

高齢者向けの学習講座に対する参加者による主観的評価とその関連要因
— 社会教育施設での学習講座を対象に —

Factors Related to the Evaluation
of Courses for Older Adults by Course Participants:
A Study of Courses for the Elderly at Social Educational Facilities

孫 潔

(桜美林大学老年学研究科)

杉澤秀博

(桜美林大学老年学研究科)

要旨

本研究の目的は、社会教育施設での高齢者向け学習講座の参加者を対象に、受講の評価とその関連要因を解明することにある。対象は千葉県の実施施設で開講されている講座の受講者400名、分析例数は313票であった。評価は「話し合い学習の理解の変化」「継続的な学習意欲の変化」「学習成果の活用の実現」の3次元から行い、要因には学習阻害要因、担当講師との関係、学習内容の難易度、健康関連QOL指標を位置づけた。分析の結果、「話し合い学習の理解の変化」には「学習時間の確保が困難」と「担当講師との交流頻度」が、「継続的な学習意欲の変化」には「学習実施・運営形態の未整備」が、「学習成果の活用の実現」には「学習案内情報の不足」と「担当講師との交流頻度」が有意に関連していた。受講の評価を高めるには、学習実施・運営形態の見直し、学習案内の周知方法工夫、担当教師との交流を増す講義形式の工夫が必要であることが示唆された。

キーワード 高齢者向けの学習講座, 受講者による評価, 学習阻害要因, 健康関連QOL指標, 担当講師との交流頻度

1. 緒言

高齢者に対する教育事業については、1950年代後半から1960年代までは、厚生省主導のもと、老人クラブなどの活動の一環として行われてきた。その内容は娯楽的な要素が強いものであった。1971年の社会教育審議会の答申で、高齢者の学習が社会教育事業の一部として明確に位置づけられ、学習活動を通じて高齢期にふさわしい社会的な能力の形成、世代間の交流、生きがいの創出などを実現することが必要であると指摘された。この答申を受け、1973年に文部省は国庫補助金による生涯学習事業の一環として全国の市町村に対して高齢者教室の設置を奨励し

た¹⁾。その後、厚生省管轄の老人クラブなどの事業と連携し、1984年に「高齢者の生きがい促進総合事業」が発足している。この事業の下、高齢者向けの講座、高齢者の人材活用、高齢者と若い人との世代間交流など的高齢者向けのプログラムが提供されるようになった^{1,2)}。

以上のように、社会教育の一環として高齢者教育が位置づけられるようになったことから、公民館や生涯学習センターなど社会教育施設を拠点に、高齢者の教育事業を高齢者が居住する身近なところで、各種の学級・講座の開設などの実施が奨励されるようになった。そこでは、高齢者向けの学習講座として、①心身の健康保持、②地域活動、③死に対する学びなどの学習機会が提供されている²⁾。公民館における高齢者のみを対象とした学級・講座数の推移は、直近の数値は公表されていないため、多少古いデータとなるが、1986年度の16,931件から2007年には40,130件と20年間に2倍以上に増加している^{3,4,5)}。

では、国の社会教育施策として位置づけられている高齢者向けの講座について、参加している高齢者によって、どのような評価がなされているのであろうか。その評価はどのような要因によって影響を受けているのであろうか。このような課題の解明は、講座の内容や運営方法を改善するとともに、参加者の特性に配慮したプログラムの提供に貢献することになる。しかし、以上の課題に関する研究蓄積が乏しく、高齢者の受講者を対象とした林⁴⁾による研究に限られる。林は、教育委員会主催の講座へ的高齢受講者を対象に、「話し合い学習理解」「継続学習意向の向上」「学習成果の活用」の面から講座に対する主観的な評価に関する研究を行っている。分析に際しては、「学習案内情報の不足」「学習支援体制の未整備」「学習実施・運営形態が受講者に合っていない」「学習時間の確保しづらい」という要因に着目している。

本研究では、公民館や生涯学習センターなど社会教育施設が提供している高齢者向けの集団講座参加者を対象に、講座に対する主観的な評価とそれに影響する要因を、特に高齢者側の要因に着目して解明することを目的とする。

