

2011 年度 修士論文

アスリートと連携したキャリア教育プログラムが
児童の無気力感に与える効果

The effect of Career Education Program
cooperated with athlete on primary school Students' Apathy

早稲田大学 大学院 スポーツ科学研究科
スポーツ科学専攻 スポーツビジネス研究領域

5010A012-4

植村 輝

Uemura, Hikaru

研究指導教員 : 間野 義之 教授

目次

I. 研究小史

1. 教育心理学と発達心理学.....	4
2. 動機づけと学習.....	4
3. 無気力と不安	9
4. 動機づけと無気力の関連性.....	1 3
5. 心理教育的援助サービスについて	1 4
引用参考文献.....	1 5

II. 修士論文

1. 背景	2 3
2. 目的	2 6
3. 方法	2 6
3. 1 調査対象者	2 6
3. 2 プログラム概要	2 7
3. 3 アスリートの特性.....	2 9
3. 4 検査及び手続き	3 0
3. 5 統計処理.....	3 2
3. 6 配付資料の自由記述分析	3 2
4. 結果	3 2
4. 1 有効回答数	3 2
4. 2 無気力の平均, 標準偏差, 交互作用と多重比較による分析結果.....	3 2
4. 3 配付資料の自由記述分析	3 4
5. 考察	3 7
6. 結論	4 3
7. 研究の限界・課題.....	4 3
引用参考文献.....	4 4

(付録) 調査票

I. 研究小史

1. 教育心理学と発達心理学

教育心理学と発達心理学は応用心理学内に分類され、発達心理学は生まれてから人がどのように発達し、行動を獲得するかといった身体的、精神的、社会的な観点から人間の発達を解明していく心理学であり、教育心理学は学校や企業の教育・研修に心理学を応用し、教授・学習上での課題を解決することを目的としており、学習指導方法、教材構成、カリキュラム設計などを研究する心理学と述べられている（匠，2008）．児童期における発達や教育課題，問題行動（いじめ，不登校など）に対して，この両者を応用したものが児童心理学である（青木，1998）．これらのように，子どもの発達を支え，心理社会的な問題（いじめ，学力低下，自殺など）に対して，その実態把握や原因究明のために数多くの研究調査が行われ，それと同時に多くの心理尺度が開発されている．堀ら（2010）は乳幼児から大学生までを対象とした信頼性・妥当性が高い尺度を集め，「自己」「パーソナリティと感情」「動機づけと学習」「家族と友人」「対人関係」「無気力と不安」「ストレス」「適応」「障害のある子どもと特別支援教育」の9つに分類した．

このうち，本研究では，「動機づけと学習」「無気力と不安」について取り上げ，それぞれ詳しく述べることとする．

2. 動機づけと学習

動機づけとは，行動を引き起こし，その行動を持続し，一定の方向に導くプロセスと定義される．この一連の詳細なプロセスを Fig1 に示す．

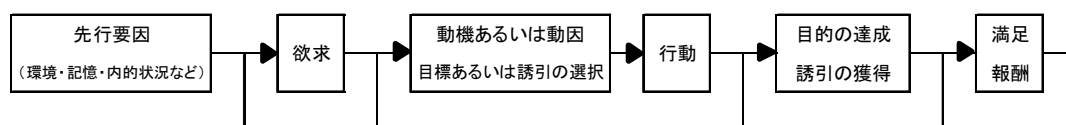


Fig1 動機づけのプロセス (桜井, 2001)

このように、先行要因から欲求が生まれ、動機（動因）もしくは目標（誘引）の選択により行動につながり、目的の達成・誘引の獲得により満足と報酬を得られるというプロセスとなる。このうち、児童の動機づけとは、「ある目標の達成に向かって、学習行動や学習と関わるさまざまな心（認知、感情など）の働きを開始し、方向づけ、維持させる一連の心理プロセス」であり（黒田, 2010）、学習に対する一連のプロセスに着目した研究が行われている。桜井 (2009) は、動機づけのプロセスモデルをもとに、自ら学ぶ意欲のプロセスモデルを作成した (Fig2)。

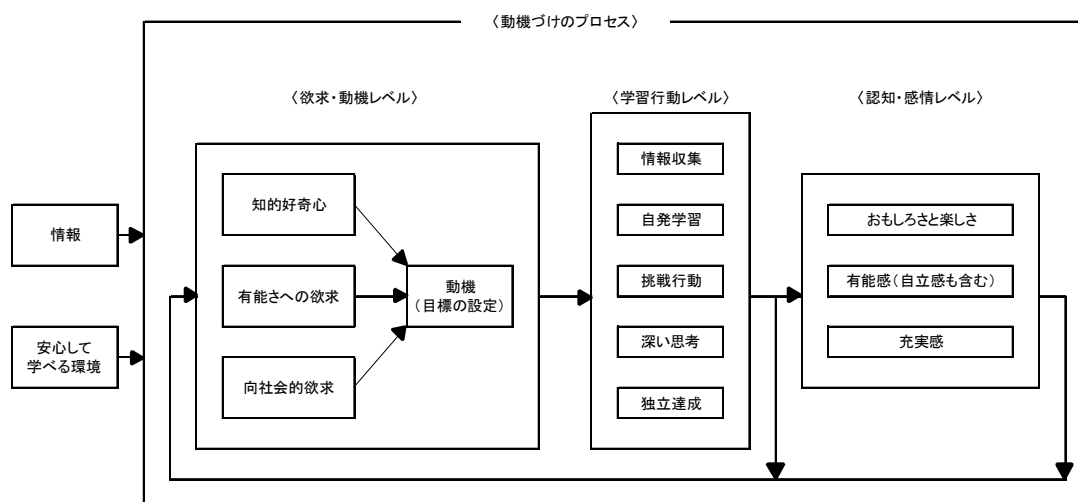


Fig2 自ら学ぶ意欲のプロセスモデル

(桜井, 2004 : 桜井ら, 2005 : 桜井・下山ら, 2006 : 桜井・新川ら, 2006 から作成)

そして、動機づけは自ら学ぶ意欲 (voluntary motive for learning) と密接に関連し、学術的には自発的に学ぶ動機のことであり、学習動機 (learning motive) と定義し、他者からの強制や仕方なく学ぶ「統制的な学ぶ意欲」 (controlled motive for learning) と対置される概念であると述べた。

さらに、先に述べた位置づけと構成要素の他に、自ら学ぶ意欲との関連理論についての知見がまとめられ、自ら学ぶ意欲と関連した理論として、自己決定理論、達成目標理論、無力感に関する動機づけ理論がある。

自己決定理論とは、自分自身の行動を自分が決定するという理論であり、金銭や品物などの外的報酬による外発的動機づけ (外から動機づけられること) は、内発的な意欲を減退させる。

これと対義となるのが内発的動機づけ (自分で自分を動機づけること) である。そして、活動しながらも、有能さや価値の欠損により、無力状態を経験し、外的・内的動機づけのどちらにも属さない非動機づけがある (Deci & Ryan, 2002)。この自己決定理論には4つのミニ理論

(認知的評価理論、有機的統合理論、因果志向性理論、基本的欲求理論) がある。認知的評価理論とは、外的報酬における情動的側面 (人の行動を評価する情報として働くもの) と制御的側面 (人の行動をコントロールするように働くもの) が内発的動機づけ (意欲) に与える効果を検証したものであり、その意欲の変化には有能感・自己決定感 (自律性) が関連することを明らかにした理論である (Deci & Ryan, 1985a)。有機的統合理論は、認知的評価理論における自律性の概念が重要視され、おもに社会的な価値を自分のものにしていく内在化に注目して、「外的調整」「取り入れによる調整」「同一化 (同一視) による調整」「統合による調整」の4つの外発的動機づけを段階化し、その上に内発的調整の段階を位置づけた理論である (Deci

& Ryan, 1985b : Ryan et al., 1985 : Ryan & Deci, 2000 : Ryan & Deci, 2002) . 因果志向性理論は、上記の認知的評価理論と有機的統合理論をパーソナリティ特性として捉えた理論であり、自律的志向性・統制的志向性・非自己的志向性の3つから構成される (Ryan & Deci, 2002) . 基本的欲求理論は、自律性や有能性など自己内部の欲求だけでなく、他者間の欲求 (内発的な社会的欲求) についても取り上げた理論である (Deci & Ryan, 1991) . 関係性の欲求は「周囲の社会と結びついているといった安心を感じたいという欲求」と「愛情や尊敬を受けるに値する存在であることを経験したいという欲求」の2つがある (Connell, 1990) .

