いいえ 3. どちらともいえない
2. 賢い読書生活	1. はい 2. いいえ	1. はい 2. いいえ 3. どちらともいえない	1. はい 2. いいえ 3. どちらともいえない
3. 家族の健康問題	1. はい 2. いいえ	1. はい 2. いいえ 3. どちらともいえない	1. はい 2. いいえ 3. どちらともいえない
4. 健康と食生活	1. はい 2. いいえ	1. はい 2. いいえ 3. どちらともいえない	1. はい 2. いいえ 3. どちらともいえない
5. 家族の食事	1. はい 2. いいえ	1. はい 2. いいえ 3. どちらともいえない	1. はい 2. いいえ 3. どちらともいえない
6. 乳幼児としつけの問題	1. はい 2. いいえ	1. はい 2. いいえ 3. どちらともいえない	1. はい 2. いいえ 3. どちらともいえない
7. 小学生の心を育てる家庭教育	1. はい 2. いいえ	1. はい 2. いいえ 3. どちらともいえない	1. はい 2. いいえ 3. どちらともいえない
8. 親と子の人間関係	1. はい 2. いいえ	1. はい 2. いいえ 3. どちらともいえない	1. はい 2. いいえ 3. どちらともいえない
9. 老人問題と嫁姑関係	1. はい 2. いいえ	1. はい 2. いいえ 3. どちらともいえない	1. はい 2. いいえ 3. どちらともいえない
10. 女性の生きがい	1. はい 2. いいえ	1. はい 2. いいえ 3. どちらともいえない	1. はい 2. いいえ 3. どちらともいえない

とにご意見をお聞かせ下さい。

[illegible]

5 全般的にみてこの講義の内容は、あなたの興味や関心に照らしてどうでしたか。

1. 大変うまく合致していた
2. かなり合致していた
3. あまり合致していなかった
4. ほとんど合致していなかった
5. どちらともいえない

(上記の質問で3. 4. 5に○印をつけた人のみお答え下さい。)

そもそも興味がなかった講義に出席してみた結果はどうでしたか。

1. 出席してよかった
2. 出席すべきではなかった

6 全般的にみて講義内容の水準は、あなたにとってどうでしたか。

1. 非常に高かった
2. かなり高かった
3. あまり高くなかった
4. 非常に低かった
5. どちらともいえない

7 この講座を構成する10講義の関連性はどうでしたか。

1. 大変うまく関連していた
2. だいたい関連していた
3. あまり関連していなかった
4. 全く関連していなかった

8 あなたは講義で理解しにくかった点や疑問点が生ずることがありましたか。

1. いつもあった
2. ときどきあった
3. あまりなかった

(上記の質問で1と2に○印をつけた方のみお答え下さい。)

あなたはそうした疑問をどのようにして解決しましたか。

1. 講師にたずねた
2. 他の受講生にたずねた
3. 家族や知人にたずねた
4. 自分ひとりで解決した
5. そのままにした
6. その他(具体的に)

9 全体に質疑応答は十分に行われましたか。

- 1. 十分であった
- 2. ほぼあった
- 3. ほとんどなかった
- 4. なかった

10 全般的にみて講師についてはどうでしたか。

- 1. 満足している
- 2. 不満足である
- 3. どちらともいえない

上記の質問で2または3に○印をつけた理由は、つぎのうちどれですか。

- 1. 成人教育に対する配慮が足りなかった
- 2. 受講生を十分に把握していなかった
- 3. 個別指導が十分に行われなかった
- 4. その他（具体的に

)

11 あなたは講師とどの程度の接触を希望しましたか。

- 1. 講義の担当時間内に限る
- 2. 必要があれば事後の学習相談を求める
- 3. 事後学習についても援助を求める
- 4. その他（具体的に

)

12 講義に付随した資料（講義要目）は、学習上役に立ちましたか。それはどのような点で役に立ちましたか。

- | | | | | | |
|---|---|---|---|-------|---|
| <ul style="list-style-type: none">1. 大変役に立った2. かなり役に立った3. あまり役に立たなかった4. 全く役に立たなかった | } | → | { | （具体的に | } |
|---|---|---|---|-------|---|

13 講義要目の内容についてはどうでしたか。

- 1. もっと多くの内容をもりこんでほしい
- 2. 今のままでよい
- 3. もっと少ない内容でよい

14 あなたは講義で学んだことについて、家族や知人たちと話しましたか。

- 1. いつも話す
- 2. ときどき話す
- 3. あまり話さない
- 4. 全く話さない

15 あなたは講義で学んだことと関連した書物を読むことがありましたか。

- | | |
|------------|-------------------------|
| 1. いつも読む | } それはどんな領域の本ですか。
() |
| 2. 時々読む | |
| 3. あまり読まない | |
| 4. 全く読まない | |

16 この講義であなたは十分な学習ができましたか。

該当するものに○印をつけ、その理由をお書き下さい。

- | | |
|---------------------------|------------|
| 1. 期待していた以上のものが得られた | } (理由) () |
| 2. 期待していたとおり十分にできた | |
| 3. 期待していたほどではないが、予期の成果を得た | |
| 4. 期待していたほどではなかった | |
| 5. 失望した | |

17 この講義で学んだことを基礎にして、さらに学習を続けたいと思いますか。

- | |
|--------------|
| 1. 継続して深めたい |
| 2. どちらともいえない |
| 3. これでよい |

上記の質問で1と答えた人は、どのような形で学習を続けたいですか。

- | | |
|-------------------------|-------|
| 1. 大学で研究生、聴講生、専攻科生として学ぶ | } () |
| 2. 通信教育によって学ぶ | |
| 3. この種の公開講座で学ぶ | |
| 4. 公民館などで学ぶ | |
| 5. 新聞社など、各種の学級、講座で学ぶ | |
| 6. グループ、サークルをつくって学ぶ | |
| 7. 読書などによって独力で学ぶ | |
| 8. その他（具体的に | |

18 （講座を欠席された方のみお答え下さい）

あなたが講座を欠席もしくは出席を中断された理由について、該当するものに○印をつけて下さい。

- | | |
|------------------------|-------|
| 1. 全般に講義内容が興味関心にあわなかった | } () |
| 2. 興味関心のある講義にだけ出席したかった | |
| 3. 講師が気に入らなかった | |
| 4. 出席当日に時間的都合がつかなかった | |
| 5. 会場が遠かったり、交通の便が悪かった | |
| 6. 家族の理解が得られなかった | |
| 7. なんとなく | |
| 8. その他（具体的に | |

- 19 今後、本学が公開講座を開くとすれば、どのような内容のものを希望しますか。該当するものに2つまで○印をつけて下さい。

- | |
|--|
| 1. 職業に関すること |
| 2. 家庭、日常生活に関すること |
| 3. 育児、子育てに関すること |
| 4. 趣味に関すること |
| 5. 教養に関すること（歴史・文学・語学・政治・経済・社会のうちどれですか） |
| 6. スポーツ、レクリエーションに関すること |
| 7. その他（具体的に） |

- 20 その公開講座で10講義はどのような編成を希望しますか。

- | |
|--|
| 1. 今回の講座のように、特定のテーマについて総合的により広い視野を養えるようなもの |
| 2. 興味関心のあることだけにテーマを限定して、より深く追究できるようなもの |
| 3. 特定の統一テーマをもたず、関連性のない10講義を集めたもの |
| 4. その他（具体的に） |

- 21 今後の公開講座は、どのような形態のものを希望しますか。

- | |
|-----------------|
| 1. 講義を中心にしたもの |
| 2. 討論中心のもの |
| 3. 講義と討論を併用したもの |
| 4. その他（具体的に） |

- 22 あなたは昨年本学で行われた公開講座に参加しましたか。

- | |
|--------|
| 1. は い |
| 2. いいえ |

- 23 現在あなたは暮しの中で、どこにウエイトをおいていますか。また将来はどこにウエイトをおいて暮したいと考えているか、つぎのなかから該当するものを2つまで選り出して下さい。

現在

--	--

将来

--	--

- | |
|------------------------------|
| 1. 夫と協力して家庭づくりにいそしむ |
| 2. 自分なりの生き方をはっきりさせ、やりたいことをやる |
| 3. 職業人として活躍する |
| 4. 地域の人びとのためになるような活動をする |
| 5. その日その日を気楽に楽しく過ごす |

24 あなたが生きがいを感じるのはつぎのうちどれですか、該当するものに○印をつけて下さい。

- | | | | | |
|----------|---------|--------------|---------|--------|
| 1. 仕事 | 2. 趣味 | 3. 夫 | 4. 組合活動 | 5. 子ども |
| 6. スポーツ | 7. 地域活動 | 8. 旅行 | 9. 読書 | 10. 学習 |
| 11. 社会奉仕 | 12. 宗教 | 13. その他（具体的に | ） | |

25 現在あなたは自分のための自由になる時間がありますか。

- | |
|----------|
| 1. 十分ある |
| 2. かなりある |
| 3. あまりない |
| 4. 全くない |

26 あなたはご主人やお子さんが自分をわかってくれないと感じることがありますか。

- | |
|------------|
| 1. しばしば感じる |
| 2. 時々感じる |
| 3. あまり感じない |
| 4. 全く感じない |

27 あなたは、自分の生き方が気になることがありますか。

- | |
|--------------|
| 1. しばしば気になる |
| 2. 時どき気になる |
| 3. あまり気にならない |
| 4. 全く気にならない |

28 自分の人生について不安や不満があっても、自分ではどうしようもないと感じることがありますか。

- | |
|------------|
| 1. しばしば感じる |
| 2. 時どき感じる |
| 3. あまり感じない |
| 4. 全く感じない |

29 あなたが、子どもから手がはなれたと感じるのは、あなたが何才の頃とお考えですか。

才頃

30 最後に、調査結果の統計的処理に必要な事柄について、あなたご自身のことをおたずねします。

- 年 令
- | |
|------------|
| 1. 24才以下 |
| 2. 25才～29才 |
| 3. 30才～34才 |
| 4. 35才～39才 |

