

児童の達成動機に関する研究

樋口 康彦*

The Study about Elementary School Children's Achievement Motivation

Yasuhiko HIGUCHI*

The purpose of this study was to obtain the basic knowledge of elementary school children's achievement motivation. Children (Boys = 124, Girls = 135) that were fourth, fifth and sixth grades were selected as subjects, and data were collected by means of questionnaires.

As a result of analysis, the following results were obtained:

1. Factor analysis identified five factors related to achievement motivation: (1) Engagement in the task, (2) Initiative, (3) Learning, (4) Success in the future, (5) Competitiveness.
2. Schoolboys were higher than schoolgirls in achievement motivation towards initiative and towards competitiveness.

Schoolgirls were higher than schoolboys in achievement motivation towards learning. Children that had brothers or sisters were higher than children that had no brothers and no sisters in achievement motivation towards engagement in the task.

The differences in achievement motivation's scores between children that had parents and children that had only a parent were not significant.

Key Words: elementary school child, achievement motivation, sex differences in achievement motivation

目 的

人を向上させ、さらにはその所属する社会・組織の発展を促す原動力である達成動機は、従来、価値あるものとみなされており (McClelland, 1961¹³⁾、その全体像を解明するため多くの研究が行われてきた。そして最近では達成動機の多次元性が指摘され (Jackson, Ahmed, & Heapy, 1976¹¹⁾; Cassidy & Lynn, 1989³⁾), それを TAT 形式ではなく質問紙法

によって多様な角度からとらえようとする試みが主流となってきている。

しかし、児童に関しては、初期に行われていた TAT 図版を用いた研究 (宮本, 1979¹⁴⁾; 林・山内・須藤, 1972⁵⁾), 学習に対する動機のみを絞った研究、内発的・外発的動機づけに関する実験的手法を用いた研究 (樋口, 1982¹⁾; 大宮・松田, 1987¹⁶⁾) が主として行われており、因子分析的手法を用いた研究はきわめて少ないと言える。Table 1 に、日本において

* 関西大学社会学研究科
Postgraduate Course of Sociology, Kansai University

過去に行われてきた児童の動機づけに関する主な質問紙形式の研究を示す。一見してわかるように、学習に対する動機以外の研究はほとんど行われてきておらず、筆者の知る限りでは児童の動機を総合的にとらえた研究はわずかに下山・曾我部(1977¹⁸⁾)のものひとつである。そして、その研究においても親和動機測定項目と一緒に因子分析が行われていること、抽出された因子に対する項目の所属が明確ではないこと、男女の構造の違いが検討されていないこと、等の問題点がある。以上のように、児童については達成動機を多次元的にとらえようとする研究の主流から取り残されている。測定法が確立していないということもあり、児童の達成動機に関しては、その次元の構成、デモグラフィック特性による差異、どのような条件によって規定されるのか、などといった実に基礎的なことすら明らかにされていないのが実情である。

ところで、なぜこのようなことになったのであろうか。そのひとつの原因として、次のようなことがあるように思われる。まず、達成動機とは社会的動機のひとつである(Murray, 1938¹⁵⁾)。そして児童の場合まだ社会生活を送っているとは言い難いため、彼らの主な課題である学習に対する動機やあるいは主な活動の場である学校における態度をとらえておくだけで十分である、と考えられてきたのであろう。

しかし、例えば高校生を被験者にした樋口(1996a⁷⁾)の研究では、進学場面において適応するには学習に対する動機以外に、他の人に負けたくないという競争に対する動機が必要であるということが示されている。このように達成動機を多次元的にとらえることにより次元でとらえた場合見えてこなかった事実が現れ、その問題点を明らかにすることができるのである(樋口1995⁶⁾; 1996b⁸⁾)。そこで児童についても、動機づけと様々な変数との関係についてより厳密に示すためには、まず動機づけを多次元的にとらえた上でその基礎的なことを明らかにしておく必要がある。また、今後、発達的变化に関する研究を行っていくためにも児童の達成動機について多次元的にとらえておく必要がある。