達成目標理論とは、人間を「有能さを求める存在」として捉え、有能さを実現するために設定される目標 (達成目標) に対する理論であり、上淵 (2003) によると、Dweck と Nicholls が同時期に別々に提唱したものが礎になっているとされる。Dweck (1986) は、学習性無力感に陥る子どもは遂行目標 (他者より肯定的な評価を得る、もしくは否定的評価を避けること) を持ち、学習目標 (新しいことや能力を伸ばすこと) を持っている児童は課題失敗後も課題に対する粘り強さを失わないこと (熟達志向) を明らかにした。さらに Elliot & Dweck (1988) は知能感が目標 (志向) に対して影響を与え、現在の能力への自信の高低により、熟達志向型と無力感型に分類し、理論化した。Nicholls (1978) は原因帰属 (成功・失敗の原因を探究し、何らかの要因に求めること) における能力・努力・課題の困難度・運といった概念は、成長段階を経ることで未分化なものから分化したものへ発達することを明らかにした。さらに自我関与 (自己の能力を誇示し、高揚させること) と課題関与 (学習や理解を通して、能力を高めること) の存在を明らかにした (Nicholls, 1992) . その後、Ames は目標構造という教師の指導様式、学級風土、学校全体の教育政策が持つ、特定の目標を強調する特性という概念を用いた。

そして、競争的目標構造、個人的目標構造、強調的目標構造の3つを明らかにした(Ames, 1992)。

これら3者の研究により、学習それ自体の習得を目標とし、努力に大きな価値が置かれた「熟達目標」と、学習を手段とみなし、他者との比較によって良い成績を上げることが目標とし、できるだけ努力しないで成功することに大きな価値がおかれた「遂行目標」に大別できる。さらに、Elliot & Harackiewicz (1996) は、他者と比べてよくできることを示す成功接近（熟達接近目標・遂行接近目標）と、失敗を回避しようとする失敗回避（熟達回避目標・遂行回避目標）の視点をそれぞれ加え、熟達回避目標を除いた3つについて、「達成目標の三目標視点」を提唱した。

学習性無力感はSeligman & Maier (1967) による避けることのできない電気ショックを繰り返し与えられたイヌが、その後の電気ショックを避けることができる別の場面においても、回避行動をとらずに電気ショックを甘んじて受け続けることを見出したことから明らかになった。さらに、Seligman (1975) は、非随伴的な経験が統制不可能性の予期（自分の力ではどうすることもできないこと）を生み出し、認知・動機づけ・情緒の障害といった学習性無力感の症状が生まれることを明らかにした。これらの研究から、学習性無力感と人間のうつ病には類似性があるとし、人間における学習性無力感の研究が盛んになったが、特に非随伴的な経験を重ねても、人間は必ずしも無力感を呈さないことがあり、その要因として、成功・失敗の原因を考える原因帰属をするためだと考えた(Abramson et al., 1978 : Seligman et al., 1979)。

そして、このような一連の流れによって生じる無力感を「無力感抑うつ」とし、人間にあてはめた抑うつ理論構成が行われた。

3. 無気力と不安

無気力は、一般的には広義の意欲のなさ、やる気のなさに関わる心理学的現象をすべてまとめて無気力と表されることが多く、青少年のアパシー、児童・生徒の不登校やひきこもり、うつ病の一部などがその主とされている（大芦と鎌原，2005）。Walters（1961）により、一過性無気力とは異なる、独特で慢性的な無気力状態をスチューデント・アパシーと概念化して以来、多くの研究が行われている。これについて、下山（1996）が歴史的経過と米国との比較による差異についてレビューを行なっている。米国における歴史的経過について、Walters（1961）の研究以降、Halleck（1967）、Teicher（1972）、Meyersohn（1974）、Blaine（1973）、Perkins（1975）がそれぞれ大学生特有の無気力に関連する研究を発表しているが、Waltersの研究との関連性については、Farnsworth（1973）がその要約を行なっている程度である。その後、Marcus & Richman（1977）、Altbach（1979）、Coffield（1981）、Coffield & Buchalew（1985, 1986）など高校生、大学生のアパシー傾向に関する研究が発表されたが、いずれもWaltersの引用は見られない。これに反して、日本では笠原（1978 他）をはじめとして、Waltersをもとに無気力の研究が展開した。ここでまとめられた笠原のスチューデント・アパシー概念の要点として、アイデンティティの葛藤と進路の喪失が見られること、心理状態としてアンヘドニア（快体験の希薄化）が見られること、本業領域からの部分的脱却という陰性の行動化を繰り返すこと、病前性格として強迫傾向・勝負過敏性が見られること、新たな診断分類として退却神経症を提唱すること（ただし、軽度はパラノイローゼ群、重度はボーダーライン群とする）をそれぞれ明らかにした。その後、これらの研究を踏まえて日本独自の視点を盛り込んだ研究が行われるようになった。その例として山田（1983 他）がある。これは、選択脱却を主とする「静

かなアパシー」と追い詰められて神経症状を呈する「騒々しいアパシー」があること、選択脱却と完全脱却は連続戦場にあり、長期事例では相互に流動的となること、親（特に主導型の母親）に忤づけられた強者（秀才）アイデンティティの挫折が自己不確実を生じさせること、自己不確実が準備性となり、些細なことを引き金として退却を始めること、成熟拒否に通じるサブクリニカルな問題性格群であることを明らかにした。このように、無気力の分析が進む中、特異的障害をもつ大学生だけでなく、さまざまな年代に拡大して研究が行われた。一般大学生を対象とした土川（1985）や、浪人生を対象とした矢花（1986）など大学生と同年代のものだけでなく、中学生を対象とした田中と笠原（1988）、成人期のアパシーを対象とした山田（1986）や延島（1989）などがある。

このように日本独自の無気力の研究が進む中、その構造や定量的な測定を行うため、尺度開発と他の要因との関連について検討が行われている。鉄島（1993）は大学生のアパシー傾向を測定する尺度を作成するとともに、自我同一性（自分は何者であり、何をなすべきかという個人の心の中に保持される概念）、両親や家族、進学動機、大学での行動傾向（授業への出席率、留年の有無、サークル・アルバイトへの参加度、入学時の満足度）との関係性を検討し、無気力に対して自我同一性と進学動機が大きな寄与を示すこと、無気力が高い大学生は授業の出席率が高いことを明らかにした。また、下山（1995）は、青年期後期の発達状況であるモラトリウムやアイデンティティおよびスチューデント・アパシーの心理性格特徴と意欲低下との関連性を検討し、それぞれ意欲低下と密接に関連していることを明らかにした。このように青年期後期の研究が多い中、児童期・青年期前期・中期の研究も進んでいる。笠井ら（1995）は小学生高学年と中学生を対象とした無気力感尺度を作成し、日常生活（中学生：学業成績の自己評

価，起床・就寝時間，家庭での学習時間，通塾，仲の良いグループの有無，親友の有無，小学生：得意・不得意科目，好きな・嫌いな教科，通塾，習い事，就寝時間，家庭での学習時間）との関連が検討され，中学生においては学業成績の自己評価，起床時間が遅い，学習時間が少なく，小学生においては得意・好きな教科が少なく，不得意・苦手な教科が多く，学習時間が少ないことを明らかにした．また，下坂（2001）は中学生・高校生・大学生に共通した調査を行い，自己不明瞭，他者不信・不満足，疲労感の3因子を抽出するとともに，中学生・高校生においてはアパシー傾向，自我同一性，外的統制感，学校適応感，ソーシャルサポートとの検討を行った．これにより，中学生・高校生は学校適応感と，大学生は友人サポートと関連していることが明らかにした．これら各年代の無気力尺度の一覧を Table1 に示す．これらの尺度に共通した因子として，授業や学習に対する意欲，学校生活に対する意欲，他者（友人）関係，将来に対する意欲・展望，生活に対する能動性・疲労感，無力感・あきらめ・自己効力感に分類できる．このように，無気力は学校生活を中心としたさまざまな要因から構成されていることから，学校教育現場において，無気力状態が見られた児童・生徒に対しては，さまざまな側面からアプローチし，解決してゆく必要がある．

Table 1 日本における無気力尺度一覧

出典	尺度名	対象学年	下位因子名			
森島 (1993)	アパシー傾向尺度	大学生	授業からの脱却	学業からの脱却	学生生活からの脱却	
	中学生版無気力感尺度	中学生	意欲減退・身体的不全感	充実感・将来の展望の欠如	消極的友人関係	無力感, あきらめ
			積極的学習態度の欠如			
笠井ら (1995)			充実感・将来の展望の欠如	学習不適応感	身体的不全感	消極的友人関係
	小学生版無気力感尺度	小学生	非能動性・無力感			
下山 (1995)	アパシー心理性格尺度	大学生	張りのなさ	自分のなさ	味気のなさ	適応脅迫
	意欲低下領域尺度	大学生	学業意欲低下	授業意欲低下	大学意欲低下	
松山と桐村 (1997)	無気力尺度	高校生	意欲減退・身体不全感	積極的態度の欠如	消極的友人関係	将来の展望の欠如
			無力感・劣等感	あきらめ・自信喪失	悩みの相談相手の不在	
下坂 (2001)	無気力感尺度	中高大学生	自己不明瞭	他者不信・不満足	疲労感	
			卒業後進路の明確さ	授業に対する集中力の欠如	対人関係動機づけの低下	勉強外での意欲
岸と諸井 (2010)	無気力傾向尺度	大学生	授業に対する出席意欲の欠如	日常的疲労感	自信の欠如	

4. 動機づけと無気力の関連性

ここまで動機づけと無気力をそれぞれ取り上げてきたが、桜井（2000）は、達成目標理論や学習性無力感理論、対人関係要因を枠組みに取り入れた「無気力発生のモデル」を作成した（Fig3）。

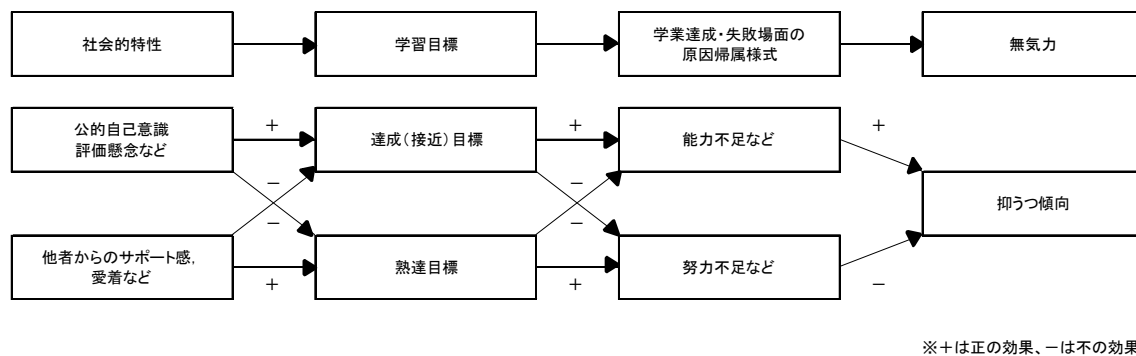


Fig3 無気力発生のモデル（桜井，2000）

社会的特性から学習目標という流れは Dweck（1986）の達成目標理論と対人関係より、後半の学業達成・失敗場面の原因帰属様式から無気力の流れは、学習性無力感からそれぞれ採用している。社会的特性は人間関係の中で培われた特性、学習目標は学業達成場面において人間が抱く目標、学業達成・失敗場面の原因帰属様式は原因帰属（失敗の原因を何に求めるか）の個人差をそれぞれ表している。また、今後の課題として対人関係や遂行目標を接近・回避に2別して考えるなど、詳細なモデル再構築の検討が行われている（桜井，2009）。