本研究で要因を把握するための分析枠組みは次の通りである。基本的には、林⁶⁾の研究を踏襲する。すなわち、学習案内情報の不足、学習支援体制の未整備、学習実施・運営形態が受講者に合っていない、学習時間が確保しづらいという学習阻害要因を取り上げる。加えて、本研究では、学習内容の難易度、教師との人間関係、健康状態も要因として取り上げる。学習内容の難易度については、社会教育施設の講座受講者ではないものの、成人を対象とした講座の受講者及びe-learningにおける学習者を対象とした研究において、学習者が学習内容に関心・意欲を持つかどうかを決定する重要な要因の一つとして、その内容の難易度に対する学習者本人の認知があると指摘されている^{7,8)}。教師との人間関係については、林が児童・生徒の学習意欲には教師との人間関係が重要であると指摘している。すなわち、学習場面において教師がいくら分かりやすい授業をしたり、多くの資料を準備したりしても、信頼関係ができていないと児童・生徒は学習に意欲的に取り組むことができず、学習が定着しにくくなると指摘している¹¹⁾。一方、健康状態については、健康状態が悪化することで参加できなくなる場合もあるという Findsen^{9,10)}の指摘に基づいており、高齢者の場合にはこの要因の影響が強いのではないかと考えたからである。

2. 方法

1) 対象

千葉県北千葉地域に位置する県民プラザおよび我孫子市、柏市、鎌ヶ谷市の各公民館、生涯学習センター、近隣センターで行われている高齢者向けの（参加条件が60歳以上）を対象とした講座に参加している人を対象とした。各施設における高齢者を対象とした講座の開講数は年によって多少の前後があるが、県民プラザでは5、我孫子市の公民館などでは15、柏市立公民館などでは5、鎌ヶ谷では10程度である。本研究で対象とした講座の概要は表1の通りである。多くの講座では、受講生が主体的に参加できるよう話し合いの機会を設けるなどの工夫をしていた。

2) 調査方法と配布数・回収数・有効回収数

各講座の最終日（我孫子長寿大学の場合は4年生の受講の最終日）に、受講講座の全参加者に対して自記式調査票を配布した。配布した調査票の総数は400票であった。回収は郵送法で行った。調査期間は2017年2月5日から同年3月25日までであった。回収された調査票は316票であった。

表1. 調査を実施した講座の一覧表

| 開講施設 | 講座内容 | ねらい | 実施回数 | 定員 | 主催 |
|------------------------|-------------|------------------------|----------------|------|----------------------------|
| 県民プラザ | パソコン初級・応用 | ワードの基本操作と写真飾りの作成 | 2回 | 30人 | 県民プラザ |
| | 歴史・文化 | 千葉県東葛飾地域の名残と歴史文化を学ぶ | 1回 | 150人 | |
| 我孫子市公民館 | 4年制の老人大学 | 高齢者の生きがいを喚起し、社会連携活動を促す | 年間24回 (4年間) | 50人 | 我孫子市の公民館 |
| 柏市市立公民館 ¹⁾ | 健康体操 | 健康体操の方法を学ぶ | 3回 | 30人 | 柏市中央公民館 |
| | 手作り | 指先の運動 | 12回 | 25人 | 地区福祉協議会 |
| | パソコン初級・応用 | パソコンの基本操作の習得 | 1回 | 25人 | シニアNPO |
| 鎌ヶ谷市立公民館 ²⁾ | 健康体操 | 健康を維持する | 1回 | 45人 | シニアNPO, 鎌ヶ谷市の公民館, 地域支援課 |
| | 楽器の演奏鑑賞 | 楽器の演奏を鑑賞 | 1回 | 40人 | |
| | 歴史・文化 | 鎌ヶ谷市の歴史・文化と起源を知る | 1回 | 40人 | |
| | 介護支援一救命救急技法 | 救命救急技法を習得する | 1回 | 40人 | |

- 1) 柏市公民館には、柏市中央公民館、沼南近隣センター、光が丘近隣センターの各施設が含まれる。
- 2) 鎌ヶ谷市立公民館には、東初富公民館、東部生涯学習推進センター、市民活動推進センターの各施設が含まれる。

た。そのうち、項目に欠測がない313票を分析に用いた。そのため、配布数に対する有効回数率は78.3%であった。

3) 測定

(1) 従属変数

林⁶⁾が開発した学習意欲変化尺度を用いた。この尺度は学習活動の評価を「話し合い学習の理解の変化」「継続的な学習意欲の変化」「学習成果の活用の実現」という3次元で行うことのできる尺度である。尺度の構成概念妥当性を確認するため、本研究のデータを用いて因子分析を行った。分析に際しては、「かなりあてはまる」「少しあてはまる」「あまりあてはまらない」「まったくあてはまらない」という選択肢に3～0点を配点した。1項目を除きすべての項目がオリジナルな尺度と共通する因子に帰属した。この項目を除き因子分析を行ったところ、抽出された因子の解釈と項目が帰属する因子がオリジナルと同じであった(資料1)。各次元のスコアは、この1項目を除き各因子に負荷量が高い項目群の点数を単純加算し、さらに項目数で除することによって算出した。したがって、各次元のスコアはすべて0～3点に分布する。