以上のことを受け、本研究では児童の達成動機に関する基礎的な知見を得るために、次の2点について調査を行う。

1. 児童の達成動機を多次元的に測定できる質問紙

の作成を通じて、次元構成の確認を行う。あわせて、信頼性・妥当性の確認および男女による次元構成の差異に関する検討も行う。

2. 上の「1」で作った質問紙を用いて、性別および家族構成といったデモグラフィック特性の違いによって、達成動機得点に差異が見られるかどうかについて、次元別に検討を行う。

方 法

予備調査

今回の被験児に適用可能な達成動機質問項目を作成するため、本調査に先立ち1995年9月に大阪府下の公立A小学校の児童、計65人(うち男子31人、女子34人、全員が5年生)を対象に予備調査を行った。質問項目は、以下の2つであり、全て自由記述方式で回答を求めた。

1. やる気のある児童の行動特性 「みなさんのまわりには、なにごとにもやる気をもって、がんばってとりくむじどうと、やる気がなくあまりがんばらないじどうがいます。みなさんから見て、やる気のあるじどうとはどのような人ですか。思いついたことを(れい)にならって、じゆうに書いてください。」という教示を与え回答を求めた。得られた回答としては、「先生の話をまじめにきいている」、「よく手をあげる」、「どんどん手をあげてはっぴょうし、わからないことはどんどんきく」、「よくべんきょうし、テストでもよいてんをとる」、「しゅくだいをいつもわすれない」、「テストの点がわるいと、こんどからはしっかりしようと思う」、「ねっしんにべんきょうをする」、「なんにでもちようせんする」、「はきはきして、なんでもさっさとする」、「なにかをするとき、ほかのひとより、もえている」、「なんにでもがまんづよくがんばる人」、「どんなことにもしんけんにとりくむ」、「みんなをひっぱってこうとする」、「もくひょうをもっている」、「まけずぎらい」などがあった。小学生ということと言語的には未成熟であるものの、達成志向的な児童の特徴を彼らなりの言葉で言い表している。上記の記述は全てKJ法を用いて分類した後、質問項目の形式に改め、達成動機測定項目作成の際のアイテムプールとした。全体としては、宿題や、テストの点数、授業中の態度に言及したものが多かった。

2. やる気のない児童の行動特性 「こんどははん

たいに、やるきがなくあまりがんばらないじどうとはどんな人ですか。思いついたことを(れい)にならって、じゆうに書いてください。」という教示を与え、回答を求めた。得られた回答としては、「じゅぎょうちゆう立ち歩いたり、まんがをよんだりする」、「先生の話をかかない」、「じゅぎょう中、ほかの人としゃべったりする人」、「じゅぎょうちゆう黒ばんのほうをむいていない」、「じゅぎょう中あそんでいる」、「じゅぎょう中、なんどもトイレに行く」、「先生に見つからないように立ち歩いたり、自由帳で遊ぶ」、「テストの点数がわるくてもそのまま気にしない」、「うまくりゆうをつけて、とにかくしゅくだいをしてこない」、「わすれ物をする」、「だらだらしている」、「ぼうっとしている」などがあつた。得られた記述は全てKJ法を用いて分類した後、質問項目の形式に改め達成動機測定項目作成の際のアイテムプールとした。全体としては、「1. やる気のある児童の行動特性」と同様、宿題や、テストの点数、授業中の態度への言及が多かつた。

本調査

調査時期 1995年11月。

被験児および調査方法 大阪府下に所在する公立B小学校の児童、計259人(うち男子124人、女子135人、平均年齢=10.7歳、SD=0.95)。全員が4-6年生の高学年児である。なお、被験児の詳細についてはTable 2に示す。今回、被験児として特にこれらの学年を用いた理由は、以下の通りである。これまで小学校高学年児に対しては、Table 1に示す動機づけ関係に限らず様々な質問紙が作成され、またその信頼性・妥当性も確かめられてきた実績がある。そこで、園児や小学校低学年児とは異なり、この年代の児童なら自己を客観的にとらえて質問紙の適当な箇所に印を付けることが可能であると考えたからである。つまり質問紙調査が可能であると判断したのである。それから調査方法は、質問紙を授業時間の一部を使って配布したうえで回答を求め、その場で回収するといったものであつた。

質問項目の構成

達成動機測定項目 まず予備調査において見いだされた「学習」、「挑戦」、「継続」、「イニシアティブ」といった次元を測定するための項目を作成した。そして次にJackson et al. (1976¹¹⁾、Cassidy & Lynn (1989⁹⁾) および樋口 (1995⁶⁾、1996b⁸⁾) の達成動機