このように、学習における動機づけと無気力はそれぞれ関連があることが分かっており、これは無気力測定尺度の部分で触れた因子構成の内容と一致する。よって、動機づけと無気力にはそれぞれ関係があり、学校での教育を通して、無気力を解消できると考えられる。

5. 心理教育的援助サービスについて

このように心理学を用いて児童の発達構造を明らかにすると同時に、具体的な方策として心理教育的援助サービスについても多くの検証がなされている。石隈（1999）は、心理教育的援助サービスについて、児童・生徒が「学ぶ」「自分を理解し、人と関わる」「好きなことやできることを伸ばしながら、生き方を学ぶ」「社会的生活や積極的な行動の基盤となる心や体を育てる」ことを支援すると述べ、青木（2010）は、支援サービスについて、入学時の適応・学習スキル・対人スキルなどすべての子供を対象とした一次的援助サービス、登校しぶり・学力意欲の低下・友だちができてにくい子ども・転校生・帰国子女・家庭環境に大きな変化がある子どもなど、学校環境の適応に苦戦している子どもを対象とした二次的援助サービス、不登校・いじめ・学習障害・非行など特別なニーズをもつ子どもを対象とした三次支援サービスの3段階を想定した。また、一次援助サービスについて、カウンセリング、学校教育相談、スクールカウンセラー、ストレスマネジメント教育、構成的エンカウンター・グループ、ソーシャルサポート、ピア・サポート、協同学習、キャリア発達支援などを挙げている。

このうち、キャリア発達支援について、Super（1957）は、人の生涯を職業生活上の発達という観点から、成長段階、探索段階、確立段階、維持段階、下降（離脱）段階の5段階に区別するとともに、それらの段階に職業的発達課題を示した。よって、キャリアの始まりである児童期から、発達段階に合わせて、職業の理解とともに、働く意義や自身に対する理解などを深める必要があり、ここにキャリア教育の意義がある。古市（2010）は、1970年代のアメリカにおいて青少年高失業率という社会問題を背景にキャリア教育は発展し、学校教育をキャリア発達の促進という視点から再編成したものであり、同様に日本においても就業をめぐる環境が著

しく変化していることや、勤労感・職業感の未熟さ、社会人・職業人として必要な基礎的資質・能力の欠如を指摘している。2006年11月には文部科学省から「小学校・中学校・高等学校キャリア教育推進の手引」が刊行され、キャリア教育を組織的・系統的に実施する必要性が述べられた。また、キャリア発達に関わる諸能力として、国立教育政策研究所生徒指導研究センター（2002）により、人間関係形成能力・情報活用能力・将来設計能力・意思決定能力の4項目が挙げられている。浦上（2005）は、キャリア教育研究の動向についてレビューを行い、キャリア教育の理論的枠組みや中心的概念としては、発達理論、自己効力理論などの動機づけ、アイデンティティ、時間的展望、意思決定研究などを含む認知的アプローチなどが代表的であると述べた。よって、今回取り上げた動機づけは、学習に対する方略だけでなく、キャリア教育とも密接な関係があるといえる。

【引用参考文献】

- 青木多寿子（1998）．児童心理学 無藤隆（編），財団法人 放送大学教育振興会，9-16.
- 青木多寿子（2010）．よくわかる学校教育心理学 森敏昭，青木多寿子，淵上克義（編），ミネルヴァ書房，130-131.
- 石隈利紀（1999）．学校心理学 ―教師・スクールカウンセラー・保護者のチームによる心理教育的援助サービス，誠信書房.
- 上淵寿（2003）．達成目標理論の展望―その初期理論の実際と理論的系譜―，心理学評論，43，392―401.
- 浦上昌則（2005）．キャリア関係研究の動向 教育心理学年報，44，47-56.

大芦治, 鎌原雅彦 (2005) . 無気力な青少年の心, 北大路書房, 2-16.

笠井孝久, 村松健司, 保坂亨, 三浦香苗 (1995). 小学生・中学生の無気力感とその関連要因 教育心理学研究, 43 (4), 424-435.

笠原嘉 (1978) . 退去神経症 withdrawal neurosis という新カテゴリーの提唱 中井久雄・

山中康裕 (編) 思春期の精神病理と治療, 岩崎学術出版, 287-319.

岸可奈子, 諸井克英 (2010) . 無気力傾向尺度の再検討 同志社女子大学生生活科学, 44, 1-5.

黒田祐二 (2010) . 動機づけと学習 心理測定尺度集IV 子どもの発達を支える〈対人関係・適応〉堀洋道 (監) 櫻井茂男・松井豊 (編), サイエンス社, 124-168.

国立教育政策研究所生徒指導センター (2002) . 児童・生徒の勤労感・職業感を育む教育の推進について (研究報告書), 国立教育政策研究所.

桜井茂男 (2000) . 無気力の心理学ー動機づけ概念を中心にした無気力発生モデルの検討 現代のエスプリ (認知行動アプローチ臨床心理学のニューウェーブ), 392, 61-70.

桜井茂男 (2001) . 動機づけと感情の心理, 心理学ワールド入門 桜井茂男 (編), 福村出版, 115-134.

桜井茂男 (2004) . 知的好奇心のはたらきと育て方, 教育展望 5月号, 20-27.

桜井茂男 (2005) . 子供における完全主義と抑うつ傾向との関連, 筑波大学心理学研究, 30, 63-71.

桜井茂男, 下山晃司, 黒田祐二, 及川千都子, 大内晶子 (2006) . 自ら学ぶ意欲の測定に関する研究, 21世紀 COE プログラム「こころを解明する感性科学の推進」2003年度研究報告書 榊正幸代表, 37-40.

- 桜井茂男, 新川貴紀, 植村みゆき, 萩原敏彦, 西谷美紀, 及川千都子, 大内晶子, 葉山大地 (2006),
自ら学ぶ意欲と創造性の関係についての研究, 21 世紀 COE プログラム「こころを解明する感性
科学の推進」2005 年度研究報告書 榎正幸代表, 139-141.
- 桜井茂男 (2009) . 自ら学ぶ意欲の心理学—キャリア発達の視点を加えて—, 有斐閣.
- 下坂剛 (2001) . 青年期の各学校段階における無気力感の検討 教育心理学研究, 49, 305-313.
- 下山晴彦 (1995) . 男子大学生の無気力の研究 教育心理学研究, 43, 145-155.
- 下山晴彦 (1996) . スチューデント・アパシー研究の展望 教育心理学研究, 44, 350-363.
- 田中哲, 笠原敏彦 (1988) . 恐怖症・強迫症を伴う思春期男子の無気力状態について 児童青
年精神医学とその接近領域, 29 (5) , 319-325.
- 鉄島清毅 (1993) . 大学生のアパシー傾向に関する研究—関連する諸要因の検討— 教育心理
学研究, 41, 200-208.
- 匠英一 (2008) . これだけは知っておきたい「心理学」の基本と実践テクニック, フォレスト
出版株式会社, 38-41.
- 土川隆史 (1985) . スチューデント・アパシーと生活のリズム 教育心理, 33, 771-773.
- 延島信也 (1989) . サラリーマン・アパシー, 同朋社.
- 船木智美, 熊谷信順 (2005) . 小学生の無気力感と学校環境適応感との関係 山口大学教育学部
附属教育実践総合センター研究紀要, 19, 93-102.
- 古市裕一 (2010) . よくわかる学校教育心理学 森敏昭, 青木多寿子, 淵上克義 (編) , ミネ
ルヴァ書房, 160-161.
- 堀洋道 (2010) . 心理測定尺度集Ⅳ 子どもの発達を支える〈対人関係・適応〉 桜井茂男・松

井豊（編），サイエンス社，124-168.

松山晴彦，桐村雅彦（1997）．高校生の無気力の実態 人間科学（大阪府立大学人間科学研究会），28，39-56.

矢花芙美子（1986）．無気力な子ども ー浪人，留年を中心にー 藤原豪（編） 精神科 MOOK14 青少年の病理，金原出版，146-155.

山田和夫（1973）．成熟拒否 ー大人になれない青年たちー，新潮社.

山田和夫（1986）．20代の心理と病理 ーヤングアダルトをどう理解する？ー，ちくま出版社.

Abramson, L. Y., Seligman, M. E. P., & Teasdale, J. D. (1978) Learned helplessness in humans :critique and reformulation. *Journal of Abnormal Psychology*, 87, 49-74.

Altbach, P. G. (1979) From revolution to apathy -American Student activism in the 1970s-, *Higher Education*, 8(6), 609-626.

Ames, C. (1992) Classrooms: goals, structures, and student motivation, *Journal of Educational Psychology*, 84, 261-271.

Blaine G. J. (1973) Student Apathy - 1970's Style, *Journal of the American College Health Association*, 21(3), 188-189.

Coffield, K. E. (1981) Student apathy -a comparative study-, *Teaching of Psychology*, 8, 26-28.