5. 40才～44才
6. 45才～49才
7. 50才～54才
8. 55才～59才
9. 60才以上

●結婚歴

1. 未婚
2. 既婚

●職業

1. 無職
2. 農林漁業
3. 自営業
4. 勤め(常勤)

(上記質問で4に○印をつけた人のみお答え下さい) その内容はつぎのうちどれですか。

1. 専門自由業(医師, 弁護士, ジャーナリスト)
2. 官庁や一般企業と管理職(課長以上)
3. 一般公務員
4. 教員(高等学校, 中学校, 小学校, 幼稚園, 保育所)
5. 一般事務および販売, サービス業
6. 技師, 技術スタッフ
7. 技能職, 生産工程作業者
8. その他

●学歴

1. 中卒
2. 高卒
3. 短大卒
4. 四年制大学卒

●家族構成

ご主人またはあなたのご両親とは,

1. 同居している
2. 同居していない

あなたのお子さんの年齢と学年

第一子	才	幼・保・小・中・高・大() 学年
第二子	才	幼・保・小・中・高・大() 学年
第三子	才	幼・保・小・中・高・大() 学年
第四子	才	幼・保・小・中・高・大() 学年
第五子	才	幼・保・小・中・高・大() 学年

●居住地域

1. 今治市内 町

2. 今治市外 郡 町

●この講座に出席される時の交通機関および所要時間

1. 徒 歩 () 分
2. 自転車 () 分
3. 自動車 () 分
4. バ ス () 分
5. 汽 車 () 分
6. その他 () 分

ご協力ありがとうございました。

身近な法律についての一考察

小笠原 一 郎

今治明德短期大学

A Study of Everyday Laws

Ichiro OGASAHARA

Imabari Meitoku Junior College

I. は じ め に

われわれの社会はたえず進展し、それとともに、法も変わって行く。法はたえずわれわれの身近で生きているのである。そしてわれわれは法に取り囲まれている。まず、人間は生まれると出生届を必要とし、成人して、結婚すると結婚届を出さなければならない。また死亡した場合には、死亡届、火葬届、埋葬届を出さねばならない。ところで、そのような法とは何であろうか。身近な法律を主として、家族生活を中心にして、考えてみよう。

II. 行為規範その他

フランスのクロアチア連隊で、首に飾り布をつけるようになり、これがバリの男子の間に流行し、その後、ドイツ、イタリア、イギリスで流行し、これを身につけることがきまりのようになった。これがネクタイの始まりであり、ヨーロッパよりアメリカを経て、東洋にも広まった。そしてネクタイをつける習慣、習俗となった。この習俗規範が行為規範となった。オーストリア人は今でも、離婚しないが、本来ヨーロッパでは「神の合わせ給いし者、人これを離すべからず」という考えがあったが、これが宗教規範となった。また人のものを盗んではいけないという考えも出て来て、道徳規範となった。このようにして、習俗規範、宗教規範、道徳規範、流行規範など生きているさまざまな規範が生活の中から生まれ、社会規範として、法となるのである。

法の特徴としては、

- (1) 権利義務において、われわれは対等の関係にあることである。国家と個人との関係では、国家は実力で個人をひねり殺すこともできるが、しかし法律関係においては、対等である。不当な税であれば、返還も請求できる。
- (2) 国家が強い権力を持ち、強制力をもつことである。AがBに金を貸し、返さないときは、Aは裁判所に訴えることができる。裁判所は判決の結果、差押、強制執行して、

貸金をBに返すのである。

ところで、行為規範のほかに、裁判官が裁判をするに際し、準拠とすべき法がある。これを裁判規範とよぶ。裁判規範は行為をもとにしてつくられるのである。

Ⅲ. 近代法の原理

近代市民社会は資本制社会である。ところで、近代市民社会の法原理としては、

(1)あらゆる人間が平等であり、平等な法人格をもつことである。古代奴隷制社会においては、奴隷の所有者と奴隷が存在し、奴隷は物として取扱われた。中世封建制社会になると、士農工商という身分制度が確立し、とくに、農民についてみると、農民は移動が禁止され、また土地の売買も制限され、つくる作物までも制限されたのである。近代資本制社会においては、労働者は労働力の売り手として一人前になり、その得た賃金でパン、衣服、その他日常生活の必要物資を買うのであり、買い手としては主体的地位を得るのである。そして人間としても、もろもろの権利を得るのである。わが国の民法第1条の3「私権の享有は出生に始まる」はこのことを示している。

(2)所有権の確立

たとえば、ここに一つの時計がある。その所有者はこれをどのようにしようと、貸そうと売ろうと自由である。ところで、封建制社会においては、水田の所有者はこれとことなる。一枚の水田は封建領主、本百姓、小作人百姓のものであった。すなわち、所有権が重疊的にかさなっていた。ところが、資本制社会になると一つの物の上に、完全円満な所有権が存在する。すなわち、一物一権の原則が適用される。民法 260条「共有物につき権利を有する者及び各共有者の債権者は自己の費用を以て分割に参加することを得」とある。

(3)契約の自由

資本制社会においては、物の売買が盛んに行われ、物が動き、それに伴って、所有権の移転を媒介として契約が成立し、それは契約自由という形をとる。ヘンリー・メーンはこれを単純な次のようなことばで表現している。

「身分から契約へ」

from status to contract

さて社会が進展するにつれて、市民社会の法原理はだんだんと修正されて行った。たとえば、借地法においては、借地権は堅固な建物については60年、普通の建物では30年であるが、特約でこの期間を短くすることができるが、堅固な建物については30年、普通の建物では20年より短くすることはできない。(借地法2条、3条)。また、借家法では他に家がなく、どうしても自ら使用するなどの正当な理由のない限り、貸主は借家人に対し、家を明け渡してもらうことはむずかしい。(借家法第1条ノ二)。また、利息制限法では、貸金10万円未満の場合には、利息2割、10万円以上100万円未満のときは、年1割8分、100万円以上のときには、年1割5分以上の利息をとってはいけない。(利息制限法1条)。また、出資の受入、預り金及び金利等の取締等に関する法律によると、1日0.3%年109.5%以上の利息をとった場合には、3年以下の徴役、若しくは30万円以下の罰金に処せられる。(出資の受入、預り金及び金利等の取締等に関する

る法律5条)。また、独占禁止法は大企業などの過度の支配を制限している。さらに、労働基準法は賠償予定禁止(16条)、前借金相殺の禁止(17条)の規定を設け、労働時間については原則として、1日8時間(32条)、休日は週1回(35条)、休憩時間は労働時間が6時間を超える場合は45分、8時間を超える場合は60分を少なくとも与えねばならない(34条)。さらに、年次有給休暇の制があり、1年に6日の有給休暇を与えている(39条)。また、所有権については宇奈月温泉事件において、自分の土地といえども、みだりにこれを濫用してはならないとしている。(昭10.10.15大審院判決)。このように所有権の制限をもしている。

IV. 家族生活(1) (夫婦を中心とする)

次に夫婦を中心とする家族生活を考えてみよう。われわれの家族生活においては、夫婦関係は横系であり、親子関係は縦系である。結婚のことを法律上は婚姻と呼んでいる。婚姻はヨーロッパにおいては、キリスト教の教会のみが司どり、世俗の法は関与できなかったが、ルター(Luther 1483～1546)やカルヴィン(Calvin 1509～1564)により宗教改革が行われ、新教運動が盛んとなると、婚姻法全体を教会の手に移そうとする婚姻還俗運動がおこり、婚姻は私法上の契約の一種となった。では婚姻はどういう行為で成立するのであろうか。

(1)婚姻の成立要件

まず、婚姻の意思が必要である。婚姻意思のないかりそめの同棲は婚姻ではない。



キリスト教国では教会で手続をとる。日本の民法では届出(本籍地または現住所の戸籍係に)という手続が必要である。昭和41年の松山での全日空事故では、新婚者のうち、10組の者しか届出がなかった。婚姻成立の要件について固くいうと、

イ. 男女の合意(憲法24条1項、民法742条)。

ロ. 婚姻届出(民法739条)。

ハ. 婚姻適齢 男18才、女16才(民法731条)。

ニ. 女については再婚禁止期間

(前婚の取消または解消のときから6ヶ月)

ホ. 重婚禁止(民法732条)。

ヘ. 近親婚の制限(民法734～736条)。

- ┌ 直系血族間(親子、孫など)
- ├ 三親等血族間
- ├ 直系姻族間(舅姑と嫁婿など)
- └ 養親子関係者間

さて、婚姻するとどうなるか。

(2)婚姻の効果

箇条書にしてみると、

a. 身分上の効果

イ．夫婦同氏。

夫婦は氏を同じくすることになる。夫の氏、妻の氏のどちらでもよい。

(民法750条)

ロ．守操義務（民法770条1項）。

ハ．同居義務（民法752条）。

ただし、法には限界があるので、同居しないのを法で無理に強制はできない。

ただし、同居義務違反は離婚の原因となる。

ニ．協力扶助の義務（民法752条）。

b．財産上の効果

イ．婚姻成年制。

婚姻すると成年になる（民法753条）。したがって、営業も自由に行うことができる。

ロ．夫婦間の契約取消権。

夫婦はいつでも、契約を取り消すことができる（民法754条）。しかし夫婦関係が破綻しているときは、取消すことはできない（最高裁判決昭33.3.6）。たとえば山をやると約束してもこれを取り消すことができない。