の多次元説を参考に、予備調査では言及されることが少かつたものの従来の調査においてその存在が確かめられている「未来における成功」、「競争」の2次元をつけ加えた。それは、予備調査の際に与えた教示の仕方や、例の出し方(学校場面の例を主に用いた)では全ての次元を拾い上げることができなかつた可能性があることと、またより年齢が上の被験者において、従来見いだされてきた次元が小学生においても出現するかどうかということは興味深い問題であると考えたからである。まとめると、小学校高学年児童が抱いていると思われる達成動機の次元として(a)学習に対する動機[Table内で表すときにはLと略、以下同様]、(b)挑戦に対する動機[CH]、(c)継続に対する動機[S]、(d)イニシアティブに対する動機[I]、(e)未来における成功に対する動機[F]、(f)競争に対する動機[CO]の計6次元を設定した。そして、各次元につき6つずつ項目を作成し、とてもよくあてはまる(5点)、すこしあてはまる(4点)、どちらともいえない(3点)、あまりあてはまらない(2点)、まったくあてはまらない(1点)の5件法で回答を求めた。計36項目。

結果と考察

分析1 達成動機測定項目の因子分析

小学校高学年児の達成動機の次元を確認するため、計36項目に対し因子分析を行った。なお、共通性の推定は主軸法によつた。固有値の変化を明らかにするためのスクリーテスト、および因子数を変えての分析結果の内容を参考に最適な因子数を探つたところ、ともに最適解を得たのは因子数を5にしたときであつた。ちなみに第V因子までで全分散の48.3%が説明可能であり、因子数を6にした場合は全分散の52.1%が説明可能であつた。次に、因子負荷行列をバリマックス法、斜行プロマックス法によつて回転させた。因子間の一部に、中程度の相関が見られたため、解釈にあたっては斜行プロマックス解を採用した。結果はTable 3に示す通りである。項目選択の際は、因子負荷量が.4以上で他の因子に対する負荷量が.3以下であることを基準とした。以下、因子の解釈を行う。

第1因子 項目「09.むずかしいことにちょうせんするより、かんたんなことがしたい。」、「12.むずかしいことにちょうせんするのは、やりがいがあるの

Table 1 過去における児童の動機づけ関連の主な研究

倉智ら (1976 ¹²⁾)	文章完成法による達成動機測定尺度。 6年生114人(男子71, 女子43)。 計30項目(うち3項目は緩衝項目)。
下山ら (1977 ¹⁸⁾)	達成動機づけ尺度。 6年生108人(男子52, 女子56)。 失敗への恐怖, 困難な課題に挑戦しようとする傾向の2因子。 計17項目。
石川 (1987 ¹⁰⁾)	学習に対する内発的-外発的動機づけの尺度。 5年生154人。 チャレンジ, 基準, 判断, 達成, 好奇心の5因子。計20項目。
下山ら (1982 ¹⁹⁾)	学習意欲の構造質問紙。 4年生166人(男子83, 女子83), 5年生387人(男子203, 女子184), 6年生270人(男子141, 女子129)。 自発的学習態度, 失敗回避, 従順性, 責任感, 持続性, 固執性, 自己評価, 達成志向の態度, 自己概念の9因子。計54項目。
相川 (1987 ¹¹⁾)	テスト返却時の各教科への達成動機。 5年生171人。 計10項目。
安香ら (1992 ²⁾)	学習関連人格特性尺度。 5年生130人。 知的好奇心, 几帳面さ, 計画性, 集中・持続力の計4因子。 計21項目。
渡辺ら (1993 ²⁰⁾)	学習意欲測定尺度。 4年生53人(男子27, 女子26), 5年生57人(男子28, 女子29), 6年生55人(男子26, 女子29)。 目標と計画的学習, 自主的集中, 課題意識, 挑戦の計4因子。 計32項目。