Coffield, K. E. & Buckalew, L. W. (1985) University student apathy -sex, race, and academic class variables-, 35(4), 459-463.

Coffield, K.E. & Buckalew, L.W. (1986) Student apathy -an analysis of relevant variables-,
College Student Journal, 20(2), 211-214.

Connell, J. P. (1990). Context, self, and action: A motivational analysis of self-system
processes across the life span. In D. Cicchetti & M. Beeghly (Eds.), *The self in
transition: Infancy to childhood* (pp. 61-97). Chicago: University of Chicago Press.

Deci, E. L., & Ryan, R. M. (1985a) , The general causality orientations scale:
Self-determination in personality. *Journal of Research in Personality*, 19, 109-134.

Deci, E. L., & Ryan, R. M. (1985b) , *Intrinsic motivation and self-determination in
human behavior*. Plenum.

Deci, E. L., & Ryan, R. M. (1991). A motivational approach to self: Integration in
personality. In R. Dienstbier (Ed.), *Nebraska symposium on motivation: Vol. 38,
Perspectives on motivation* (pp. 237-288). Lincoln, NE: University of Nebraska Press.

Deci, E. L., & Ryan, R. M. (Eds.) (2002) , A motivational analysis of self-determination
and self-regulation in education. In C. Ames & R. E. Ames (Eds.), *Research on motivation
in education: The classroom milieu*. 2, Academic Press, 13-51.

Dweck, C. S. (1986). Motivational processes affecting learning. *American Psychologist*,
41, 1040-1048.

Elliot, E.S., & Dweck, C.S. (1988). Goals: An approach to motivation and achievement.
Journal of Personality and Social Psychology, 54, 5-12.

Elliot, A. J., & Harackiewicz, J.M. (1996) Approach and avoidance achievement goals and

intrinsic motivation: A mediational analysis. *Journal of Personality and Social Psychology*, 70(3), 461-475.

Farnsworth, D.L. (1973) Mental health programs in colleges, Arieti, S. (ed), *American Handbook of Psychiatry*, 2(2), 773-785.

Halleck, S. L. (1967). Psychiatric treatment of the alienated college student. *American Journal of Psychiatry*, 124, 642-650.

Meyerson, R. (1974). What is apathy? *Center-point*, 1, 90-92.

Marcus, S.T., & Richman, P.J. (1977) Overcoming student apathy, *Social education*, 41(7), 645-646.

Nicholls, J.S. (1978) The development of the concepts of effort and ability, perceptions of academic attainment and the understanding that difficult tasks require more ability. *Child Development*, 49. 800-814.

Nicholls, J.G. (1992). Students as educational theorists. In D. Schunk & J. Meece (Eds.), *Students' perceptions in the classroom*, 267-286. Hillsdale, NJ: Erlbaum.

Perkins, D.S. (1975) Aspect of student discontent-1975, *Journal of Higher Education*, 46(4), 471-477.

Ryan, R. M., & Connell, J. P. & Deci, E. L. (1985) A motivational analysis of self-determination and self-regulation in education. In C Ames & R.E. Ames (Eds.), *Research on motivation in education: The classroom milieu*. 2, 13-51.

Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2000) Self-determination theory and the facilitation of

- intrinsic motivation, social development, and well-being. *American Psychologist*, 55.
- Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2002). Overview of self-determination theory: An organismic dialectical perspective. In E. L. Deci & R. M. Ryan (Eds.), *Handbook of Self-Determination Research* (pp. 4-33). Rochester, NY: University of Rochester Press.
- Seligman, M.E.P., & Maier, S.F. (1967), Failure to escape traumatic shock. *Journal of Experimental Psychology*, 74, 1-9.
- Seligman, M.E.P. (1975) *Helplessness: On depression, development, and death*. Freeman.
- Seligman, M.E.P., Abramson, L.Y., Semmel, A., & von Baeyer, C. (1979) Depressive attributional style. *Journal of Abnormal Psychology*, 88, 242-247.
- Super, D.E. (1957) *The Psychology of Careers*, New York:Harper & Row.
- Teicher, J.D., (1972) The alienated, older, isolated male adolescent, *American journal of psychotherapy*, 26, 401-407.
- Walters, P. A. (1961). スチューデント・アパシー 石井完一郎ら訳 学生的情绪問題, 光文社, 186-203.

Ⅱ. 修士論文

1. 背景

今日の日本は多くの教育問題を抱えており、特に不登校生徒の増加・学級崩壊・いじめ問題など学校不適応行動が問題視されている。不登校の小学生・中学生数は 1975 年を境に急激に増加しはじめ、2001 年は 138, 733 人とピークに達している。その後、増減を繰り返しているが、小学生・中学生の不登校児童・生徒の合計数が 120, 000 人以下になったことはない（文部科学省，2008）。そういった中、「登校拒否の態様」で、登校拒否児童生徒を態様別、学校種別にみると、小学校では、「複合型」（34. 8%）、「不安など情緒的混乱の型」（28. 8%），「無気力型」（15. 2%）の順に、中学校では、「不安など情緒的混乱の型」（25. 4%），「無気力型」（23. 2%），「複合型」（22. 3%）の順で多くなっている（文部省，1993）。また不登校が維持されている要因として、「不安など情緒的混乱（42. 1%）」，「その他（18. 9%）」と並んで、「無気力（28. 1%）」もその占める割合が大きくなっている（文部科学省，2006）。また、いじめの問題も深刻化しており、平成 20 年度の「児童生徒の問題行動等生徒指導上の諸問題に関する調査」によると、いじめの認知件数は、小学校 40, 807 件、中学校 36, 795 件、高等学校 6, 737 件、特別支援学校 309 件の合計 84, 648 件と、前年度の約 101, 000 件より約 16, 000 件減少しているが、依然として相当数に上る（文部科学省，2008）。いじめの背景や原因として、「対人関係の不得手」，「表面的な友人関係」，「思いやりの欠如」，「欲求不満耐性の欠如」，「進学をめぐる競争意識」，「成就感・満足感を得る機会の減少」，「将来の目標の喪失」などが挙げられている（文部科学省，2003）。

このような教育問題の原因としてやる気がなくて、落ち込んでいる状態である無気力が挙げられている（桜井，1995）。無気力の研究は、Walters（1961）によって大学生の留年など学

業に対する意欲の欠如状態として明らかにされ、スチューデント・アパシー (Student Apathy) と概念化されて以来、多くの研究がなされてきた。わが国における無気力状態の研究においても、はじめは大学生を中心に行われてきたが、大学生特有の状態として概念化された無気力状態が中学生や高校生、社会人にまで及び、より広い年齢層にも見られることが指摘された（笠原，1978，樋口，1981 他）。さらに、小田（1991）は、この無気力状態が低年齢化し、小学生にまで無気力状態が及び、この無気力状態が悪化することで、児童・生徒は不登校状態につながると指摘されている。特に、笠井ら（1995）は小学生の無気力感を測定する尺度を開発し、「充実感・将来の展望の欠如」「学習不適応感」「身体的不完全感」「消極的友人関係」「非能動間・無力感」の5因子を抽出し、児童における無気力の構造を明らかにするとともに、日常生活との関連について、無気力が高い児童は得意・好きな教科が少なく、不得意・嫌いな教科が多い、学習時間が少ないなどの結果が得られ、一般的に「無気力」と言われる状況と密接に関連していると述べた。また、船木と熊谷（2005）は、笠井ら（1995）が使用した尺度を用いて再調査を行い、無気力感と学校環境適応感との関係について、無気力を感じている児童ほど、学校環境に適応していないことを明らかにした。

このように、児童・生徒が無気力状態に陥ることが、学校に対する不適応感につながり、不登校やいじめ問題の原因になると考えられるが、解決のための施策として「総合的な学習の時間」が教育課程内に設けられた。変化の激しい社会に対応し、自ら課題を見つけ、自ら学び、自ら考え、主体的に判断し、よりよく問題を解決する資質や能力を育てることなどをねらいとし、思考力・判断力・表現力等が求められる「知識基盤社会」の時代において、重要な役割を果たすものである（文部科学省，2011）。この学習課題として、①横断的・総合的な課題（国

際・情報・環境・資源エネルギー・福祉・健康・食・科学技術），②児童の興味・関心に基づく課題（キャリア・ものづくり・生命），③地域や学校の特色に応じた課題（町づくり・伝統文化・地域経済・防災）が挙げられており，その中でも「多様な職業や生き方を知り，自己の生き方を見つめること」を目的として「キャリア教育」が広がりを見せており（渡邊，2006），さまざまな事例が報告されている．また，外部の教育資源の活用及び異校種の連携や交流を意識することが明記され，実践事例として地域や企業など学校外と連携した例が見られている（文部科学省，2011）．この外部教育資源と連携したキャリア教育の一例として，2007年に財団法人 日本サッカー協会（以下 JFA）が自治体・小学校と協力した社会貢献事業である「JFA こころのプロジェクト」がある．このプロジェクトは小学生高学年を対象に，「総合的な学習の時間」を利用し，さまざまな種目のアスリートが，自身がどのように夢や目標を達成したかについて語るとともに，児童に夢を持つことの大切さを伝え，児童の自己実現意欲を向上させることを目的とした事業である．2007年の発足以来，47都道府県で実施され，2010年度までに2,612回実施され，81,574人の児童・生徒が参加している（JFA，2011）．この授業を行うことで，「児童が積極的に行動するようになった」などの意見が述べられており，アスリートによるキャリア教育は無気力に対して一定の効果があることが考えられる．また，目標の設定・達成などに着目した目標理論において，Duda と Nicholls(1992)は，スポーツと学業の目標指向性の関係性を検討し，スポーツにおける特定の目標指向性が高いほど，学業においても同じ目標指向性が高いことを見出し，スポーツおよび学業の領域を超えて安定していることを明らかにした．これは，学業でもスポーツでも，目標を達成するプロセスは共通していることを示唆しており，スポーツに対する関心の有無に関わらず，児童がアスリートの経験からであ