(2) 独立変数

①学習障害要因：林⁶⁾が開発した障害要因尺度を用いた。尺度の構成概念妥当性を確認するため、本研究のデータを用いて因子分析を行った。分析に際しては、「かなりあてはまる」「少しあてはまる」「あまりあてはまらない」「まったくあてはまらない」という選択肢に3～0点を配点した。3項目がオリジナルな尺度と異なる因子に帰属していたため、この3項目を除いて因子分析をした結果、抽出された因子の解釈と項目が帰属する因子がオリジナルと同じであった(資料2)。この3項目を除き、各因子に負荷量の高い項目群のスコアを単純加算し、その合計した得点を項目数で割って、次元ごとのスコアとした。したがって各次元のスコアはすべて0点～3点となる。

②学習内容の難易度：受講した講座の内容について、「難しい」「あまり難しくない」「まったく難しくない」の3件法で測定した。スケールのスコアはそれぞれの選択肢に2点から0点までを配点した。

③担当講師との交流頻度：「頻回にある」「ときどきある」「あまりない」「まったくない」の4件法で測定した。スケールのスコアは、それぞれの選択肢に3点から0点までを配点した。

④健康要因：SF36ver2²⁰⁾を用いた。分析に際しては、身体的QOL、精神的QOL、社会・役割的QOLを別々に分析に投入した。

⑤調整変数：性、年齢、世帯構成、就学年数、受講している講座の種類、講座の開講回数とした。年齢については「60～64歳」「65～69歳」「70～74歳」「75～79歳」「80～84歳」「85歳以上」の6段階の選択肢で回答を得た。各選択肢に中間値を代入することで量的変数として扱った。世帯構成は「独居」「配偶者と同居(子供との同居の有無は問わない)」「配偶者はいないが、それ以外の人と同居している」の3類型とし分析に投入した。就学年数については、「小・中学校(尋

常小学校,高等小学校を含む)」「高等学校(旧制中学校,女学校,実業学校を含む)」「短期」「四年制大学」「大学院」「その他」の κατηγοリーを示し, 回答をえた. 回答については各カテゴリーに「9年」「12年」「14年」「16年」「18年」「欠測」を代入した. 受講している講座の種類については, 堀の高齢者教科理論の教科内容分類基準¹³⁾を踏まえ, 「健康体操」「手作り」は「肢体健康運動性講座」, 「楽器鑑賞」「歴史文化」については「知的講座」, 「パソコン基本操作と応用」「介護支援-救命救急技法講座」については「技能性講座」に区分した. なお, 「手作りの講座」については, 指先の運動の練習であることから, 「肢体健康運動性講座」に分類した. 受講している講座の開講回数については, 短期講座(1~3回)と通年講座(12回以上)に大きく2区分できることから, この区分に従って分類した.

4) 統計解析法

受講に対する評価の3次元をそれぞれ従属変数に, すべての独立変数と調整変数を同時に投入する重回帰分析を行った. 分析には統計ソフト SPSS23.0 for Windows を用いた.

5) 倫理的配慮

本研究は, 桜美林大学研究倫理委員会にて承認済み(承認番号16022)である. 調査に際しては, 柏市と鎌ヶ谷市の地域支援課, さわやかチバ県民プラザ, 各市の公民館と近隣センターの管理職から調査実施についての承認を得た. 対象者に対しては, 調査の目的, 方法, 倫理的配慮について記載された文書を配布した. 本調査では調査票の提出をもって調査協力への承諾とみなした. 調査票などの保管・管理は, 対象者のプライバシーが保護されるように徹底した.

3. 結果

1) 回答者の特性

表2には回答者の特性を示した. 平均年齢が72.1歳, 性別分布については男性が45.0%であった. 就学年数の平均は13.5年, 単独世帯は12.5%であった. 「身体的側面のQOL」は47.9点, 「精神的側面のQOL」は55.2点, 「社会・役割的側面のQOL」は46.1点であった. 受講した講座の種類は, 総合的講座が14.4%, 知的講座が38.7%, 肢体健康運動性講座が26.8%, 技能性講座が20.1%であった. 開講回数が「1~3回」の講座に回答者の80.8%が参加していた. 学習阻害要因については, 「学習案内情報の不足」「学習実施・運営形態の未整備」がそれぞれ1.3点であり, 首位を占めた. 講座の難易度については0.9点で, 「あまり難しくない」に1点を与えたことから, 平均的には難しくないという評価であった. 担当講師との交流頻度については1.57点であった. 「ときどきある」「あまりない」にそれぞれ2点と1点を与えたことから, 平均的にはその中間に位置する頻度で担当講師との交流を行っていた.