ハ．決定財産制。

法定財産制とは法律の規定によって定められた夫婦財産制であり、夫婦間に財産関係について契約をしていない場合に適用される。

①別産制

夫婦各自の財産は、婚姻前からもっていた財産であろうと婚姻中自分の名前で手に入れた財産であろうとそれぞれの特有財産とせられる。

(民法762条2項)。

しかし、夫婦のどちらにぞくするか明らかでない財産、たとえば家具などは共有財産と推定される。（民法762条）。

②婚姻費用の分担

夫婦は資産、収入その他一切の事情を考慮して婚姻費用を分担すべきである。

(民法760条)。

婚姻費用とは婚姻生活から生じる一切の費用をいう。たとえば夫婦の生活費（衣食住）、子女の養育費、療養費、お手伝いの給料、住民税などがこれにあたる。婚姻費用の分担が実際に問題になるのは、別居中の妻の実家の立て替えた療養費、生活費を夫へ請求する場合である。これは訴訟により求償できるとの判決がある（最高裁判決昭33.4.11）。

③日常家事債務の連帯責任

日常家事について、夫婦の一方がした法律行為について、他方は連帯して責任を負う。（民法761条）。ここでいう日常家事とは、夫婦が共同生活をやって行くために、日常処理していく事柄である。たとえば日用品の買入れ、家賃、電灯料、ラジオ、テレビ聴取料などであるが、夫婦の一方が連帯責任を負わない旨を予告しておけば責任はない。たとえば妻が家事について、無経験であったり、あるいは夫が浪費家であるような場合には、出入りの商店などに、

あらかじめ通知するか、自分の家の戸口に貼紙をしておけば連帯責任を免れる。(民法761条但書)。

V. 家族生活(2) (内縁)

内縁とは、本当は婚姻生活をしているけれども、婚姻の届出をしていないために、法律上は婚姻とみとめられない夫婦関係である。問題は内縁の妻の地位が不利益なことである。すなわち、内縁の妻が夫に追い出された場合には、救済を求める方法もなく、夫が死亡した場合にも相続権もないことである。内縁関係が社会上問題になるのは、夫が内縁の妻を不当に棄てた場合の救済の問題である。初めは裁判所も保護に値しないといって、内縁の妻からの慰養料の請求も取り上げなかったが、その後、態度を変えて、準婚(婚姻に準ずる)として取扱うようになったのである。その例を次にあげよう。

○夫が電車でひかれて死んだ内縁の妻の慰養料請求を認めた(大審院判決昭7.10.6)。

○労働基準法の遺族補償をうける第一順位者の配偶者の中に「婚姻の届出をしなくても、事実上婚姻と同様の関係にある者を含む」として内縁の妻の受給資格を認め、厚生年金保険法、国民年金法も同様の立場をとっている。

法律上、正式の夫婦と同じ効力をもつものとしては次の四点である。

イ. 同居、協力、扶助の義務(民法752条)。

ロ. 守操の義務(民法770条)。

ハ. 婚姻費用の分担(民法760条)。

ニ. 日常家事についての連帯責任(民法761条)。

法律上、正式の夫婦と違う点は次の二点である。

イ. 二人の間の子供は嫡出子にならない。

ロ. 内縁の妻には相続権がない。

この二点を除いて、大体正式の配偶者のような取扱いをうける。

内縁は事実上の夫婦生活により成立し、婚姻年齢、未成年に対する父母の同意、その他一切の条件は必要でない。したがって、婚姻不適齢の内縁、父母の同意をえないで結ばれた内縁も準婚として法律上保護される。もっとも、重婚の禁と近親婚の制限については、異論がないではないが、多数説はその要件に違反する内縁にも、準婚としての効果を認めようとしている。しかし、一方には法律が保護するに値する内縁は民法の定める婚姻の要件のすべてをそなえる必要があり、その一つでも欠く内縁は違法な内縁であり、法律が保護する必要がないとの見解も一方にある。内縁は当事者の一方の死亡、事実上の離婚、または当事者が正当な理由によって、内縁関係を破棄することにより解消される。夫婦生活をしている点を重視する立場からは、内縁関係の不利な点を救おうとする主張もあるが、しかし一方、これにより、一夫一婦制が侵される危険も大きいので、多数説は内縁を認めようとしない。

VI. 家族生活(3) (離婚)

中世のヨーロッパのキリスト教の教会では、「神の合はせ給いし者、これを離すべから

ず」ということばがあり、離婚は許されなかった。近世になってからも、旧教は別居は認めたが、離婚は許さなかった。しかし新教運動がさかんになると「離婚を許さないことの実は、これを許すことの実より大である」ということが理解されるようになり、婚姻に関する法全体が教会より国家の手に移そうとする婚姻還俗運動がおこり、イギリスでは1857年に、フランスでは1884年に裁判離婚制が確立された。しかし、裁判離婚では離婚原因として、姦通、虐待、侮辱、遺棄があったが、常に配偶者の一方に非難すべき過失のある場合にのみ、離婚できるいわゆる有責主義をとっていた。しかし、生死不明、不治の精神病の場合には、婚姻生活は破綻してその目的を達することができないから、離婚を許すという破綻主義が考えられるようになった。1900年のドイツ民法、1912年のスイス民法がこれである。ところで、日本ではどうだろうか。

日本においては、キリスト教の影響をうけないで、男子の勝手な離婚がおこなわれていた。離婚法の最初のものとしては、大宝戸令のいわゆる「七出三不出」がある。これがどの程度おこなわれたかは疑問とされるが、各時代を通じて、妻の地位は低く、男子の恣意に委ねられ、妻の側からの離婚請求は明治の初年に至るまで、認められなかった。我等勝手に付、不縁に付などの離縁文言と「然る上は向後、何方へ縁付候共、差支無之言々」などの離縁状、いわゆる「三下り半」を渡すことにより離縁が行なわれた。妻より離婚したい場合には、鎌倉の東慶寺か上野の満徳寺のような縁切寺へ駆け込み、3年尼をつとめると離婚を許された。明治維新以後、民法典の編纂が行われ、明治民法では、夫の専制離婚を禁ずるために、協議離婚が認められると同時に、姦通、虐待、侮辱、行方不明など、有責の離婚原因を列举して、夫婦のいずれからも離婚の訴を提起することができるものとした。昭和22年の新民法では旧法通りの協議離婚と裁判離婚の二種を認めている。しかし、裁判離婚については、法で定めた離婚原因を根本的に整理し、具体的離婚原因として、不貞、遺棄、生死不明、精神病の四つのほかに「その他婚姻関係を継続し難い重大な事由があるとき」という抽象的離婚原因を加えている。さて、日本の離婚制度の特色はどんな点にあるのであろうか。それは協議離婚制度を認めていることである。このような協議離婚制度は世界的にみても非常に珍しい。欧米諸国では、キリスト教の影響もあり、原則として裁判所の離婚判決によってのみ、離婚がゆるされる。ところが、わが国では、協議離婚制度が法律上認められている。また一方が要求し、他方がこれに応じない場合には、裁判所の手をへて、離婚がおこなわれる。すなわち、裁判上の離婚である。民法 770条に定めている一定の原因があれば、離婚の訴訟をおこすことができる。しかし、家事審判法によると、この訴訟をおこすまえに家庭裁判所で、離婚の調停がおこなわれなければならない。これを調停前置主義とよんでいる。ところで、裁判上の場合に、愛情がさめたという理由で離婚を許可するか、あるいはどちらかに責任があると考えて、責任を重視するのか、前者を破綻主義、後者を有責主義とよぶが、今日では有責主義から破綻主義へと少しづつ移りつつある。とくに協議離婚、調停離婚の場合には、破綻主義的な考え方により離婚が成立する場合が多い。

(1)協議上の離婚はどのようにして成立するか。

イ．離婚意思の合致。

ロ．子のために、親権者を協議できめねばならない（民法819条）。

ハ．離婚の届出（民法764条）。

届出は当事者双方、および成年の証人二人以上から、口頭または署名でなさねばならない（民法739条2項）。

ニ．調停離婚

調停離婚が成立しない場合に、裁判所が審判をくだす（審判離婚）。

(2)裁判上の離婚

協議がまとまらず、調停も不成立の場合、次の離婚原因があれば、訴をおこして判決によってなされる。調停前置主義がとられる。

a．具体的離婚原因

イ．不貞の行為（民法770条1項の1号）。

不貞とは貞操義務違反行為をいう。姦通より広い概念である。

ロ．悪意の遺棄（民法770条1項の2号）。

遺棄とは、同居、協力、扶助の義務を放棄することである。悪意とは、ただ事実を知っているというだけでなく、社会的倫理的意味をもつものである。故意あるいは、害悪の意味である。

ハ．3年以上の生死不明（民法770条1項の3号）。

ニ．不治の精神病（民法770条1項の4号）。

精神病になることは本人の責任ではない。精神病に離婚を認めることは有責主義から破綻主義へ移ることを意味する。以上四つの事由がある場合でも、「一切の事情を考慮して、婚姻の継続を担当と認めるとき」には離婚の請求を棄却することができる。すなわち、離婚を認めるべきかどうかは裁判所の裁量にゆだねられると解されている。

b．抽象的離婚原因

イ．婚姻を継続し難い重大な事由

なにがこれに該当するかは、裁判所が判断する。

次に離婚すればどういう効果を生じるかについて述べてみよう（離婚の効果）。

1．一般的効果

イ．夫婦関係は消滅する。

したがって、貞操義務、同居、協力扶助の義務など婚姻によって夫婦間に生じた一切の権利義務が消滅する。

ロ．婚姻前の氏に復する。

婚姻のさいに、氏を改めた夫または妻は、離婚によって婚姻前の氏に復する。

（民法767条1項。）

ただし、そのままの氏でいたい場合は、離婚の日から3ヵ月内に手続をすればよい（民法767条2項）。

ハ．姻族関係は終了する。

配偶者の血族との間の姻族関係は終了する。

2．子に対する効果

イ．子の親権者

離婚によって、父母の共同親権は終わる。そこで、父母のいずれかを親権者と定めなければならない。協議離婚の場合は、父母の協議またはこれに代わる審判に

よって決まる（民法819条）。

ロ．子の監護者

親権者とは別に、子の監護者を定めうる。協議離婚のときは、父母の協議またはそれに代わる審判によって決まる（民法766条）。

監護とは衣食住の供与、病気の療養などをいい、監護者は監護の目的のために子の居所指定、子の引渡請求、養育費の請求などができる。

ハ．子の氏

離婚により、子の氏には変動ない。したがって、子は離婚によって復氏した父、または母と氏が異なる。子は家庭裁判所の許可をえて、父または母の氏に改氏することができる（民法791条）。