っても、「夢」「目標」の達成に必要なことを学ぶことが可能であると考えられる。また、この学習を通して、児童が「夢」「目標」に対する意識を高め、目標に向かってゆくことで主体性・能動性が生まれ、無気力状態の改善に効果があると考えられる。しかし、それに対する定量的な研究はなされておらず、この学習を通して無気力状態の改善につながる事が明らかにされれば、現在教育界が抱える問題の解決につなげることができる。よって、笠井ら（1995）と同様に、無気力を「精神病の無気力とは異なり、心理的な原因で、日常生活のさまざまな場面において意欲の減退を示す状態像」、その心性を無気力感と定義した上で、アスリートによるキャリア教育プログラムの検討を行うこととする。

2. 目的

本研究では、アスリートと連携した「総合的な学習」におけるキャリア教育が、参加児童の無気力感に与える効果を検証することを目的とする。

3. 方法

3. 1 調査対象者

北越地域にある A 県 B 市で 2011 年 10 月中旬にアスリートと連携したキャリア教育プログラム（以下 プログラム）を実施した公立小学校（2 校、3 クラス 以下 D 校、E 校）の 5 年生 107 名（男子 53 名、女子 54 名）を介入群とした。

また、介入群と同自治体内の公立小学校（1 校、3 クラス）の 5 年生 105 名（男子 47 名、女子 58 名）を対照群とした。対照群の選定にあたっては、介入群と同自治体内にありかつ「同

程度のクラス規模」「男女比」を考慮した上で決定した。

3. 2 プログラム概要

プログラムは授業 2 時間分を使用し、前半を「ゲームの時間」、後半を「トークの時間」とした。指導・運営にはアスリート 2 名とクラス担任教師 1 名が参加し、アスリート 2 名のうち、「ゲームの時間」の進行を行うアスリート（以下 A アスリート）、「トークの時間」の指導・進行を行うアスリート（以下 B アスリート）という役割分担で実施された。

「ゲームの時間」は 35 分とし、各学校の体育館にてアスリートとともにゲーム形式の運動を行った。内容は①アスリートの自己紹介および内容説明（5 分）、②ウォーミングアップ（5 分）、③サブゲーム（10 分）、④メインゲーム（15 分）で構成され、「仲間を大切にすること」「ルールを守ること」「楽しむこと」の大切さに焦点を当てたプログラムで構成されている。A アスリートが「ゲームの時間」の全体的な進行を行い、B アスリートおよびクラス担任教師 1 名は児童側に参加した。①アスリートの自己紹介および内容説明では、アスリートからゲームをするにあたって「ルールを守ること」「クラス全体で協力すること」が強調された。②ウォーミングアップから③サブゲームは個人もしくは複数人チームでの対決形式で、④メインゲームは A アスリートとクラス全体（B アスリートおよびクラス担任教師 1 名を含む）の対決形式でそれぞれ行われた。メインゲームの途中に、チーム全体でメインゲームを成功させるため、B アスリートを中心として話し合う時間が設けられた。

「ゲームの時間」終了後 10 分間の休憩を挟んだ後、後半 55 分を「トークの時間」とし、各クラスの教室にて、B アスリートが「夢」を題材として、自身の体験談をもとにした講義形式

の授業を行った。内容は（i）B アスリートによる講義（30 分），（ii）児童自身が夢や将来のキャリアについて考える時間（20 分），（iii）講義のまとめ、集合写真撮影および B アスリートとの握手（5 分）で構成された。（i）B アスリートによる講義では、B アスリート自身が夢や目標をどのように設定し、それに向かうまでの気持ちやモチベーションの変化を、黒板に曲線で表しながら児童に説明した。（ii）児童自身が夢や将来のキャリアについて考える時間では、児童に授業専用の資料（Fig1）を配布し、その資料の設問を埋めていく方式で行われた。設問内容は、「自分の夢」「夢や目標達成のために努力すること」「授業の感想」「B アスリートに対するメッセージ」であり、この設問のうち、「自分の夢」「夢や目標達成のために努力すること」の 2 点のみ記入するよう指示し、A アスリート、B アスリートおよびクラス担任教師の 3 名でクラス内を巡回した。ある程度記入が済んだところで、クラスの数人に、自主的もしくは指名形式で、「自分の夢」「夢や目標達成のために努力すること」の 2 点について発表させた。（iii）講義のまとめ、集合写真撮影および B アスリートとの握手では、（i）での授業内容をもとに、B アスリートが児童に対してメッセージを送り、クラス全体で写真撮影を行い、B アスリートと児童 1 人ひとりが握手をしたのち、授業を終了した。「トークの時間」では、児童には自身の「自分の夢」「夢や目標達成のために努力すること」について考える機会を提供することが目的であり、アスリート自身が夢や目標を持ち、それに向かって努力し、家族や仲間の手助けや励ましを通して困難を乗り越え、実際に夢を掴むことができたという成功体験を通して、それらの大切さが強調された。

授業終了後、児童は 1～3 日後に、配付資料の「自分の夢」「夢や目標達成のために努力すること」の部分を完成させるとともに、未記入の「授業の感想」「B アスリートに対するメッ

セージ」を記入した.

○ 夢シート ○

小学校 年 組

名前

年 月 日

今の自分

未来の自分

僕は、私は、
..... になって、
..... したい。

その夢をかなえるために努力することを書いてください。

○ ひとことシート ○

今日の夢の教室で感じたこと、心に残ったこと、気づいたことなどを、夢先生へのお手紙として、どんなことでもいいので書いてください。あとで、夢先生がお返事をくれます。

「 夢先生からのメッセージ」

Fig1 配付資料

(配布資料における設問)

- ・僕は、私は、 () になって、 () したい (カッコ内を埋める) .
- ・その夢をかなえるために努力することを書いてください。 (左下部 枠内)
- ・今日の授業で感じたこと、心に残ったこと、気づいたことなどを、先生へのお手紙として、
どんなことでもいいので書いてください。あとで先生がお返事をくれます。 (右部)

3. 3 実施アスリートの特性

今回介入群に対してプログラムを実施したアスリートのうち、A アスリート、B アスリート

とも学校ごとに異なるアスリートが担当した。A, Bアスリートの特性を Table1 に示す。

Table1 実施アスリート特性

アスリート	D校(2クラス)		E校(1クラス)	
	Aアスリート①	Bアスリート①	Aアスリート②	Bアスリート②
性別	男性	男性	男性	男性
年齢	34	42	33	31
競技種目	サッカー	サッカー	サッカー	クロスカントリー
競技歴	元年代別日本代表	元日本代表 (ワールドカップ出場)	元年代別日本代表	現日本代表 (冬季オリンピック出場)

3. 4 検査及び手続き

無気力感尺度小学生版（以下 無気力感；笠井ら，1995）：小学生の無気力感を測定するもので、5 因子 28 項目からなる。回答方法は「とてもそう思う」「かなりそう思う」「あまりそう思わない」「まったくそう思わない」の 4 段階評定で 4－1 点を与えた。逆転項目も得点が高いほど無気力傾向が高くなるように得点化した。得点の取りうる範囲は 28－112 点であり、無気力感が高いほど高得点となるように設定した。

無気力感の調査は介入群・対照群ともにプログラム実施 1 ヶ月前（以下 P0）の 9 月中旬、プログラム実施直後（以下 P1）の 10 月中旬、プログラム実施 1 ヶ月後（以下 P2）の 11 月中旬の全 3 回、縦断的集団調査法で実施した。

実施回数を 3 回、調査間隔を 1 ヶ月とした理由として、狩野と津川（2011）は、持続的な無気力について質問紙法を用いて捉えるためには複数回調査することが求められるが、2 回では変動があった場合にどちらがベースラインとなるか判断できず、調査対象者の負担にならない回数として 3 回が適当とし、調査間隔については、1 週間ごとでは無気力の持続が捉えきれず、数ヶ月ごとでは無気力の波を捉えきれなくなる可能性が高いとし、1 ヶ月ごとに設定したと述

べた。本研究でもこれに倣い、実施回数を3回、調査間隔を1ヵ月とした。検査からプログラム実施までの工程をTable2に示す。

Table2 プログラム行程

時間 (分)	内容	詳細	実施場所
(授業1ヵ月前)	アンケート①(P0)		教室
0	「ゲームの時間」開始	アスリートの自己紹介 プログラム内容説明	体育館
5	ウォーミングアップ		
10	サブゲーム	個人同士の対決形式	
20	メインゲーム	Aアスリート対クラス全体の 対決形式	
35	「ゲームの時間」終了		
(10)	(移動・準備)	(資料の配布)	
0	「トークの時間」開始	Bアスリートが「夢」を題材として、 自身の体験談をもとにした講義	教室
30	配付資料記入	「自分の夢」 「夢や目標達成のために努力すること」記入	
50	「トークの時間」まとめ	講義のまとめ 集合写真撮影・Bアスリートとの握手	
55	「トークの時間」終了		
(授業直後)	アンケート②(P1)		教室
(授業数日後)	配付資料の清書	「授業の感想」「Bアスリートに対するメッセージ」記入	
(授業1ヵ月後)	アンケート③(P2)		教室

3. 5 統計処理

プログラムによる無気力感への効果に関する検証は、介入群と対照群の無気力感の変化比較を行うため、プログラムによる介入刺激の有無(2水準)ならびに時間(3水準)を独立変数、