表3には受講した学習の評価を示した. 「話し合い学習の理解の変化」に対する評価が1.92点と最も高く, 次いで「継続的な学習意欲の変化」が1.8点, 最も低かったのが「学習成果の活用

の変化」で1.5点であった。

表2. 学習活動受講者の特性の分布

| 特性 | | |
|---------------|-------------|-----------|
| 年齢 | 平均値±標準偏差(歳) | 72.1±5.4 |
| 性別 | 男性(%) | 45.0 |
| | 女性 | 55.0 |
| 就学年数 | 平均値±標準偏差(年) | 13.5±2.2 |
| 世帯構成 | 独居(%) | 12.5 |
| | 配偶者と同居 | 79.5 |
| | 配偶者以外の人と同居 | 8.0 |
| 受講講座の種類 | 総合的講座(%) | 14.4 |
| | 肢体健康運動性講座 | 26.8 |
| | 知的講座 | 38.7 |
| | 技能性講座 | 20.1 |
| 実施回数 | 短期講座(1~3回) | 80.8 |
| | 通年講座(12回以上) | 19.2 |
| 学習阻害要因 | | |
| 学習案内情報の不足 | 平均値±標準偏差(点) | 1.3±0.7 |
| 学習支援体制の未整備 | 平均値±標準偏差(点) | 0.8±0.6 |
| 学習実施・運営形態の未整備 | 平均値±標準偏差(点) | 1.3±0.6 |
| 学習時間の確保が困難 | 平均値±標準偏差(点) | 1.0±0.8 |
| 学習内容の難易度 | 平均値±標準偏差(点) | 0.9±0.6 |
| 講師との交流頻度 | 平均値±標準偏差(点) | 1.6±0.8 |
| 健康QOL | | |
| 身体的QOL | 平均値±標準偏差(点) | 47.9±10.1 |
| 精神的QOL | 平均値±標準偏差(点) | 55.2±9.2 |
| 社会・役割的QOL | 平均値±標準偏差(点) | 46.1±10.9 |
| N | 313 | |

表3. 受講に対する受講者の評価の分布

| 評価 | | |
|--------------|-------------|---------|
| 話し合い学習の理解の変化 | 平均値±標準偏差(点) | 1.9±0.6 |
| 継続的な学習意欲の変化 | 平均値±標準偏差(点) | 1.8±0.8 |
| 学習成果の活用の実現 | 平均値±標準偏差(点) | 1.5±0.7 |
| N | | 313 |

2) 重回帰分析の結果

表4には、受講講座に対する評価に影響する要因の分析結果を示した。学習阻害要因の影響については、「学習時間の確保が困難」という訴えが強い人では「話し合い学習の理解の変化」の評価が、「学習実施・運営形態の未整備」という訴えが強い人では「継続的な学習意欲の変化」の評価が、「学習案内情報の不足」という訴えが強い人では「学習成果の活用の実現」の評価が有意に低かった。担当講師との交流頻度については、頻度が多い人では「話し合い学習の理解