3．財産上の効果——財産分与

イ．離婚した夫婦の一方は、他方に対して財産の分与を請求することができる。

（民法768条、771条）。

夫婦は互いに協力して生活するのであるから、夫の名で得た財産も実際においては、夫婦の協力によって得たもの、すなわち、共有の財産ともいふべきものである。しかし、法律上は夫一人の所有にされるのが普通であるので、離婚のときには、妻の協力に対して、分け前を与えるのが公平であり、当然である。（清算説）。さらに離婚にさいし、一方が生計に窮乏するようなことがあれば、資力のある他方は、生活費を支給して、扶養してやるのが当然の義務である。（扶養説）。

財産分与請求の規定は、これらの趣旨により設けられたものである。

ロ．財産を分与すべきか、および、その額や方法を定めるに当たっては、「当事者双方がその協力によって得た財産の額その他一切の事情」を考慮すべきである。

（民法768条3項）。

ハ．財産分与請求権は原則として、相続される。

ニ．慰謝料

離婚した者の一方は、他方の違法な行為によって離婚となり、それによって受けた精神的苦痛に対する賠償として、慰謝料を請求することができる。慰謝料の額を定めるにあたっては、離婚原因の事実、資産、年令、収入、職業その他の社会的地位などが考慮される。ちなみに、厚生省56年度の調査によると、離婚数は55年度より1万2千組ふえて、15万4千組と史上最高になった。

VII．親　　子

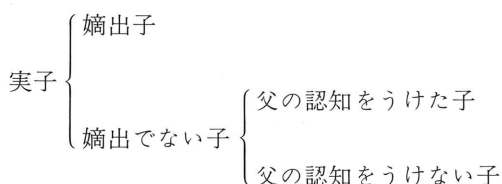
1．親子関係と親子法の変遷

親子関係はそのおかれた社会において、その結びつきの仕方がことになっており、歴史的に変遷してきた。家父長制社会においては、親子関係は父子関係が中心であり、夫婦関係さえ、子を得るために存在するとも考えられていた。「腹は借りもの」などということばは、父子関係を重くみていた思想のあらわれである。しかも父子関係といっても、父と男の子との関係が重視され、妾の生んだ庶男子は本妻の生んだ嫡出女子よりも、優遇されていた。このような思想は明治民法のなかに、ひきつが

れていた。子に対する親の権利、義務をさだめた親権も明治民法のもとにあつては、父が第一次的に行使するものとされた。さらに家父長制社会では、親子関係が対等な人格的關係とは考えられないで、子は親のものとみなされたのである。明治家族法では縦の倫理として、権威と恭順の影響により、子の婚姻や養子縁組に父母が不当に干渉したり、親権者として、父が優位にたっていたこと、家督相続人として長男子が優越的地位をしめていたことなどが規定されていた。現行家族法はこれらの諸制度を改め、親子の関係を近代化する方向に向っている。しかしながら、なお非嫡出子の取扱いや、養子制度などに古い色彩をのこしている。

2. 実親子関係

(1) 実子の種類



(2) 実子の氏

(イ) 嫡出子………父母の子（民法790条1項）。

(ロ) 嫡出でない子…母の氏（民法790条2項）。

(3) 嫡出子

嫡出子とは婚姻関係にある男女間の子である。

婚姻関係にある男女間の子とは、

(イ) 子の父母が夫婦であること。

(ロ) 婚姻中に懐胎したものであること。

a. 嫡出推定

(イ) 婚姻中の女が懐胎した子は夫の子と推定す（民法772条1項）。

(ロ) 婚姻成立の日より200日後、婚姻解消、取消より300日以内の子は婚姻中に懐胎されたものと推定す（民法772条）。

b. 嫡出否認

夫だけが否認できる（民法774条）。

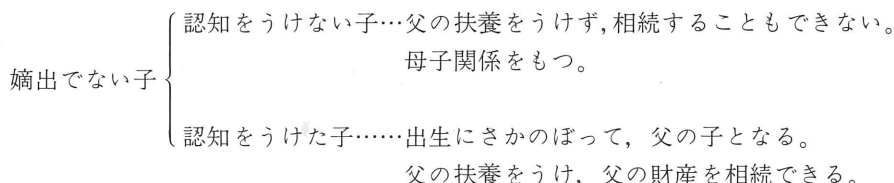
夫からその子（子が幼少のときは、法定代理人、すなわち多くの場合、その母を相手に訴（嫡出否認の訴）をおこさなければならない（民法774条～778条）。

(4) 嫡出でない子

嫡出でない子とは婚姻関係にない男女間の子をいう。

私生子ということばは昭和17年より民法上なくなった。

(イ) 母との関係



母との関係は分娩の事実で成立する。原則として母の氏を称し、母と戸籍を同じくする。

(ロ)父との関係

父との関係は認知という特別の事実によって、発生する。

VIII. む す び

ここにのべたのは身近な法律のごく一部である。住生活を中心とする法律関係、地域社会を中心とする法律関係、勤労生活を中心とする法律関係、日常の消費生活を中心とする法律関係、あるいは、生活を侵害する公害問題の法律関係などがある。

われわれの生活が近代化され、複雑化されるに従って、われわれを取りまく法律関係も複雑多岐にわたるようになる。われわれはこれに対処する心がまえが、ふだんから必要であらう。

参考文献・引用文献

我妻 栄	民 法	勁 草 書 房	昭45
中川善之助	家 族	有 斐 閣	昭45
青山 道夫	家族法論 I II	法 律 文 化 社	昭46
潮見 俊隆外	現代社会と法	N H K 出版協会	昭51
有泉 亨	生活変動と法	N H K 出版協会	昭53

(昭和57年9月7日受理)

ソーシャル・ニード論(Ⅰ) ——特に役割概念をめぐる(1)——

増 田 樹 郎

今治明德短期大学

Social Need (Ⅰ) ——Concerning the Concept of Role (1)——

Tatsuro MASUDA

Imabari Meitoku Junior College

社会福祉の分野において、頻繁かつ便宜的に用いられる概念のひとつに「ソーシャル・ニード Social need」(以下ニードと略す)がある。この概念は、社会福祉におけるサービス関係を把握するうえで、方法論的にも重要な役割をはたしてきた。特に今日の状況にみるように、社会福祉がその活動内容や対象領域について、広範囲に分化し、多彩な様相を呈してくるに及んで、その位置づけの如何はそのままクライアントの処遇内容に深い影響を与えることになるだろう。というのも、クライアントの問題状況そのものがほかならぬニードの成立根拠であり、それこそが社会福祉にとって最もラジカルな課題として呈示されているからである。その意味で、「ソーシャル・ニードとは何か」という問いは、サービス関係の構造ひいては社会福祉の本質を見極めるため戦略的な核になり得るといってよい。

(1)

さて、本テーマは、こうした意図に促されて、まず社会福祉のサービス関係においてニードが主題化される構造を明らかにすることである。とりわけ、小論ではニード認識の現在について、特に役割理論を中心に検討していくことを目的としている。

さて、この考察のモチーフは次の通りである。ニードとは、通常人間の社会生活上の必要にして充足すべき基本的欲求⁽¹⁾と解されている。生活上に生起するさまざまな欲求は、その背景にある個体の生活史や価値意識あるいは社会状態によって、ほとんど無限大の拡散と細分化をなし得るだろう。たとえ日常生活がどれほどステロタイプ化されていたとしても、個々の状況は決して一様ではなく、それゆえ欲求の程度も方向も字義通り多種多彩であろう。しかし、生活上の必須栄養素とも言える欲求の基本的な枠組は、歴史の示す共

通項として、経験的にも、価値的にも、それぞれの次元で呈示し得るにちがいない。すなわち、一般に「基本的欲求 Basic human needs」あるいは「共通の欲求 Common human needs」と称される欲求がそれである。

たとえば、A. H. マスローは、人間存在の本質的構造のうちに本質的欲求（生理的欲求から社会的・心理的欲求に至るまで）とその階層的配列があることを指摘している。⁽²⁾ 原因論的にみれば、通常それは「一般的自己実現の途上」⁽³⁾における欲求の不充足ないし不調整の状態にその発端があると考えられている。すなわち、ひとはそれぞれのライフ・ステージにおいて、物心両面で一度ならずさまざまなクライシス（危機）に直面する。不充足あるいは不調整という概念は、まさしくそのクライシスが当の個人と彼の関係世界における障碍であることを意味している。障害に対するケア (care)、病気に対する治療 (cure)、貧困に対する扶助、等々。それが制度的・政策的な対象となり得る限り、欲求はサービスの内在的契機となる。

しかし、ニードという概念の厳密な内容を考慮するならば、欲求はニードの必要条件ではあるが、十分条件を満たしているわけではない。ましてやそれがそのままサービスの目標（対象）になるわけでもない。というのも、サービスの権利主体とサービス体系とのあいだには機能上の相異があると考えられており、それは、単に需要に対する供給の問題というよりも、ワーカー＝クライアント関係に象徴される「実践主体」の二肢構造に由来している。つまり、一方に政策的意思を体现していくワーカーの実践性があり、他方に政策的残余として現出するクライアントの問題性がある。「主体」と「対象」とに分離したこの関係は、容易に一元化されることはない。それゆえ、クライアントの欲求は、サービス関係において、ニードの主観的ないし潜在的な可能性の意味合いしかもってはいない。