無気力合計得点および各因子の平均点を従属変数として二元配置共分散分析を用い、統計処理を行った。これにより、介入群と対照群の無気力合計得点および各因子における「介入刺激の有無×時間」の交互作用の有意性が確認でき、変化パターンの違いが明らかにできる。また、各群の無気力合計得点および各因子の平均点に対して、時間ごとの多重比較を行った。これにより、有意な変化がどこで生まれるかが明らかにできる。

3. 6 配付資料の自由記述分析

プログラム内で介入校の児童が記入した配付資料内の設問のうち、「自分の夢」、「夢や目標達成のために努力すること」、「授業の感想とBアスリートに対するメッセージ」の自由記述について下位分類を行った。

4. 結果

4. 1 有効回答数

調査対象者のうち、3回の調査に完全回答した有効データを分析対象とした。その結果、介入群 100（男子 48 名，女子 52 名 有効回答率 93. 5%），対照群 98（男子 43 名，女子 55 名 有効回答率 93. 3%）を利用した。

4. 2 無気力感の平均，標準偏差，交互作用と多重比較による分析結果

介入群と対象群の無気力感合計得点および各因子の平均点を従属変数とし、プログラムの実施有無および時間を独立変数とした二元配置分散分析の結果を Table3 に示す。

Table3 介入群と対照群における無気力の分散分析結果

介入群 $N=100$, 対照群 $N=98$											
因子	群	授業1ヵ月前		授業直後		授業1ヵ月後		交互作用 (時間×群間)	多重比較検定		
		P0		P1		P2			P0 vs P1	P0 vs P2	P1 vs P2
		M	SD	M	SD	M	SD				
無気力感 (合計得点)	介入群	58.31	8.54	55.21	8.97	54.46	9.06	5.08**	***	***	$n.s.$
	対照群	56.66	10.23	56.06	9.76	55.44	10.38		$n.s.$	$n.s.$	$n.s.$
①充実感・将来の展望の欠如	介入群	2.24	.69	2.15	.76	1.99	.74	3.58*	$n.s.$	**	*
	対照群	2.13	.73	1.99	.64	2.04	.67		**	$n.s.$	$n.s.$
②学習不適応感	介入群	2.15	.53	2.04	.54	2.04	.57	3.94*	*	*	$n.s.$
	対照群	1.99	.55	2.04	.58	1.99	.63		$n.s.$	$n.s.$	$n.s.$
③身体的不全感	介入群	1.95	.58	1.81	.54	1.80	.49	$n.s.$	**	**	$n.s.$
	対照群	1.98	.54	1.92	.58	1.96	.62		$n.s.$	$n.s.$	$n.s.$
④消極的友人関係	介入群	1.86	.49	1.81	.40	1.82	.44	$n.s.$	$n.s.$	$n.s.$	$n.s.$
	対照群	1.81	.30	1.82	.34	1.80	.37		$n.s.$	$n.s.$	$n.s.$
⑤非能動感・無力感	介入群	2.16	.54	1.99	.45	2.03	.50	5.25*	**	$n.s.$	$n.s.$
	対照群	2.20	.50	2.23	.41	2.10	.43		$n.s.$	$n.s.$	**

* $p<.05$ ** $p<.01$ *** $p<.001$

その結果、「無気力感の合計得点」（ $F=5.08$, $p<.01$ ）および「充実感・将来の展望の欠如」（ $F=3.58$, $p<.05$ ）, 「学習不適応感」（ $F=3.94$, $p<.05$ ）, 「非能動感・無力感」（ $F=5.25$, $p<.05$ ）の3因子にそれぞれ有意な交互作用が認められたが, 「身体的不安全感」, 「消極的友人関係」の両因子には交互作用が認められなかった。これにより, 児童がプログラムに参加することで, 「無気力感の合計得点」および「充実感・将来の展望の欠如」, 「学習不適応感」, 「非能動感・無力感」の3因子へ効果があることが明らかになった。

また, P0, P1 および P2 で多重比較検定を行った結果, 「無気力感の合計得点」では, 介入群の P0 と P1, P0 と P2 の間で有意な低下が見られたが, 対照群では有意な変化は見られなかった。「充実感・将来の展望の欠如」因子では, 介入群の P0 と P2, P1 と P2 の間で有意な低下を示し, 対照群の P0 と P1 の間で有意な低下を示した。「学習不適応感」因子では, 介入群の P0 と P1, P0 と P2 の間で有意な低下を示したが, 対照群では有意な変化は見られなかった。

「身体的不安全感」因子では, 介入群の P0 と P1, P0 と P2 の間で有意な低下を示したが, 対照

群では有意な変化は見られなかった。「消極的友人関係」因子では、介入群、対照群ともに有意な変化は見られなかった。「非能動感・無力感」因子では、介入群の P0 と P1 の間で有意な低下を示し、対照群の P1 と P2 の間で有意な低下を示した。

これにより、交互作用が認められた「無気力感の合計得点」および「充実感・将来の展望の欠如」，「学習不適応感」，「非能動感・無力感」のうち、多重比較検定により「無気力感の合計得点」および「学習不適応感」因子は P0 と P1 および P2 に有意な低下が，「非能動感・無力感」因子は P0 と P1 に有意な低下がそれぞれ認められたことから、プログラム実施直後に無気力状態全般および「学習不適応感」，「非能動感・無力感」に改善が見られ，「非能動感・無力感」は授業 1 ヶ月後に効果の薄れが見られたが，「学習不適応感」は授業 1 ヶ月後も効果が持続しているといえる。また，「充実感・将来の展望の欠如」因子は，P0 と P1 に有意差は確認できなかったが，P0 と P2，P1 と P2 の間に有意差が確認されたことから，授業直後に効果はないが，授業 1 ヶ月後までの間に効果が現れたといえる。

4. 3 配付資料の自由記述分析

プログラム内で介入校の児童が記入した配付資料内の設問のうち，「自分の夢」，「夢や目標達成のために努力すること」，「授業の感想と B アスリートに対するメッセージ」の自由記述について，下位分類を行った結果を Table4，Table5，Table6 にそれぞれ示す。

「自分の夢」の職業分類については，日本標準職業分類（平成21年12月統計基準設定）一分類項目名（総務省，2009）を，夢を通して成し遂げたいことは，McClelland（1961）の3つの社会的欲求（達成欲求，親和欲求，支配欲求）を参考に分類を行った。

Table4 「自分の夢」における職種と割合

職種	人数	達成欲求	親和欲求	支配欲求
(大分類 Aー管理的職業従事者)				
総理大臣	1			1
(大分類 Bー専門的・技術的職業従事者)				
学者	1	1		
発明家	1	1		
建築家	1		1	
ゲームクリエイター	1		1	
医師	1		1	
獣医師	2		2	
薬剤師	3	3		
看護師	1		1	
保育士	3		3	
小学校の先生	1		1	
作家・小説家	2		2	
漫画家	4	4		
画家	1	1		
デザイナー	1		1	
女優	2		2	
タレント・芸能人	3	2	1	
歌の先生	1		1	
エレクトーンの先生	1		1	
書写の先生	1		1	
ダンスの先生	1	1		
野球選手	16	16		
サッカー選手	14	11	3	
バドミントン選手	5	4	1	
バレー選手	5	4	1	
水泳選手	3	3		
テニス選手	1	1		
陸上選手	1	1		
(大分類 Cー事務従事者)				
会社員	2	1	1	
(大分類 Dー販売従事者)				
ペットショップ店員	1		1	
(大分類 Eーサービス職業従事者)				
介護士	1			1
美容師	2	1	1	
パティシエ・ケーキ屋さん	4	1	3	
ディズニーのキャスト	1		1	
(大分類 Fー保安職業従事者)				
刑事	1		1	
(大分類 Gー農林漁業従事者)				
漁師	2	1	1	
(大分類 Hー生産工程従事者)				
(大分類 Iー輸送・機械運転従事者)				
(大分類 Jー建設・採掘従事者)				
(大分類 Kー運搬・清掃・包装等従事者)				
(大分類 Lー分類不能の職業)				
化石ハンター	1	1		
社会人・大人	2	1	1	
高校受験に受かる	1	1		
合計	96	60	34	2
割合(%)	100	62.5	35.4	2.1
(夢なし)	4			

※職業名は自由記述の内容に準ずる

Table5 「夢や目標達成のために努力すること」についての種類と割合

努力点	回答数	%
練習すること	90	43.69
勉強すること	33	16.02
努力すること・あきらめないこと	33	16.02
よく考え、自身の行動を変えること	14	6.80
勝敗にこだわること・相手に打ち勝つこと	6	2.91
挑戦すること	6	2.91
他者に優しくすること、教えてあげること	6	2.91
継続すること	4	1.94
他者から学ぶ	4	1.94
夢を見つけること	2	0.97
目標を持つこと	2	0.97
精神面を鍛えること	2	0.97
他者と協力すること	1	0.49
その他	3	1.46
合計	206	100

Table6 「授業の感想とBアスリートに対するメッセージ」についての種類と割合

メッセージ内容	回答数	%
トークの時間の感想	84	19.09
夢を叶えたいという願望	68	15.45
自身の具体的目標や意見	61	13.86
感謝の言葉	54	12.27
友人の大切さを学んだこと	44	10.00
アスリートへの応援メッセージ	42	9.55
ゲームの時間の感想	41	9.32
あきらめないことの大切さを学んだこと	39	8.86
アスリートへの質問	7	1.59
合計	440	100

自由記述の結果より、「自分の夢」について、100人分の夢のうち、達成欲求が60 (62. 5%) , 親和欲求が34 (35. 4%) , 支配欲求が2 (2. 1%) という割合になった。また、「夢や目標達成のために努力すること」では、練習することが最も多く、勉強すること、努力すること・あきらめないことが続いた。「授業の感想とBアスリートに対するメッセージ」では、トークの