の変化」と「学習成果の活用の変化」の評価がそれぞれ有意に高かった。健康状態については、身体的なQOLが高い人では「学習成果の活用の実現」の評価が有意に高かった。

表4. 高齢者の学習活動の評価に影響する要因：重回帰分析結果

| [要因] | 話し合い学習 の理解の変化 | | 継続的な学習 意欲の変化 | | 学習成果の 活用の実現 | |
|--------------------|------------------|---------|-----------------|----------|----------------|---------|
| | B | t | B | t | B | t |
| 学習障害要因 | | | | | | |
| 学習案内情報の不足 | -.102 | -1.971 | -.035 | -.489 | -.136 | -2.154* |
| 学習支援体制の未整備 | .025 | .357 | -.176 | -1.823 | .066 | .780 |
| 実施・運営形態の未整備 | .024 | .391 | -.236 | -2.710** | .061 | .801 |
| 学習時間の確保が困難 | -.110 | -2.361* | -.018 | -.275 | -.100 | -1.747 |
| 学習内容の難易度 | -.001 | -.027 | .023 | .339 | -.019 | -.310 |
| 担当講師との交流頻度 | .234 | 5.999** | .074 | 1.375 | .163 | 3.423** |
| QOL | | | | | | |
| 身体的QOL | .002 | .542 | .002 | .561 | .012 | 3.279** |
| 精神的QOL | .005 | 1.349 | .007 | 1.434 | .006 | 1.367 |
| 社会・役割的QOL | -.003 | -.872 | -.006 | -1.553 | -.002 | -.589 |
| 年齢 | .001 | .224 | -.011 | -1.354 | -.013 | -1.901 |
| 性別 | .015 | .206 | -.131 | -1.259 | .053 | .583 |
| 就学年数 | -.029 | -1.861 | .022 | .995 | -.035 | -1.811 |
| 世帯構成 | | | | | | |
| 独居 (=基準) | | | | | | |
| 配偶者と同居 | .005 | .054 | .009 | .072 | .203 | 1.759 |
| 配偶者以外と同居 | .012 | .863 | -.116 | -.601 | .338 | 1.996* |
| 受講講座の種類 | | | | | | |
| 肢体健康運動性 (=基準) | | | | | | |
| 総合的講座 | .173 | 1.073 | -.076 | -.338 | .015 | .078 |
| 知的講座 | .069 | .788 | -.078 | -.642 | -.070 | -.649 |
| 技能性講座 | .244 | 2.545* | .152 | 1.143 | .214 | 1.829 |
| 実施回数 | | | | | | |
| 通年講座 (12回以上) (=基準) | | | | | | |
| 短期講座 (1～3回) | .057 | .371 | .314 | 1.460 | -.032 | -.169 |
| 定数 | 1.677 | 2.794 | 2.322 | 2.783 | 1.828 | 2.494 |
| 決定係数 | .245 | | .179 | | .211 | |
| | N | | 313 | | | |

注) *:P<.05, **:P<.01

4. 考察

1) 学習障害要因を除去する重要性

日本では公的に行われている講座に対する高齢受講者の評価を実証的に明らかにした研究は林 (2002)⁶⁾ によるものに限定されている。林の研究では、教育委員会主催の講座への高齢受講

者を対象に「学習案内情報の不足」「学習支援体制の未整備」「学習実施・運営形態が受講者に合っていない」「学習時間確保しづらい」という4種類の阻害要因が、それぞれ「話し合い学習の理解の変化」「継続的な学習意欲の変化」「学習成果の活用の実現」の評価にどのような影響をしているかを分析している。分析の結果、「案内情報の不足」を訴えた人で「継続的な学習意欲の変化」への評価が有意に低かったことを明らかにしている。本研究では、林⁵⁾の阻害要因尺度を用いて分析を行った。その結果、「学習時間の確保が困難」という訴えが「話し合い学習の理解の変化」の評価に、「学習実施・運営形態の未整備」という訴えが「継続的な学習意欲の変化」の評価に、「学習案内情報の不足」という訴えが「学習成果の活用の変化」の評価は有意に影響していた。本研究でも、林が明らかにしたように、学習阻害要因が受講に対する評価に有意な影響をもっていた。しかし、個別の評価については、林の研究と異なる阻害要因が影響していただけでなく、評価の次元によって有意な影響をもつ阻害要因が異なっていた。妥当性の検討は必要であるが、本研究の結果からは、次のような対策が必要なことが示唆された。「話し合い学習の理解の変化」については、「講座の開設時期・時間が適当ではない」「学習活動に充てる自由な時間がない」という「学習時間の確保が困難」な人で評価が低かった。この結果は、時間的な制約が大きく、何とか自分の時間をやりくりして講座に参加している人では、話し合い学習を行うことを意図した講座に参加しづらいことをうかがわせるものとなっている。講座開講の目的は健康づくり、趣味活動、スキルのアップなど実利的なものも多いが、その中でも参加者相互の交流を促すことができるようなプログラムを工夫すること^{14,15)}で、「学習時間の確保が困難」な人でも「話し合い学習の理解の変化」を体験することができるのではないと思われる。一方、「継続的な学習意欲の変化」については、受講者のニーズに合った実施・運営形態で行うことがその評価の向上に重要であることが示唆されたといえよう。「学習案内情報の不足」については、講座の内容についての十分な情報を入手し、理解した後に受講することが、「学習成果の活用の実現」のために重要であるということの意味しているとするならば、講座に関する情報の提供については、内容をきちんと理解してもらうような工夫をすることが重要であることが示唆されたといえよう。