註1: その他, 学習動機に関しては市販の調査用紙も少なくない。

註2: 被験者として小学生と中学生を込みにして用いた研究はこの他にも数多く見られた。

Table 2 被験者の属性一覧

	性別	
	男子	女子
年齢 (歳)	9	13
	10	36
	11	46
	12	29
学 年	4	38
	5	41
	6	45
	52	

で好きだ。」「08.むずかしいことにぶつかったら、すぐにあきらめてしまう。」「21.自分の力をのばすために、たくさんのことにとりくみたい。」等が高い負荷を示している。一見してわかるようにこの因子には、挑戦に対する動機として設定した項目と継続に対する動機として設定した項目とが混在している。しかし各項目の内容をよく検討してみると、そこに

は何かの課題に対して積極的に取り組むことに関する共通の概念が見て取れる。そこで「課題への取り組み」に対する動機の因子と命名する。なお、挑戦と継続が課題への取り組みとしてひとつにまとまるのは、過去、大学生に対して行われた調査結果(樋口, 1996c⁹⁾)および高校生に対して行われた調査結果(樋口, 1996a⁷⁾)と同様であり、これはあらゆる年代層に共通の特徴なのかもしれない。

第II因子 項目「23.クラスのリーダーになりたい。」「18.みんなのだいひょうになって、みんなをしどろしたい。」「28.いろいろなかつどうで、リーダーになりたい。」等が高い負荷を示している。この因子に高い負荷を示している項目は全て「イニシアティブ」に対する動機測定項目として設定していたものであり、何かを行う際には他の人の指示に従って行うのではなく自らが主導権を握って推し進めていきたい、という内容を表している。そこで「イニシアティブ」に対する動機の因子と命名する。

Table 3 組織風土測定項目の因子分析結果

項目内容	因子負荷量					相関係数
	I	II	III	IV	V	
09. むずかしいことにちょうせんするより、かんたんなことがしたい。(CH)	-.765	.204	.089	.127	.051	.452
12. むずかしいことにちょうせんするのは、やりがいがあるので好きだ。(CH)	.747	.050	-.058	-.088	.018	.566
08. むずかしいことにぶつかったら、すぐにあきらめてしまう。(S)	-.655	.192	.289	-.179	.015	.402
21. 自分の力をのばすために、たくさんのことにとりくみたい。(CH)	.562	.048	.142	.207	-.050	.656
20. 自分がきめたことは、ねばり強くやりとおしたい。(S)	.561	-.027	-.026	.196	.036	.537
03. にがてなことをとくいにするために、どりよくをつづけたい。(S)	.550	-.028	.181	-.113	.037	.473
14. ぼく(わたし)は、なにごとにも、がまん強くとりくみたい。(S)	.513	.276	.121	-.042	.017	.562
25. しっばいのかのうせいが高くても、新しいことにどんどんとりくんでいきたい。(CH)	.510	.065	.157	.145	-.085	.753
31. だれもできないような、むずかしいことにちょうせんしてみたい。(CH)	.458	.103	.153	.087	.103	.493
29. ほかの人がいやがるようなむずかしいことにでも、がんばってとりくみたい。(S)	.520	.046	.334	.017	-.047	
02. いままでやったことがないことにでも、じぶんからすすんでとりくみたい。(CH)	.438	.029	.353	-.039	-.037	
36. 一度やりはじめたことは、さいごまでやりとおさないと気がすまない。(S)	.393	.001	-.074	.104	.132	
23. クラスのリーダーになりたい。(I)	.058	.865	.013	-.150	.041	.742
18. みんなのだいひょうになって、みんなをしようしたい。(I)	-.033	.804	.111	.044	-.009	.697
28. いろいろなかつどうで、リーダーになりたい。(I)	.096	.794	.067	-.086	.026	.703
13. なにをするときでも、自分がみんなをひっぱっていきたい。(I)	-.066	.639	-.033	.068	.095	.542
06. 自分のかんがえたことに、みんなをしたがわせたい。(I)	-.111	.629	-.064	.038	-.081	.451
34. なにかをするときには、だれかのめいれいをきくより、自分がめいれいしたい。(I)	-.057	.543	-.253	.107	.008	.408
10. おとなになったとき、どんなしごとをしたいかについて、もくひょうをもっている。	.122	.155	.089	-.068	.068	
17. じしゅうの時間には、みんながあそんでいても、ぼく(わたし)は勉強する。(L)	-.014	-.040	.776	-.145	-.021	.568
33. ぼく(わたし)にとっては、あそびより勉強のほうがたいせつだ。(L)	-.069	.019	.701	.087	.030	.531
27. 勉強のためなら、テレビをみたり、ゲームをしたりするのがまんでできる。(L)	-.040	-.011	.668	.288	-.115	.610
22. ぼく(わたし)はいつも、いっしょうけんめいに勉強する。(L)	.095	-.059	.666	.058	.034	.530
35. ほかの人々が、がんばっているすがたを見ると、『自分もまげずにがんばろう』と思う。(CO)	.298	-.047	.301	.164	.106	
19. おとなになったら、人からそんけいされるようなしごとがしたい。(F)	.086	.140	-.238	.792	-.035	.573
26. しょうらいは、人からそんけいされるようなえらい人になりたい。(F)	.025	.267	-.095	.713	-.008	.612
16. どりよくしてえらくなった人の話をきくと、『自分もしょうらいこんな人になりたいな』と思う。(F)	.094	.012	.261	.532	-.038	.506
05. しょうらい、よい大学に入りたい。(F)	-.010	-.047	.263	.499	-.101	.360
01. よいせいせきをとるために、もっともっと勉強したい。(L)	.009	-.139	.347	.464	.075	
11. ぼく(わたし)は、テストのてんすうをあまり気にしない。(L)	.072	.355	-.151	-.427	-.155	
32. しょうらい、りっぱな人になるために、いまは、ひっしでがんばりたい。(F)	.183	.062	.240	.377	.056	
30. ほかの人ときょうそうしてまけると、とてよくやくなる。(CO)	-.070	-.060	.009	.085	.834	.646
04. 人ときょうそうには、とにかくかちたい。(CO)	-.101	-.003	.084	.039	.787	.623
15. きょうそうで、人にまけるのには、がまんできない。(CO)	-.084	.224	.007	-.000	.692	.611
24. 人ときょうそうするのはきらいだ。(CO)	-.226	.078	.151	.161	-.638	.421
07. ぼく(わたし)は、『他の人にまけたくない』、というきもちが強い。(CO)	.183	.123	-.010	.042	.605	.571