時間の感想が最も多く、夢を叶えたいという願望、自身の具体的目標や意見、感謝の言葉、友人の大切さを学んだことが続いた。

5. 考察

本研究の目的は、アスリートと連携した「総合的な学習」におけるキャリアプログラムが、参加児童の無気力感に与える効果を検証することであった。本研究では、児童の無気力感を測定する指標として、笠井ら（1995）が作成した無気力感尺度小学生版を使用した。これにより、児童がプログラムに参加することで、「無気力感の合計得点」および「充実感・将来の展望の欠如」、「学習不適応感」、「非能動感・無力感」の3因子へ効果があることが明らかになった。これにより、介入群は無気力が解消され、学校生活に対して意欲的になったことが定量的に示されたといえる。この理由として、櫻井（2009）は、夢や目標をもたせることは学習に対して動機づける力となり、嫌いな教科でもその目標を達成するために頑張れるようになると述べられている。よって、実施したプログラムでも同様に動機づけが行われ、それにより無気力の解消にもつながったことから、動機づけは学習に対する意欲向上だけでなく、無気力に対しても効果があるといえる。よって、以降はプログラムの効果が無気力のどの因子に対して現れたのかを明らかにするため、下位因子ごとに検証を行うこととする。

（下位因子ごとの結果分析）

「充実感・将来の展望の欠如」について、授業のコンセプトとして「夢」「目標」の大切さを伝えているため、プログラムの狙い通りの効果が現れたといえる。また授業直後に効果はな

かったが、授業1ヵ月後までに徐々に効果が現れてきたことから、児童は「トークの時間」で聞いたアスリートのお話を一度自分の中で受け止め、配付資料の「自分の夢」「夢や目標達成のために努力すること」「授業の感想」「B アスリートに対するメッセージ」部分を完成させるという過程の中で、自身の目標について改めて考えたため、徐々に効果が出てきたと考えられる。本プログラムにおいて、児童が「夢」「目標」を設定し、達成のために必要な行動や心の働きを引き起こすことは、黒田（2010）で述べられている「動機づけ」と同義であり、「充実感・将来の展望の欠如」が「生活（人生）の目標・将来の見通し」や「達成感・動機づけ・自己効力感」から作成された因子である（笠井ら、1995）ことから、「夢」「目標」を持たせることと「動機づけ」は密接に関連している。そのため、動機づけにより児童に刺激を与えたことで、「充実感・将来の展望の欠如」に効果が現れたといえる。これは、自由記述の「授業の感想とB アスリートに対するメッセージ」で、夢を叶えたいという願望が見られていることから、この結果が支持される。

「学習不適応感」「非能動感・無力感」はプログラム実施直後から効果が見られた。笠井ら（1995）は、「学習不適応感」について、本業である学校生活や日々の授業や学習に対する意欲減退は、中学～高校～大学までの各学校段階の青年期と同様に、アパシーや無気力の状態像と共通していると述べた。また、「非能動感・無力感」について、対人関係における無気力状態の「社会的場面での非能動性・ひきこもり」の観点を中心に、「生活（人生）の目標・将来の見通し」や「達成感・動機づけ・自己効力感」の項目が混在して作成された因子であり、能動性のなさや無気力を表す項目から構成されたと述べた。これにより、提供されたプログラムである「トークの時間」「ゲームの時間」を経ることで、児童の本業である授業や学習に対する

意欲の向上とともに、生活に対して能動的に活動する意欲向上と無気力の解消に対して即効性の効果があることが示された。これは、自由記述の「夢や目標達成のために努力すること」で、練習することや勉強すること、努力すること・あきらめないことが挙げられており、生活全般に対する意欲向上とともに、特に学習に対する意欲向上がうかがえることから、「学習不適応感」「非能動感・無力感」に対するプログラムの有効性が確認できた。

このように、「学習不適応感」「非能動感・無力感」はプログラム直後に、「充実感・将来の展望の欠如」は授業直後～授業1ヵ月にそれぞれ効果が確認されたことから、本研究によるプログラムでは、児童の本業である学習や非能動性に対する効果が先に現れ、その後文部科学省(2010)で定められているキャリア教育の主たる目的である「自分自身の将来への展望」に対する効果が徐々に現れるという仕組みが明らかになった。

（「充実感・将来の展望の欠如」と「学習不適応感」の関係性）

今回のプログラムにより「充実感・将来の展望の欠如」と「学習不適応感」において効果が見られた。「充実感・将来の展望の欠如」因子は、下坂(2001)が青年期（中学～高校～大学）における無気力について検討した際にも、「充実感・将来の展望の欠如」と同様に、現在から将来にかけての自分自身が把握できない「自己不明瞭」因子の存在が明らかにされている。また、「学習不適応感」について、Walters(1961)は、大学生のスチューデント・アパシーについて、学生の本業である学業に選択的な意欲減退を示すとし、鉄島(1993)も同様に、アパシー傾向は、主として学生の本業とされる学問に対しての意欲減退と関係があるとし、加えてアパシー傾向が高い者は実際の授業への出席率も悪いことを明らかにしている。これにより、「充

実感・将来の展望の欠如」と「学習不適応感」はスチューデント・アパシーや無気力の中核概念であるといえる。さらに、笠原（1978）はスチューデント・アパシーについて、学業場面を回避するだけでなく、進路喪失つまり職業の未決定を伴い、進路決定そのものを回避する全面的な職業未決定であると述べ、学業の回避と進路未決定には共通性があることを指摘している。これは岸と諸井（2010）が、無気力傾向の基本構造を再検討した際にも、「卒業後の進路の明確さ」「授業に対する集中力の欠如」「授業に対する出席意欲の欠如」といった因子が安定的に確認され、「卒業後の進路の明確さ」と「授業に対する集中力の欠如」は比較的高い相関関係を示していたことから、その共通性を確認することができる。特に児童の動機づけに関する研究は「ある目標の達成に向かって、学習行動や学習と関わるさまざまな心（認知、感情など）の働きを開始し、方向づけ、維持させる一連の心理プロセス」と述べられており（黒田，2010），学習場面と関連したものが多く、互いの関連性が伺える（たとえば Deci と Ryan, 2002）。

よって本研究で取り上げたキャリア教育プログラムにより、無気力感の主構成要因に対する有効性が証明されると同時に、「充実感・将来の展望の欠如」「学習不適応感」は、経時的な変化パターンに多少の差異はあるものの、その効果に共通性があることが明らかになった。しかし、動機づけは、目標を設定し、それに対して方向づけ、維持させるというプロセスであるため、目標を設定したのちに学習に対する効果が現れるはずであるが、本研究では、はじめに「学習不適応感」に効果が見られ、その後「充実感・将来の展望の欠如」に遅れて効果が現れたことから、動機づけのプロセスに反する効果が見られた。これはアスリートの経験をもとに、児童自身が描く理想の自己（＝夢）を達成するためには、目標を持ち、努力することやあきらめずに続けることを大切にしながら、学習を開始し継続してゆくことの必要性を学んだことによ

ると考えられる。つまり、プログラムにより動機づけのプロセス自体について学び、プログラム直後はその大切さを理解したが、自身の目標については設定しきれていない状況であることがうかがえる。そして、動機づけについて学習することにより、勉強の必要性を理解し、学習に対する抵抗感・不適応感が解消されると同時に有能感が生まれ、授業直後に「学習不適応感」に効果が現れたのであろう。その後、配付資料の記入により、児童が自身の「夢」を考えることを通して、目標の設定が行われたため、「充実感・将来の展望の欠如」に遅れて効果が見られたと考えられる。これについて、介入群の女子児童が「授業の感想と B アスリートに対するメッセージ」の自由記述で、「私は夢をもっていませんでした。けどお話を聞いてすごいなあと思いました。私にはでもやりたいなあと思っているものはありました。その夢は誰にも言ったことはないので、夢シートに書きました。」と記述しており、配付資料を作成する過程で夢や目標の設定が行われていることから、このプロセスが異なる点が説明される。

(交互作用が見られなかった因子について)

「身体的不安全感」，「消極的友人関係」の各因子では介入群と対照群の間に交互作用が見られなかった。「身体的不安全感」は、下山(1995)や下坂(2001)により「張りのなさ」「疲労感」として、「充実感・将来の展望の欠如」「学習不適応感」と同様に無気力やアパシーの主要因とされている。本研究では「身体的不安全感」因子に交互作用が見られなかったが、介入群の多重比較の検定結果より、P0 と P1, P0 と P2 の間で有意に低下を示していることから、今回のプログラムにより効果がないと言い切ることはできないと考える。また、「消極的友人関係」は、交互作用・多重比較の両検定においてどちらも有意な変化が見られなかった。「ゲームの時間」

で「仲間を大切にすること」をコンセプトとし、「クラス全体で協力すること」がアスリートから強調され、「トークの時間」でも家族や友人の助けによりアスリートが目標を達成できたという話をしたにも関わらず、効果が現れなかったことから、参加児童は「トークの時間」における「夢」「目標」に対する刺激のほうが残りに、「対友人」ではなく「対自己」に焦点を当てる傾向があることが示唆された。これは、授業の感想中に友人の大切さを学んだことは記述されているが、達成欲求が多いことや、努力する点のほとんどが自身に向けられていることからこの意見を支持することができる。

つまり、キャリア発達に関わる諸能力として、国立教育政策研究所生徒指導研究センター(2002)は、人間関係形成能力・情報活用能力・将来設計能力・意思決定能力の4項目を挙げているが、このうち「対自己」に関わる情報活用能力・将来設計能力・意思決定能力の3項目に効果が見られたといえるだろう。

(対照群について)