2) 担当講師との交流の重要性

筆者がレビューした限りでは、担当講師との関係が社会教育施設での講座の評価に与える影響を実証的に明らかにした既存研究はなかった。林¹¹⁾は児童・生徒の学習意欲には教師との人間関係が重要であると指摘している。すなわち、児童・生徒の学習場面において、教師がいくら分かりやすい授業をしたり多くの資料を準備したりしても、信頼関係ができていないと児童・生徒は学習に意欲的に取り組むことができず、学習が定着しにくくなると指摘している。本研究では、講座の担当講師と交流頻度が高い人が「話し合い学習の理解」と「学習成果の活用」に対して有意に高い評価をしていた。本研究では、担当講師との交流の頻度のみを評価しており、その内容については情報を得ていないが、担当講師が次のような役割を果たしているのではないと思われる。すなわち、担当教師は知識を教える役割のみならず、受講者との交流を深め

ることで、受け身の学習から能動的な学習へと変化し、話し合いにも積極的に参加するようになること、さらにそのことでその活用方法までも主体的に考えられるなることを示唆しているのではないと思われる。この知見に基づくならば、講師との交流機会を増すような受講形式の工夫、たとえば、一方的な講義だけでなく、質問や意見を奨励し、それを取り入れる、参加者の個別相談に応じる機会を設けるなどの工夫が必要と思われる^{16,17)}。

3) 身体の高齢者のQOLの重要性

マクラスキーは高齢者教育のマージン理論 (theory of margin) を提起している。「マージン (余裕, 限界) とは高齢者のパワー (power: 資源) に対するロード (load: 自律性を最低限維持するために必要とされる, 自分自身そして社会からの要求) の比率」を指している¹²⁾。高齢期においては、加齢問題、たとえば高齢者の体力の減退、健康状態の悪化のような新たな負担増加などにより、そのパワーとロードの比率が崩れ安くなるものの、高齢者教育はこのマージンを安定化させる役割を果たすとしている¹³⁾。本研究では、身体的なQOLが低いほど「学習成果活用の実現」が有意に低かったのは、学習成果を生かし、何らかの社会貢献をしたいという思いは維持されるものの、身体的QOLという低い高齢者では、パワーとロードの比率が崩れ、「学習の成果の活用の実現」ができづらいことを示唆している。講座開催に際しての受講内容については、学習成果活用の機会について、高齢者の身体機能・QOL水準を意識した働きかけが重要であることが示唆されている。

4) 研究の限界と今後の課題

本研究の限界として指摘する必要があるのは、本研究の結果の妥当性に関する問題である。本研究では調査実施上の制約から千葉県柏市、我孫子市、鎌ヶ谷市の各公民館等の社会教育施設で開催されている高齢向けの講座の受講者を対象とした。他の地域で開催されている講座の受講者を対象とした研究を行い、結果の妥当性を検証する必要がある。今後の課題については以下の2点を指摘しておきたい。第1に講座の評価に影響する要因の分析モデルに関することである。本研究では、受講者の特性に着目して解明したが、講座の運営・内容について客観的に評価し、その違いが受講者の評価に与える影響を分析していない。講座の運営・内容についての評価指標を作成し、その違いが受講者の評価にどのような違いをもたらすか分析する必要がある。加えて、高齢者以外の市民大学やその他社会教育の一環として行われている講座の受講者を対象に行っている評価研究^{2, 18, 19)}を参考に分析モデルを構築することも必要と考える。第2には未受講の人たちを含めた受講の有無に関する研究が必要である。本研究は受講者を対象とし、その評価に与える要因の解明に留まっている。社会教育施設での講座に参加していない高齢者の方が受講している人よりもかなり多い。学習する機会がない人では、その他の施設や機会を得て学習しているのか、そもそも学習する機会がまったくないのか、さらに、身近で費用的にも安価な社会教育施設での講座をなぜ受講しないのか、その要因を探る必要がある。

謝辞

調査にご協力くださいました千葉県内北千葉地域の県民施設、市立の公民館の皆様及び受講者の皆様に深申し上げます。本研究にあたりご指導賜りました桜美林大学大学院・教授長田久雄先生、同教授渡辺修一郎先生に感謝申し上げます。