一番ヶ瀬康子は、この点を次のように説明している。「ニードを欲求と混同してはならない、人は必要としているものを必ずしも欲しないから。」また「ニード即サービスと考えてはならないこと、ニードの診断が必要であるから」⁽⁴⁾ 単純に図式化すれば、この指摘には、次のような段階が想定できる。つまり、即目的には欲求からニードへ転ずる段階、対目的にはニードがサービスの契機として主題的に捉えられる段階である。

ところで、「人は必要としているものを必ずしも欲しない」とは、きわめて明快な言明ではあるが、それだけでは充分な説得力をもちえない。そもそもニードが主題化される場合、その前提にはニードの主体－客体の構造、つまりサービスの受給関係が想定されている。潜在的であれ、顕在的であれ、欲求がニードへと連結され、さらにサービスの契機となるとすれば、そこには「発見－測定（診断）－過程－処遇（ニード充足）」という一連の客観（対象）化の装置が介在していると考えねばならない。それは、ちょうどサービスという一定のはかりによって欲求をふるいにかけているに等しい。その意味では、ニードの充足という問題は、サービスの権利主体の「欲求」の問題のみならず、サービス機能の在り方（価値基準）も同じ比重で問われていると考えてよいだろう。一例を引こう。

ある個人が何らかの理由で飢餓状態にあると仮定しよう。まず生理的欲求のレベルでは、彼は何がしかの摂食行動によってそれを満たすことができる。個体の生存を危機に陥れることなく、飢餓の状態を取り除くことがそこでの第一の関心である。ところが、一方

で、ひとはすでに本能のままに行動することはできず、摂食行動への動機づけは、自我の「現実原則」に基礎づけられることになる。いわば古典心理学的な刺激—反応図式が壊れて、「欲求性向」に基づく対象の選択と評価が行なわれるというわけだ。（この点については後節で触れたい。）他方、その理由（原因）に着目すれば、飢餓は単なる生理的欲求にとどまらず、社会的・心理的欲求へと転ずる。貧困・病気・事故などそれぞれの生活における危機状況（life crisis）は、今日では一層個人的な力量を越えており、飢餓それ自体も、社会の構造的矛盾の所産に他ならない。制度・政策的な責任も含めて、サービスの質量が問われる理由がここにある。

以上のような欲求の様相は、K. レヴィンの分類を引けば、一次的欲求と二次的欲求の相異、つまり原初的な欲求のレベルに対する一定の規整的な意図をもつ経験的な欲求⁽⁵⁾のレベルの問題と言えよう。だが、原因を取り除き状態を再生すること——たとえば「欲求充足の最適化」⁽⁶⁾を得ること——は、彼によればあくまで「心理学的出来事」の範囲の問題として考えられている。それゆえ、彼の欲求論は他の心理学的欲求論同様に、発生論的ないし機械論的な発想にとどめおかれている。ただ、彼の主張に対して注目すべきことは、そうした問題より、むしろレヴィンが二次的欲求を概念化する際に考察したように、欲求という「図 figure」をいつでも「地 ground」という状況——つまり「場」⁽⁷⁾——との相関で捉えようとしたことであろう。状況は機能的レベルでは欲求の社会的水路づけのはたらきをする。もとより、価値・規範・役割などの機能がそこでの重要な要件なのであるが、その場合、欲求はいつでも個の欲求水準とそうした機能的要件との相互作用のなかで位置づけられるだろう。すなわち、欲求は「状況への意識」を先験している。そして、その「意識」は、レヴィンが構想したように、欲求に対して力動的な構造を提供する。しかもそれは単に心理学的な秩序を意図するばかりではなく、むしろ機能レベルでは、目的に対する期待と評価をも含んでいるのである。

換言すれば、それは「欲求性向 need-dispositions」の問題ということができよう。すなわち、輻輳した状況——レヴィンはそれを「共存する事実の全体」と呼ぶ——のなかで、ひとはさまざまな欲求を抱く。欲求は、その主体（行為者）と状況との間で、一定の志向と作用を伴って表出する。たとえば、「動機づけ」とか「価値」といった志向性である。T. パーソンズによれば、この志向性には二つの傾向があるという。それは、ひとつには「有機体の何らかの要請を満たそうとする傾向」であり、次には「客体（他者あるいは状況……筆者）と何らかの関係を結ぼうとする性向」⁽⁸⁾である。「欲求性向」という概念は、本来行為論的裏付けがあり、その意味では明らかに対自（己）的志向と対他（者）的志向の両方をいわば「期待と行為の相補性」として関係づけているということができよう。（もちろん、この点が後述する役割概念と密接な関連を持っていることは言うまでもない。）

たとえば、機能主義的立場を代表する R. リントンの次の文章を例にとろう。

個人は自分自身の空腹の衝動に対する反応として、食べることを習得するであろうが、年長者は彼に「行儀よく食べる」ことを教える。そして後になると彼の空腹の衝動は、ただそれを満足させるだけでなく、社会的に是認され、又他の文化型と調和するような仕方でも満足させるような反応をひきだすようになる。⁽⁹⁾

この文章は、欲求が生理学や心理学などによって実体化される以前に、経験的にはすでに一連の「社会化の所産」として、つまり社会関係のファクターとして措定されていることを如実に示している。つまり、「個人の欲求を充足すること」という主調音は、たえず「社会の要請」という陪伴音と相補的に共鳴し合っているということだ。

この構図は、社会理論とりわけ社会学的機能主義に顕著である。たとえば、「欲求充足の最適化」とは、個人が社会（他者を含む制度的集団）の価値規範（文化）に対する「馴化」——「内面化 internalization」と「社会化 socialization」との弁証法——の結果に他ならない。リントンの概念では、個人の内面的反応として形成される「価値—態度体系」が社会の規範性や関係性を象徴する「役割—地位体系」へと置換され、同化していくことを意味している。（この点については後に役割概念を通して考察を加えたい。）

ところで、欲求が、その体系内の布置状態に深く関連していることは言うまでもないが、ただ、それが個人レヴェルと社会（関係）レヴェルとの相関で考察される場合、われわれは欲求に代わる新たな媒介概念を導入しなければならない。というのも、欲求という概念はあまりに心理学的ないし生理学的な実体主義の残滓をひきずっており、それだけにニードが内在しているサービス関係の力動性にアプローチしていくためには不充分のそりを免れないだろう。

次に、前述までの欲求論のもつ機能的論理を踏まえつつ、サービス関係の構造に着目していきたい。

(2)

さて、これまでの考察を通して、欲求がニードの成立要件として、どのような機能的前提であるかを概観してきた。それによれば、欲求は、ニードの必要条件であり、そのために可能な機能的要件を備えている。しかし、それが十分条件として措定されるためには、その概念は、すでにひとつのカテゴリーとしての機能を失っており、それゆえに、問題は別の観点に委ねられなければならない。すなわち、それは他ならぬサービスの対象や機能に関する論理構成上の問題である。具体的にそれは、前述の「欲求性向」の概念も含めて、サービスの「主体」と「客体（対象）」及びその「関係」がどのような概念と構造のもとに捉えられているかということに関連しているに相違ない。

ところで、すでに幾度かふれたように、通例ではニード概念について考察する場合、往々にしてクライアントの「欲求」レヴェルの問題として限定される傾向があった。たとえば、もっともポピュラーなところで、『社会福祉事典』は、ニードを「人間が社会生活を営む上で充足すべき基本的欲求」¹⁰⁾と定義している。それによれば、ニードはサービスの「指標あるいはデータ」として、また、「指向性あるいは関心」としてクライアントの欲求の具体的な事項を意味していると考えているようだ。言い換えれば、それは、ニードを受胎しているクライアントのサービスに対する指向性であると同時に、他方でニードを政策（実践）化していくソーシャル・サービスの枠組を示している。そして両者の接合点にニードの機能的要件が成立するといっていよいだろう。

たとえば、この点にもっとも注目した理論として、岡村重夫の主張を挙げることができよう。周知のように、岡村は、「社会関係」及びそのアンサンブルである役割概念をサー

ヴィス概念の鍵概念として用いている。彼は、それを次のように定義している。すなわち「社会関係」とは「社会制度自体の機能的原則によって客体的に規定された部面と制度的集団の成因である個人のもつ諸条件によって規定される個人的・主体的部面のあること」をいう。さらに、「社会関係の主体的側面という規定においては、——中略——社会的役割の実行を意味し、客体的側面という場合には、——中略——役割期待すなわち社会制度が個人に向って要求する役割を意味する」⁽¹¹⁾と。もとより、岡村は両側面のうち、特に「主体的側面」が社会福祉の「固有性」であると主張しているが、小論の目的からすれば、何が「固有性」であるかということよりも、むしろ彼が説明の鍵概念として役割概念を援用していることに関心はある。それというのも、この概念は、「社会関係」を説明する場合、一方で戦略的にもっとも機能性に富んでおり、個人の主観的現実と制度的存在との相互作用の関係を構成していくうえできわめて重宝な概念である。(その意味では、ニード概念にとってもっとも親しい内容をもつ概念であるとも言えよう。)他方、それは社会研究上「極めてコントロールヴァーシャルな概念」であり、同時に「意味理解のコンセンサスを欠く概念」⁽¹²⁾でもある。役割概念がもつこの二面性は、それに立脚する理論に対して、深刻な問題を喚起するにちがいない。すなわち、本来役割とは、「ペルソナ (Persona)」の仮面の部分に他ならず、「人格・個性」という素顔との両面性において、はじめてその意味を担うことができる。素顔と仮面は人間個人にとって密接不可分の実存のすがたである。だが、後者は、ある意味で人間の「社会的現実 social reality」をもっとも象徴的に反映させてはばからない。つまり、「社会(関係)とは何か」を問うことはそのまま「役割関係とは何か」という問いに同致されて理解されることが決して稀ではないのである。たとえば役割の体系化が社会(関係)の規範的パラダイムを逆に証明することもありうるわけだ。R. ダーレンドルフがいみじくも指摘した「ホモ・ソシオロジクス」という役割像は、まだ解体の様相をみせてはいないのである。