対照群の「充実感・将来の展望の欠如」「非能動感・無力感」両因子において、多重比較により有意な変化がある箇所が確認された。本研究の対照校に P0～P1～P2 における学校行事について確認したところ、地元テレビ局での校外学習や学芸会などが実施されたが、介入校でも同様の校外学習や学芸会が実施されていることから、日々の生活の中で、学習や学校行事を通して児童の無気力感は微妙に変化し、比較的不安定なものであることが示唆された。

6. 結論

本研究では、アスリートと連携した「総合的な学習」におけるキャリア教育が、参加児童の無気力感に与える効果を検証することを目的とした。

その結果、アスリートによるキャリア教育プログラムにより、児童の全体的な無気力感が有意に低下し、「学習不適応感」「非能動感・無力感」はプログラム直後に「充実感・将来の展望の欠如」は授業直後～授業1ヵ月にそれぞれ有意に低下していることが明らかになった。

また、「充実感・将来の展望の欠如」「学習不適応感」は、経時的な変化パターンに多少の差異はあるものの、その効果に共通性があることが明らかになった。

7. 研究の限界・課題

本研究ではキャリア教育プログラムによる小学生の無気力感の効果を検討したが、本研究におけるプログラムは、アスリートが実施することや軽度の運動を通してアスリートと触れ合う時間があることなど、他のキャリア教育プログラムとは多少異なる面がある。よって、同様のプログラムを他競技・競技歴の異なるアスリートが実施した場合でも、同様の結果が得られるかには疑問が残る。今後は異なるアスリートもしくはアスリート以外による実施によって、その効果に違いが生まれるかを検証することが必要であろう。

また、本研究では質問紙を用いて児童の無気力の変化を検討したが、質問の回答に込められた真意を測定することは困難であると考えられる。また、プログラム実施後、児童の生活場面に変化は見られるか、どのような変化が見られるかについてはうかがい知ることができない。よって、児童の生活行動観察など客観的なデータを用い、量的なデータとの整合性を取り、比較検

討することが必要であると考えられる.

加えて、今回のプログラムにより、児童は動機づけによる効果がより顕著に見られた. よって、今後は無気力という概念とともに、動機づけの視点も加えた検証が必要であるとする.

【引用参考文献】

小田晋(1991). 子どものアパシーとは何か 教育心理, 39, 20-23.

笠井孝久, 村松健司, 保坂亨, 三浦香苗(1995). 小学生・中学生の無気力感とその関連要因
教育心理学研究, 43(4), 424-435.

笠原嘉(1978). 退去神経症 withdrawal neurosis という新カテゴリーの提唱 中井久雄・

山中康裕(編) 思春期の精神病理と治療, 岩崎学術出版, 287-319.

狩野武道, 津川律子(2011). 大学生における無気力の分類とその特徴—スチューデント・アパシーと抑うつ—の視点から— 教育心理学研究, 59, 168-178.

岸可奈子, 諸井克英(2010). 無気力傾向尺度の再検討 同志社女子大学生生活科学, 44, 1-5.

黒田祐二(2010). 動機づけと学習 堀洋道(監) 櫻井茂男・松井豊(編) 心理測定尺度
集Ⅳ 子どもの発達を支える〈対人関係・適応〉, サイエンス社, 124-168.

国立教育政策研究所生徒指導センター(2002). 児童・生徒の勤労感・職業感を育む教育の推進について(研究報告書), 国立教育政策研究所.

桜井茂男(1995). 「無気力」の教育社会心理学—無気力が発生するメカニズムを探る—, 風間書房, 1-15.

桜井茂男(2009). 自ら学ぶ意欲の心理学—キャリア発達の視点を加えて—, 有斐閣.

財団法人日本サッカー協会（2011）．JFA こころのプロジェクト 2010 レポート，財団法人日本サッカー協会こころのプロジェクト推進室．

下坂剛（2001）．青年期の各学校段階における無気力感の検討 教育心理学研究, 49, 305-313.

総務省（2009）．日本標準職業分類（平成 21 年 12 月統計基準設定）一分類項目名，

〈<http://www.stat.go.jp/index/seido/shokgyou/index.htm>〉（2012 年 2 月 22 日 アクセス）

鉄島清毅（1993）．大学生のアパシー傾向に関する研究－関連する諸要因の検討－ 教育心理学研究, 41, 200-208.

樋口和彦（1981）．ポスト・スチューデントの時代 笠原嘉・山田和夫（編）キャンパスの症候群，弘文堂，201-216.

船木智美，熊谷信順（2005）．小学生の無気力感と学校環境適応感との関係 山口大学教育学部附属教育実践総合センター研究紀要, 19, 93-102.

文部科学省（2003）．いじめへの対応のヒント，

〈http://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chousa/shotou/040/shiryo/06120716/005.htm〉

（2012 年 1 月 4 日 アクセス）

文部科学省（2006）．不登校の児童生徒への支援について，

〈http://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chukyo/chukyo3/siryo/08061830/002.pdf〉

（2012 年 1 月 4 日 アクセス）

文部科学省（2008）．平成 20 年度「児童生徒の問題行動等生徒指導上の諸問題に関する調査」

結果（暴力行為，いじめ等）について，

〈http://www.mext.go.jp/b_menu/houdou/21/11/1287227.htm〉（2012 年 1 月 4 日 アク

セス)

文部科学省 (2011) . 今, 求められる力を高める総合的な学習の時間の展開 (小学校編) ,

〈http://www.mext.go.jp/a_menu/shotou/sougou/1300434.htm〉 (2012 年 1 月 4 日 アク

セス)

文部省 (1993) . 登校拒否児童生徒に関する調査結果,

〈http://www.mext.go.jp/b_menu/hakusho/nc/t19931101001/t19931101001.html〉

(2012 年 1 月 4 日 アクセス)

渡邊進 (2006) . 総合的な学習の時間とキャリア教育活動について 教育実践研究, 16, 197-202.

Deci, E. L., & Ryan, R. M. (Eds.) (2002) *Handbook of self-determination research*.

University of Rochester Press.

Duda, J. L. , & Nicholls, J. G. (1992). Dimensions of achievement motivation in

schoolwork and sport. *Journal of Educational Psychology*, 84(3), 290-299.

McClelland, D. C. , (1961) . The Achieving Society, Van Nostrand Company. (林保監訳『達

成動機』産業能率短期大学出版部, 1971)

Walters, P. A. (1961). スチューデント・アパシー 石井完一郎ら訳 学生の情緒問題, 光

文社, 186-203.

(付録) 調査票

しょうがっこうめい がくねん くみ ばんごう せいべつ か
自分の小学校名、学年、組、番号、性別をかならず書いてください。

()組 ()番 男 ・ 女

(例)

		まったくそう 思わない	あまりそう 思わない	かなりそう 思う	とてもそう 思う
1	今日の朝は、 きもち よく お 起きた	1	2	3	4

・もしなにかわからない^{ことば}言葉があったら、しずかに手を^あ挙げて、先生に聞いてください。

→アンケートに進む

1—6 「充実感・将来の展望の欠如」
7—13 「学習不適應感」
14—18 「身体的不完全感」
19—23 「消極的友人關係」
24—28 「非能動間・無力感」

・以下の質問について、4つの答えのうちもっともあてはまるものに1つだけ○をして下さい。

		まったく そう思わない	あまり そう思わない	かなり そう思う	とても そう思う
1	自分にはやりたいことがはっきりしている	1	2	3	4
2	勉強以外でこれだったら自分にまかせてくれというものがある べんきょう い が い	1	2	3	4
3	自分には得意なものがある とく い	1	2	3	4
4	大人になったらやりたい仕事が決まっている しごと き	1	2	3	4
5	勉強以外で熱中しているものがある べんきょう い が い ねっちゅう	1	2	3	4
6	大人になったときにどんな生活をしたいか決めている き	1	2	3	4
7	授業になかなか集中できない じゅぎょう しゅうちゅう	1	2	3	4
8	家では宿題以外の勉強はしない しゅくだい い が い べんきょう	1	2	3	4

		まったく そう思わない	あまり そう思わない	かなり そう思う	とても そう思う
9	宿題を忘れてしまうことが多い しゅくだい わす	1	2	3	4
10	学校の授業についていけない じゅぎょう	1	2	3	4
11	授業のノートは、言われなくてもきちんと取るようにしている と	1	2	3	4
12	テストがあると言われたら、そのための勉強をする べんきょう	1	2	3	4
13	勉強でわからないことがあると自分で調べてみる しら	1	2	3	4
14	すぐ体がだるくなってしまう	1	2	3	4
15	よく頭が痛くなる いた	1	2	3	4

→次に進む

		まったく そう思わない	あまり そう思わない	かなり そう思う	とても そう思う
16	いろんなことが面倒くさくなることが多い	1	2	3	4
17	用もないのに、つい夜ふかししてしまうことが多い	1	2	3	4
18	朝食のときに、食欲がないことが多い	1	2	3	4
19	悩みを話せる友だちはいない	1	2	3	4
20	一人でいるのがいちばん好きだ	1	2	3	4
21	友だちと一緒にいるとくたびれる	1	2	3	4
22	友だちと遊ぶのがめんどくさい	1	2	3	4

		まったく そう思わない	あまり そう思わない	かなり そう思う	とても そう思う
23	自分が困ったとき、相談できる人がある	1	2	3	4
24	何かを計画するとき、 自分で考えるより人の決めたことに従うほうが楽だ	1	2	3	4
25	親や先生に注意されても言い返そうと思わない	1	2	3	4
26	腹が立ってもけんかする気がしない	1	2	3	4
27	いくら努力しても、だめなことが多い	1	2	3	4
28	運命で決まっているので、 人生は自分ではどうすることもできない	1	2	3	4

もう一度〇のつけ忘れがないか見直してみてください。

見直しが終わったら、先生の指示があるまで、しずかに席で待っていて下さい。

これで、アンケートはすべて終わりです。ご協力下さり、本当にありがとうございました。