文献

- 1) 超高齢社会における生涯学習の在り方に関する検討会報告書：長寿社会における生涯学習の在り方について—一人生100年いくつになっても学ぶ幸せ—幸齢社会。(2012).
(www.mext.go.jp/a_menu/ikusei/koureisha/1311363.htm, 2018.9.28 アクセス)
- 2) 謝保群:中日両国における高齢者生涯学習支援体制の現状と課題. 初版, 101-111;157-163. 風間書房, 東京(2007).
- 3) 瀬沼克彰:21世紀の生涯学習と余暇,高齢者余暇が地域創る. 初版, 187-193, 学文社, 東京(2010).
- 4) 川口一美:公民館と高齢者—生涯学習の可能性と社会的孤立の交差点から. 生涯学習研究:聖徳大学生涯学習研究所紀要, (13):9-14(2015).
- 5) 超高齢社会における生涯学習の在り方検討会(第2回)配布資料1(2011).
(www.mext.go.jp/a_menu/ikusei/koureisha/1311363.htm, 2018.9.28 アクセス)
- 6) 林幸克:成人の学習活動の阻害要因の検討—社会教育行政の講座の受講者の意識調査に基づく考察. 文教大学教育研究所紀要, (11):115-122(2002).
- 7) 中村和晃, 角所考, 村上正行, 他:e-learningにおける学習者の顔動作観測に基づく主観的難易度の推定. 電子情報通信学会論文誌D, J93-D(5):568-578(2010).
- 8) Atkinson JW: A theory of achievement motivation. New edition, Krieger Pub Inc.,New York, (1974).
- 9) Boulton-Lewis G, Aird R, Buys L: Older Australians structural barriers to learning in later life. Current Aging Science. 9(3):188-195(2016).
- 10) Findsen B, Formosa M: Lifelong learning in later life: a handbook on older adult learning. 1st ed., 63-171, Sense Publishers Inc., Rotterdam(2011).
- 11) 林清美, 橘良治:児童・生徒による教師影響力の認知. 岐阜大学教育学部研究報告:人文科学, 56(1):193-203(2007).
- 12) McClusky H.Y: Dynamic approach to participation in community development. Journal of the Community Development Society, 1(1):25-32(1970).
- 13) 堀薫夫:教育老年学と高齢者学習. 初版, 21-43, 学文社, 東京(2012).
- 14) Schuetz J: Geragogy: instructional programs for elders. Communication Education, 31(4):339-347(1982).
- 15) 中山和弘:エイジングとヘルスリテラシー. 森玲奈:ラーニングフルエイジングとは何か超高齢社会における学びの可能性. 第1章, 2-25(2017).
- 16) John MT: Geragogy: a theory for teaching the elderly. 1st ed., 46-85, The Haworth Press Inc., Binghamton(1988).
- 17) 中国老人大学協会課題組:老年大学の教学理念与实践创新. 63-103,231-243. 中国矿业大学出版社.江苏・徐州(2015).
- 18) 出相泰裕:市民大学受講者の大学への入学志願に対する阻害要因 大阪府内における受講者調査から. 大阪教育大学紀要. 第IV部門, 57:(2)123-135.(2000).
- 19) 浅野志津子:学習動機と学習の楽しさが生涯学習参加への積極性と持続性に及ぼす影響・放送

- 大学学生の高齢者を中心に. 発達心理学研究, 17 (3), 230-240 (2006).
- 20) 福原俊一, 鈴鴨よしみ: SF-36v2日本語版マニュアル: iHope International株式会社, 京都 (2015).

資料

資料1. 学習意欲変化尺度の因子分析の結果

| 項目 | クロン バック α 係数 | 共通性 | 第1 因子 | 第2 因子 | 第3 因子 |
|------------------------------|---------------------------|------|----------|----------|----------|
| 第1因子：話し合い学習の理解の変化 | .787 | | | | |
| 話し合い, 学習の特徴がわかった | | .303 | .459 | .108 | .050 |
| 講座の中で話し合う場を多く設ける必要を感じた | | .348 | .605 | .105 | -.219 |
| 人の意見に耳を傾けることができるようになった | | .656 | .858 | -.149 | .047 |
| 相手の気持ちになって物事を考えることができるようになった | | .614 | .729 | -.020 | .122 |
| 自分の意見を自信を持って発表できるようになった | | .382 | .585 | .113 | -.075 |
| 第2因子：学習成果の活用の実現 | .819 | | | | |
| 他人に説明することが得意になった | | .455 | .328 | .428 | .023 |
| 学習成果を家族のために役立てたくなった | | .725 | .013 | .810 | .075 |
| 学習成果を友人のために役立てたくなった | | .748 | -.002 | .858 | .020 |
| 第3因子：学習の継続的な意欲の変化 | .605 | | | | |
| 今回のテーマで講座を継続してほしくなった | | .279 | -.157 | .197 | .489 |
| 学習活動の楽しみ方がわかった | | .793 | .050 | -.044 | .884 |
| 回転後の負荷量平方和 | | | 3.202 | 2.752 | 2.024 |
| 因子の寄与率 (%) | | | 37.474 | 8.712 | 6.853 |