ところで、周知のように、役割概念をはじめに概念化したのは、K. レーヴィットであろう。彼はまず人間存在を「相互存在 Miteinandersein」の相貌において捉える。そして、その認識論的な「道具立て」として役割概念は考察された。彼の意図は次の二点にある。ひとつは従来の心理学や生理学が陥っている原子化された個体像つまりパーソナリティの実体化を奪胎することである。ふたつには社会や制度的存在に対して存在論的意義を付与しようとする有機体的発想を解きほぐすことである。こうした「実体化」が生み出す相貌は、前者については「あらゆる社会性を剥奪された個人」が浮かび、後者については「いっさいの個性を欠いた社会」⁽¹³⁾が描かれる。レーヴィットはまずこうした実体への還元を超出し、行為論的な関係枠つまり役割関係から人間存在を基礎づけることを企図していた。彼は次のように主張する。(多少長きにわたるが重要な内容を含んでいるので、労をいとわずに引用しておきたい。)

人間が主として心を向けるいわゆる「世界」というのは、己れに対応する共同世界であるからである。特定の他の人々がいなかったら決して自己の現存在はそこに存在しないし、現在ある通りには存在しないであろう。——中略——したがってわれわれがもし他の人々あるいは共同世界を問題とするならば、この問いは、他の人々がその人にとっていわゆる「個人」とされまたいわゆる一つの「世界」となるところの一人の人を問

題とする問いを含んでいるのである。すなわち相互存在が問題となるのである。⁽⁴⁾
(傍点……原文)

レーヴィットの言説は、人間が自律した「個(体)の意識」ではなく、いつでも「関係(性)の意識」によって自己の現存在に覚醒するということを示唆している。そして、次のこともまた示しているにちがいない。すなわち「相互存在」とは我に対する汝の関係態として、あるいは、逆に汝に対する我の可能態——「ある可能なる二人称たる個体」——として、共同世界的な「役割」を担うことを意味している、と。

顧みれば、近代の自我論が「個性 In-dividualität」と「関係性 Miteinandersein」とのあいだで激しく揺れ動き、そのなかで「主観—客観」の二元論をさまざまに加工し、有義づけてきたことはまだ記憶に新しい。G. H. ミードの「一般化された他者」や G. ジンメルの「社会化の形式」など、関係的存在をあらわす概念は決して少なくない。それらの諸説を通して、「役割」概念に対して「個性」と「関係性」という人間存在の二局面を媒介する実践的な意義が付与されていったことは想像に難くない。

たとえば、P. L. バーガーはその意義を次のような設問を通して応えようとしている。

主観的に意図された意味が客観的な事実性に転化するのはいかにして可能なのか。⁽⁵⁾

バーガーによれば、「転化」とは、人間存在のア・プリオリな(社会的)現実であり、主観的に抱かれた意味が「理解」を通して自己対象化(外化)していく必然的なプロセスであるという。そこでは、まず「理解」と「意味」が相関している。意味は理解によって言辞(準拠)を与えられ、理解は意味によってリフレキシブな作用を内在化していくのである。

一例として、ソーシャルの概念を用いて言い換えてみれば、「意味」に対する「理解」の地平は、パロールに対するラング的な定礎ということができよう。ラングがいわば言語の社会的コードであるならば、個(性)的なメッセージとしてのパロールは、コードに照らしつつ表出された「意味」の主観的な言辞である。とすれば、「理解」とは、パロールとして自己回帰的に反芻されつつ、ラング的な局面において容認され、一定の社会的なコンテキストが与えられたものといえることができる。

こうした「転化」の構造は、役割概念について、きわめて重要な事柄を示唆している。というのも、すでに触れたように、役割は本来「ペルソナ」として受肉化している。それはいつしか「人格」概念と不可分のものとなり、単なる社会関係の指標以上の何かあるもの(das etwas)として、人間存在の根源的な視角を含意している。

それは次のようなことである。すなわち、諸個人は役割を通して如何なる自己確認を行なうのか。他者の役割像は、自己にとってどのような関連があるのか。

「ペルソナ」に適用される仮面と素顔の対比ならずとも、役割が自己及び対他関係のなかで、自ずと人格性を帯び、ひとり歩きをはじめていることは否めない事実であろう。仮に、「私は誰れか」と問えば、こだまするのは、私が演じている役割とその情景であろう。情景は自己と他者との同次元の時空間(間主観的世界)を象徴している。役割はその象徴を具現しつつ、自己を解体する。そうだとすれば、改めて「私とは役割であるのか」

と問い返せばいいのだろうか。

G. H. ミードの呈示した「役割取得 taking the role of the other」を例にとろう。この概念は、有意味的シンボルを媒介として、「他人の態度の位置に自分の自我を置く（認知的・心理的……著者）過程」¹⁰⁶を意味している。他者の眼を通して自己を視認するというこの視点の互換性は、もちろん有意味的シンボルのはたらきなくしては不可能である。いみじくも A. シュッツが「視界の相互性」と名付けたように、この位相は、自己と他者が行為を類型（理念）化——有意味的シンボル——しつつ、状況（間主観的世界）に同一化 identification していく過程である。換言すれば、この概念は、求心的には自己の現存在を明証するものでなければならないし、遠心的には他者理解の地平を開示するものでなければならない。前者は自己対象化に向う志向性であり、後者は他者あるいは関係対象化に向う志向性である。役割概念は本来「相互存在 Miteinandersein」を前提にしつつ成立しているわけである。とすれば、両者の対象化過程も、決して切り離された経験ではなく、「個性」的レヴェルでは「アイデンティティ（自己同一化）」として、関係性のレヴェルでは「理解（間主観性）」として、役割のリアリティを保証しているということができよう。つまり、「アイデンティティの主観的獲得と社会的世界の主観的獲得とは、同一の意味ある他者によって媒介される同一の内在化過程の二つの異なった側面にすぎない」¹⁰⁷（傍点……原著者）というわけである。

（3）

ところで、これまでの考察に加えて、次にもうひとつの課題、すなわち「役割」概念の存在論的な性格について検討しておくべきだろう。それは、すでにふれたように R. ダーレンドルフによって定式化された「ホモ・ソシオロジクス」の問題である。

彼によれば、ホモ・ソシオロジクスとは「個人と社会の接点に存在し、それは社会的に前もって形成されている役割の担い手としての人間」¹⁰⁸を意味している。

役割概念が認識論的な道具立てとして、きわめて実践的な意義をもっていることはすでに述べた。ダーレンドルフがそれを「社会の腹立たしい事実」¹⁰⁹と形容するには、それなりの理由があろう。この概念を獲得して以来、人は自らの社会的現実をあたかもガラス製のモザイクのように、「役割の束」に解体し、外在的な事実性として自己規定し始めた。マルクスによって「物象化」と概念化されたこの事実性は、単に抽象化された個人にではなく、「社会的諸関係の全体」¹¹⁰に深くかかわっていることがらである。

「社会的諸関係」は、ここでの関心に引きつけて言えば、役割のもっとも先鋭化されている位相ということができる。つまり、役割のもつ道具性が、その効力を如何んなく発揮する場であると同時に、役割が「存在拘束性」(E. デュルケーム)という創発性 (emergence property) を帯びる世界でもある。

言ってみれば、それは役割が社会関係の準概枠として、個人の主観的に抱く意味に対する制度的な期待（価値づけ）を象徴しているといつてよい。諸個人は、そこで互いの経験・行為・態度（内面的な行動様式）を理解し、地位 position や身分 status を交換し合うことができる。

しかし、問題は、このプロセスにおいて、それが、一方で「非自由と非人間性の道具」

に転じ、他方では「一回的な者から典型へ、個人から成員へ、自由で自律的な被造物から疎外された性格をもった被造物へ変えられていく」⁽²¹⁾ことにある。役割が存在論的性格を深く身に帯びるにつれて、この傾向はますます強くなるだろう。それは、ギリシャ神話のヤヌスにも似て、ペルソナの2つの顔（人格—役割）が決して和解し得ぬ逆立の関係にあるということを示しているのではあるまいか。

「貨幣」をメタファーとして、次にそうした役割の特性を説明してみたい。言うまでもなく、貨幣は交換可能性あるいは計算可能性を前提にしている。貨幣はある価値物との等価交換を可能としているがゆえに、シンボリックな意味、つまり規範（規準）的な機能をはたすことができる。貨幣のもつ普遍性はそうした機能に加えて、それが客観物として生活と意識の諸形式を逆規定することにある。すなわち、「創造する人格を創造する作品から切り離し、この作品に客観的な自立性を得させる」⁽²²⁾ことに貨幣が一役買っているのである。いわゆる分業に伴う疎外の一形式がこれであるが、生産する主体の非人格化と生産された事物の自律化とは、貨幣等価物として合理化されるに及んで、ますます決定的な事態を迎えることになるだろう。

以上のような貨幣の性格は、「もの」化（物象化）された役割の原形をよく表わしている。

端的に、それは役割の概念規定に由来している。前述の如く、この概念は社会認識のための基本的カテゴリーとして呈示されたものである。一般的に、概念として措定され、意味を付与される場合、ふたつの客観的な条件が考えられる。ひとつは、その概念が、ほとんど如何なる場合にも、その対象の实在を指示し得る場合である。たとえば、草花・音・風景など、概念の内部でその实在性がいつでも規定できることが必要であろう。ふたつには、概念の外部的な制約によって規定される場合である。これは、概念を実体として受胎する共同意識——「社会的諸関係の全体」——に依拠していなければならない。たとえば、規範（法）や制度など、その「共同性 Mitwelt」が概念をあたかも实在（実体化）しているかのように規定している場合である。