注) 因子抽出法：主因子法 回転法：プロマックス法

資料2. 阻害要因尺度の因子分析の結果

| 項目 | クロン バック α 係数 | 共通性 | 第1 因子 | 第2 因子 | 第3 因子 | 第4 因子 |
|-----------------------------------|---------------------------|------|----------|----------|----------|----------|
| 第1因子：案内情報の不足 | .781 | | | | | |
| どんなサークル・グループがいつ、どこで、活動しているのかわからない | | .684 | .894 | .014 | -.060 | -.092 |
| どんな講習・講座が、いつ、どこで、開催されているのかわからない | | .586 | .730 | -.119 | .184 | -.053 |
| 学習内容に関して相談する機関・場所がわからない | | .496 | .560 | .135 | -.078 | .181 |
| 一緒に活動する仲間がない | | .301 | .448 | .062 | .001 | .109 |
| 第2因子：支援体制の未整備 | .727 | | | | | |
| 公共施設・会場の冷暖房・音響等の設備が十分ではない | | .422 | .042 | .673 | -.096 | .008 |
| 学習活動した成果を社会が認めてくれない | | .379 | -.030 | .643 | .052 | -.076 |
| 職場の理解が得られず学習時間が確保できない | | .282 | -.043 | .522 | -.040 | .079 |
| 高齢者への配慮がない | | .405 | .036 | .521 | .180 | -.037 |
| 活動中の事故や怪我が心配である | | .319 | .060 | .468 | .010 | .088 |
| 第3因子：学習実施・運営形態の未整備 | .686 | | | | | |
| 講習・講座に学習者の話し合う機会がない | | .394 | .145 | -.067 | .591 | -.041 |
| 障害者への配慮がない | | .386 | -.143 | .233 | .572 | -.058 |
| 講習・講座の教材費が高い | | .362 | -.064 | -.114 | .572 | .215 |
| 適当な指導者が見つからない | | .268 | .092 | .003 | .480 | -.044 |
| 公共の施設・会場の使用上の制限が多い | | .262 | .178 | .075 | .301 | .056 |
| 第4因子：学習時間の確保が困難 | .731 | | | | | |
| 講習・講座の開設時期・時間が適当ではない | | .671 | -.032 | .017 | .022 | .813 |
| 学習活動に充てる自由な時間がない | | .495 | .041 | .028 | .021 | .654 |
| 回転後の負荷量平方和 | | | 3.403 | 3.392 | 3.207 | 2.951 |
| 因子の寄与率 (%) | | | 28.753 | 6.062 | 3.818 | 3.327 |

注) 因子抽出法：主因子法 回転法：プロマックス法

Factors Related to the Evaluation
of Courses for Older Adults by Course Participants:
A Study of Courses for the Elderly at Social Educational Facilities

Jie Sun

(Graduate School of Gerontology, J.F. Oberlin University)

Hidehiro Sugisawa

(Graduate School of Gerontology, J.F. Oberlin University)

Keywords: Courses for the elderly, Evaluation by participants, health related QOL, factors obstructing learning, interaction with lecturers

Factors related to the evaluation of courses for the elderly by participants of the courses were investigated. The courses were conducted for older adults at social educational facilities. Self-administrated questionnaires were distributed to participants of the courses (N = 400) held in the Kita-Chiba area, and 313 completed questionnaires were collected. The courses were evaluated from three perspectives: “understanding course discussions”, “utilizing course content”, and “maintaining learning motivation”. Factors related to course evaluation were composed of four dimensions: factors obstructing learning, relationships with lecturers, difficulties in learning course content, and health-related QOL. Results indicated participants that strongly felt difficulties in sparing time for learning, and had a lower frequency of interacting with lecturers, negatively evaluated understanding course discussions. Moreover, participants that strongly felt less implementation and management negatively evaluated maintaining learning motivation. Furthermore, participants that strongly felt lack of information about the courses and had a lower frequency of interacting with lecturers, negatively evaluated utilizing course content. It is suggested that revisions to implementation and management, improvements in providing information about the courses, and promoting interactions between lecturers and participants would be essential for improving the evaluation of all aspects of the courses.