さて、役割概念にとって、このふたつの条件は、どのように該当するのだろうか。まず前者については、あらためて言及する必要もないであろう。というのも、たとえば「この役割は私である」あるいは「汝の役割はこれである」という言明にしても、認識のレヴェルでは、単に役割概念のもつ普遍性に暗々裡に依拠したまま「私」「汝」という特殊性（固有の实在）を付加したにすぎない。役割それ自体には何も实在性はなく、言うなれば、役割のなかで实在（「私」「汝」）の固有性は消去されてしまっているのである。後者については、役割概念の成立に際して、それが「社会と社会学にとって」⁽²³⁾のみはじめてその意義が与えられていることを想起すればよいだろう。「共同性」が「もの」性を帯び、「客観的な現実の基準」となるとき、役割はもっともその存在論的な意義を充溢するといつてよい。だが、それを可能とする「意識」はたとえそれが社会認識上の必然的な過程であるとしても、バーガーがたくみに「虚偽意識」と名付けたように、まさしくペルソナの惰性（疎外）態に他ならない。

彼によれば、「虚偽」とは「自分自身と世界が創造された実際の過程が忘れられている」ことであり、その「意識」は「もはや他者ないし自己自身の生活の特定の表現であることをやめ、他者あるいは自分自身を類型的で匿名的な仕方の特徴づける」⁽²⁴⁾ことを意味してい

る。

あたかも貨幣にも相似して、役割は「共同性」の内部で、自律した基準となり、人間的な実存から切断された事実性（もの化）に転化する。この一面に着目する限り、役割概念は、「虚偽意識」を助長し、ただ内面化 internalization と社会化 socialization の過程という機能面ばかりが強調されることであろう。

しかし、他面、それが決して蘇生し得ない不可逆的な過程であるなどと断言する理由はどこにもない。「役割期待—役割遂行」あるいは「役割取得—役割演技」という役割の二項図式において、人間の実存にとって重要なことは、自らが意味付与の主体として役割に参与しているというその恣意性なのだ。これは、いみじくも G. H. ミードが「社会的自我」を分析する際に呈示した「主我 I」と「客我 me」の二分法にも垣間見られる事実である。彼は、対象である「me」に対して「I」という作用を次のように説明している。⁽²³⁾

「me」は、他者（あるいは有意味的シンボル）を媒介としつつ共同（規範）性を内面化し、その一員としてふるまう。それに対して、「I」は、この共同（規範）性に対する解釈ひいては変革の主体として位置づけられる。それは「明確な人格」であり、他者との「有意味な差異」をもつ。自己表現という観点から言えば、役割の指示表出——ラング的局面——に対する役割の自己表出⁽²⁴⁾——パロール的局面——の積極的な意義ということができるだろう。解釈主体の創造性や自由裁量性の幅がそこでは容認されているのである。

ある意味で、役割の〈機能〉に対する〈解釈〉というこの視座は、ミードのみならず、知識社会学や現象学的社会学においても同様に認められる主張である。しかし、前者に対する後者の位置は、ちょうど逆立の関係にある。諸個人の主体的行為（解釈）は、機能においては単に過程上のファクターにすぎないということができよう。

だが、機能面でそうだとしても、解釈という行為が人間の実存(der ganze Mensch)にとって積極的な存在権を有していることは否めないことだろう。たとえば、M. ブーバー的な表現では、それは「関係の二つの形式」ということができる。つまり、一方で機能としての〈自己〉は、「われ—それ」関係にあらわれる。それは「孤立した個としてその姿をあらわし、（ものを経験し利用する）主観」としての自己である。他方、解釈における〈自己〉は、「われ—なんじ」関係にあらわれる。それは「人格としてその姿をあらわし、（「何々の」という属格なしで）主体」⁽²⁵⁾である自己である。

前者が機能において役割に解体され、因果律に支配されているとすれば、後者は人格(ペルソナ)として、状況への自由な決断があるということであろうか。

いまその根拠について深入りする余地はない。ただ、ここでは役割概念がもたらす人間存在の二つの相貌には——たとえそれが単に認識論上の問題であるとしても——容易に和解しがたい深い裂け目があることを確認することでよしとしなければならないだろう。

ペルソナ・仮面・人格・性格・表情など役割を形容するさまざまな言葉は、それだけで役割の意味の多重性をよく示している。しかし、役割像が機能において「過社会化」されるか、解釈において「過人格化」されるかの問題は、単に二者択一の問題ではなく、「ホモ・ソシオロジクス」が不可避免的に抱えたパラドックスであることはまちがいのない事実であろう。

(4)

さて、こうした役割概念は社会福祉のサービスを理論化していくうえで、以前よりさまざまな援用されてきたことは周知の通りである。特に技術論や制度論においては、最近の行動科学や社会システム論の導入と相俟って顕著な傾向にある。

そのメリットについては、さまざまな意義づけが可能であろう。ここでの関心に引きつけて言えば、ニードを役割体系からの〈流出物〉と考へ、サービスをネットワーク化し得ることが第一の意義であろう。それと言うのも、「役割期待—役割遂行」という二項図式は、サービス関係の「主体—客体」という二肢構造に容易に置き換えることができる。そして、とりわけワーカーの専門的行動とクライアントの適応行動との制度的な統合化を役割概念によって体系的に説明し得ることであろう。

前述の岡村重夫をはじめ、社会福祉の制度論は、概ね役割概念について次のことを是認している。すなわち、制度論の主たる関心は「社会関係の不調整・欠損」、つまりその社会の制度的機能と諸個人の適応行動との間に生起する種々の問題状況にある。この「社会関係」が制度的レベルでの人間関係を意味していることは言うまでもない。当然、T. パーソンズが指摘したように、制度は「一種の評価現象」であるがゆえに、そこには一定の規範的秩序がある。たとえば、制度的機能からは「役割期待」という価値性が用意され、適応行動からは「役割遂行」という目的性が与えられている。個人の欲求性向という観点からすれば、両側面は欲求の水路づけ（規範）によるコンフォーミティ conformity を前提にしていると言うことができよう。

人びとは欲求充足の最適化へ動機づけられて行為するのであるが、欲求充足の実現化のためには、社会システムの上述の機能的要件（適応・目標の達成・規範的統合・潜在的構造維持および緊張の緩和……筆者）の充足に無関心であることはできず、人びとの欲求充足の実現化は社会システムの機能的要件に大きく依存している。⁽²⁸⁾

この文章は、社会福祉のシステム論的アプローチであり、今日の制度論のパラダイムが典型的に示されている。上述のように、個人の欲求充足に対する制度的機能の「先行性」は、本来システム論の発想の根底にあるものである。そして、「欲求充足の最適化」という認識論的な神話が「制度的統合の原理」を基礎づけているといつてよいだろう。

もとより、役割にはさまざまなコンフリクト（役割葛藤）が伴うものだ。個人的レベルでも、集団的レベルでも、それは役割不適応あるいは役割未分化として頻繁に体験されている。この事態は、いわば一種のクライシス（危機状況）であり、貧困・疾病・非行など、今日の複雑化した社会状況ではその質量は増えこそすれ、決して減ることはない。

こうした問題に社会福祉的サービスが無関心であるはずもない。たとえば、制度論としては、岡村重夫が社会福祉を「すべての個人が社会制度から要求される役割期待への適応過程を援助する方策」⁽²⁹⁾であると規定している。あるいは、技術論的視点からは、H. パールマンがケースワークの援助を「（クライアントが……筆者）ある必須の社会的役割の中で引き受け、遂行し、また満足を得ることについての問題」⁽³⁰⁾であると定義している。

こうした概念規定の有効性は、いわば社会診断の枠組——それはニードの評価の枠組でもある——を適用することにある。それは、巨視的には社会の規範的準拠枠あるいは状況 situation の分析に寄与するであろう。また微視的にはパーソナリティの適応能力つまり動機づけや機会 chance の可能性を強化することであろう。

とすれば、サービスにとっての役割問題は、制度論であれ、技術論であれ、「社会的機能とその障碍」であると言ってよい。この場合、「社会的機能」とは、その社会（または制度的集団）がどのような役割期待を諸個人に求めているか。あるいは、その期待を実現するためにどのような社会的働きかけ（作用）がなされているか、ということの意味している。

社会福祉的サービスがそうした社会的機能を円滑に展開していくうえで、大きく貢献していることは言うまでもない。たとえば、貧困のために医療制度を有効に利用し得ない場合、サービスは補充的機能として人的・物的援助を与えるだろう。あるいは、それがクライアントのパーソナリティの問題であれば、心理的援助を惜しまないだろう。いわゆる社会適応上の調整・治療・予防の機能がこれに該当する。

他方、社会的機能に対するサービスの作用力は、實際上、次のような問題を派生させずにはおかないだろう。

すなわち、社会福祉的サービスが上記の社会的機能から自律し、逆作用として変革の機能をはたし得るとすれば、その事由は何か、という問題である。サービスそれ自体が社会制度の一環であることを較量すれば、この問題は内在的な矛盾を抱えていることになる。それは社会制度としてのサービスの内部的規制力の問題であり、制度的秩序がその構成員に対して行なう権力の行使に他ならない。しかし、サービスが究極的にはクライアントの利益に還元されるべきであるとすれば、この矛盾は実践レベルで止揚されなければならない。当然、この場合対象となるのはワーカーの専門性とクライアントの自立の可能性の問題であろう。

この考察については、すでに R. ラドックスによって役割概念をめぐる詳細な研究がなされている。彼はゴフマンの「役割間隔 role distance」³¹⁾ 概念を援用しつつ、役割概念が人間の主意的 voluntary な行為に対して限界づけられていることを示唆している。それによれば、人は役割関係に対してたえず同一化を志向するのではなく、ときに応じて自らに課せられた役割に対して一定の距離（自由な選択）を維持しようとする傾向がある。その意味からすれば、サービスは単に役割の同一化に向けられるのではなく、むしろ役割の再編成にこそ向けられるべきである。

この指摘が、すでに前節で触れた役割の〈機能〉と〈解釈〉の問題に関連していることは言うまでもない。社会的機能が役割の総体であるとするれば、役割概念をどのような視点から再編成していくかは、サービスの方向づけを与えていくうえできわめて重要な課題であろう。

それは、とりもなおさず次のように言い換えることができるだろう。たとえば、ワーカーの専門性は単に没価値的ないし没目的的な機能としてではなく、いつに自らの専門的能力と専門的価値観（倫理観）に基づいて、弁護的役割 advocacy role をはたしうることによってその目的がある、と。この役割には、まず自らはたす機能を対象化していく自己規制力が不可欠である。と同時に、クライアントの参加なくしては決して問題解決ひいては社会

変革の方向性すらもち得ないということを含意している。逆に、そのことはクライアントの参加の可能性という観点からは、彼自らが受身的な「対象者」としてではなく、クライアント中心主義の本来の意味、つまり権利主体あるいは実践主体として専門的機能を積極的に活用していくべきことを示唆している。

たとえば、秋山智久は「弁護 advocacy」概念について、それがサービスの調整機能を越えて、既存の制度・政策の欠陥・不備に対する介入・対決機能あるいは新しいニーズに対応するための変革機能を担っていることを指摘している。³²⁾（もちろん、こうした諸機能が、実践上どのようにして具体化し得るかは別の論議に委ねられなければならない。）

しかし、この機能のうちにも役割概念のパラドックスは内在している。すなわち専門性あるいは端的に専門職制であるがゆえの法的規制・職務規定または官僚機構など、ワーカーがその枠組から逸脱することへの十分な内部的制約が用意されている。弁護的役割を徹底しようとすればそれだけワーカーのジレンマ（役割葛藤）は大きくなるだろう。

しかし、社会福祉的サービスがその理論化に際して、「機能性」という伝統に固執する限り、弁護的役割の実相あるいはクライアントの実像からはますます遠ざかっていくのではあるまいか。³³⁾「ホモ・ソシオロジクス」のパラドックスはまだ止揚されてはいない。

(5)

さて、以上の如く、役割概念（特にその存在性格）について一応の素描が終った。

ニーズ概念の研究に先立って、何故役割概念の分析がことさらに必要であったのか、その事由について若干触れておきたい。

再論するまでもなく、本研究の目的はニーズ概念の成立構造を明らかにすることである。これまでの作業はその目的に対する予備的な考察の意味合いしかもってはいない。

従来より、ニーズは一般に「基本的欲求」とのみ規定されていた。だが、その成立契機に鑑みても、それは単に無作為に抽出されたサービスの可能態ではない。それはいつでもサービス関係において内容化され、その目的—手段関係のなかで系列化されている。ニーズはこの位相でサービスの素材としてそれを具体的に方向づけているといえることができる。

諸個人の欲求レヴェルとサービスという制度的・政策的な行為との間で、はじめてニーズが実相を与えられるとすれば、この関係の構造はニーズを定義していくうえできわめて重要な前提であるといわなければならない。従来より、この点に関する考察が特に役割概念を援用しつつ行なわれてきたことはすでに述べた。その根拠は、少なくとも「(社会)関係」概念として、あるいは「行為」概念として、ニーズも役割も同様の認識論的枠組を内包していることであろう。

サービス関係ひいてはワーカー＝クライアント関係において、ニーズはその関係をつなぐ基本的カテゴリーとして重要な役目をはたしている。ニーズなくしてはサービスは実質を失い、同様に、サービスはニーズの正確な裏付けなくしてはその意義を喪失するほかない。

こうしたニーズの戦略的位置は、それ自体が「社会関係」の所産であり、認識論的にはクライアントもワーカーも、社会的「役割」としてそれぞれの位置を占めているのである。

ニードはいわばこの位置関係に成立する概念であり、それぞれの役割を反映しているとい
ってよい。

「サーヴィス関係は如何にして成立するのか」あるいは「ニードの了解は如何にして可
能なのか」という一連の設問は、ひとえに役割概念の意味と機能に対する認識論的な作業
を必要不可欠としているのである。

些少ではあるが、ニード概念の研究の予備的作業として、サーヴィス関係における役割
概念の概略的説明を終えた。

作業は、まだ言語論的および行為論的な分析を残しているが、次の機会に譲りたい。

註

- (1) 仲村優一・一番ヶ瀬康子・重田信一・吉田久一編『社会福祉辞典』, 誠信書房, 1974
年, 278頁。
こうした見解は、既存の辞典類をはじめとして種々散見し得る。ただ、そのなかで、
『新版社会福祉事業辞典』のみがニードを社会的機能との関連で定義していること
は注目に値する。
- (2) A. H. マスロー, 上田吉一訳『完全なる人間一魂のめざすもの一』, 誠信書房, 1964
年, 204~207頁。
- (3) A. H. マスロー, 前掲書, 205頁。
- (4) 長谷川秀記編『現代用語の基礎知識』, 自由国民社, 1982年, 406頁。
- (5) K. レヴィン『社会科学における場の理』, 誠信書房, 1956年, 27頁。
- (6) T. パーソンズ, 佐藤勉訳『社会体系論』(現代社会学体系14), 青木書店, 1974年,
11頁。
- (7) K. レヴィンは「場の理論」の提唱者として著名であるが、この「場」は欲求論を古
典心理学的な発生論から救い出す概念としてきわめて興味深い。
- (8) T. パーソンズ・E. シルス, 永井道雄・作田啓一・橋本真共訳『行為の総合理論を
めざして』, 日本評論社, 1960年, 182頁。
- (9) R. リントン, 清水幾太郎・犬養康彦訳『文化人類学入門』, 創元新社, 1952年, 40
頁。
- (10) 仲村優一・一番ヶ瀬康子・重田信一・吉田久一編, 前掲書。278頁。
- (11) 岡村重夫『全訂社会福祉学(総論)』, 柴田書店, 1968年, 125~126頁。
- (12) 山口節郎「社会学と役割理論」, 『エピステーメー』, 1975年11月号, 136頁。
- (13) R. ダーレンドルフ, 橋本和幸訳『ホモ・ソシオロジクス——役割と自由——』, ミ
ネルヴァ書房, 1973年, 88頁。
- (14) K. レーヴィット, 佐々木一義訳『人間存在の倫理』(実存主義叢書16), 理想社,
1967年, 15頁。
- (15) P. L. バーガー=S. プルバーク, 山口節郎訳「物象化と意識の社会学的批判」, 現
象学研究会編『現象学研究2』, セリカ書房, 1974年, 97頁。
- (16) G. H. ミード, 稲葉三千男・滝沢正樹・中野収訳『精神・自我・社会』(現代社会
学体系10), 青木書店, 1973年, 339頁。

- (17) P. L. バーガー＝T. ルックマン, 山口節郎訳『日常世界の構成——アイデンティティと社会の弁証法——』, 新曜社, 1978年, 224頁。
- (18) R. ダーレンドルフ, 前掲書, 14頁。
- (19) R. ダーレンドルフ, 前掲書, 14頁。
- (20) マルクス, 高橋義孝・湯村武人・副田満輝・近江谷左馬之介・森恒夫訳『ドイツ・イデオロギー』(マルクス・エンゲルス選集3), 新潮社, 1956年, 140頁。
- (21) R. ダーレンドルフ, 前掲書, 133頁。
- (22) P.L. バーガー＝T. ルックマン, 前掲書, 154頁。
- (23) R. ダーレンドルフ, 前掲書, 88頁。
- (24) P. L. バーガー＝S. プルバーク, 前掲書, 107～108頁。
- (25) G. H. ミード, 前掲書, 186～190頁。
- (26) 「指示表出」も「自己表出」も, 吉本隆明の概念化した言語分類であるが, ここではそれを応用している。
- (27) M. ブーバー, 野口啓祐訳『孤独と愛——我と汝の問題——』, 創文社, 1958年, 93頁。
- (28) 仲村優一・松井二郎編『社会福祉実践の基礎』(講座社会福祉4), 有斐閣, 1981年, 23頁。
- (29) 岡村重夫, 前掲書, 139頁。
- (30) H. H. Perlman, "The Role Concept and Social Casework: Some Exploration, I. The "Social" in Social Casework", Social Service Review, Dec. 1961.
(松本武子編訳『ケースワークの基礎』所収, 誠信書房, 1967年, 182頁)
- (31) R. ラドックス, 野々山久也訳『ソーシャル・ワークのための役割理論』, ミネルヴァ書房, 1973年, 184～188頁。
- (32) 秋山智久「ソーシャルワーカーにとって『弁護』は可能なのか」『現代の社会福祉』, 総合労働研究所, 1981年, 181頁。
- (33) こうした問題について, たとえば松井二郎は構造—機能分析とマルクス主義とを対応させつつ福祉理論の構築をめざしていることは注目に値する。だが, いわゆる均衡論と闘争論との論争にみるように, その止揚は決して容易ではない。松井二郎「社会福祉理論の体系化をめざして——諸理論の検討——」, 『社会福祉研究30号』, 鉄道弘済会, 1982年4月。

(昭和58年1月31日受理)

編集委員長

山 本 四 郎

編 集 委 員

奥 田 尊 睦

丹 下 十 工

渡 部 英 機

小 池 源 吾

増 田 樹 郎

昭和 58 年 3 月 25 日 印 刷

昭和 58 年 3 月 30 日 発 行

794

愛媛県今治市矢田甲688

編集兼
発行者

今 治 明 徳 短 期 大 学

今 治 市 喜 田 村

印刷所

原 印 刷 株 式 会 社

T E L (0898)48-5511

REPORTS OF RESEARCH
IMABARI MEITOKU JUNIOR COLLEGE

No. 15

CONTENTS

A Study of the Extension Work in Imabari Meitoku Junior College (II)	Gengo KOIKE.....	1
A Study of Everyday Laws	Ichiro OGASAHARA.....	91
Social Need (I) — Concerning the Concept of Role (1) —	Tatsuro MASUDA.....	101

March 1983

IMABARI MEITOKU JUNIOR COLLEGE