因子名	(因子間相関)					(α)
	I	II	III	IV	V	
第I因子 課題への取り組み	1.000					.821
第II因子 イニシアティブ	.274	1.000				.821
第III因子 学習	.397	.146	1.000			.760
第IV因子 未来における成功	.403	.320	.291	1.000		.719
第V因子 競争	.174	.384	.061	.240	1.000	.790

第Ⅲ因子 項目「17.じしゅうの時間には、みんながあそんでいても、ぼく(わたし)は勉強する。」「33.ぼく(わたし)にとっては、あそびより勉強のほうがたいせつだ。」「27.勉強のためなら、テレビをみたり、ゲームをしたりするのをがまんできる。」等が高い負荷を示している。いずれの項目も勉強に対して積極的に取り組むことに関する内容を表しており、「学習」に対する動機の因子と命名する。

第Ⅳ因子 項目「19.おとなになったら、人からそんけいされるようなしごとがしたい。」「26.しょうらいは、人からそんけいされるようなえらい人になりたい。」「16.どりよくしてえらくなった人の話をきくと、『自分もしょうらいこんな人になりたいな』と思う。」等が高い負荷を示している。この因子に高い負荷を示している項目は全て未来における成功に対する動機測定項目として設定していたものであり、将来における成功を志向することに関する共通の概念が見てとれる。そこで第Ⅳ因子は「未来における成功」に対する動機の因子と命名する。

第Ⅴ因子 項目「30.ほかの人ときょうそうしてまけると、とてもくやしくなる。」「04.人とのきょうそうには、とにかくかちたい。」「15.きょうそうで、人にまけるのには、がまんできない。」等が高い負荷を示している。この因子に高い負荷を示している項目は全て競争に対する動機測定項目として設定していたものであり、他者との競争を志向することに関する内容を表している。そこで「競争」に対する動機の因子と命名する。

Murray (1938¹⁵⁾) は達成動機の定義として (a) 困難なことを成し遂げること, (b) 自然物・人間・思想に精通し, それらを処理し, 統制すること, (c) 障害を克服し, 高い水準に到達すること, (d) 自己を超克すること, (e) 他者と競争し, これを凌ぐこと, (f) 才能をうまく使い, 自尊心を高めること, という基準を示している。因子分析の結果抽出された5次元のおのおのは, 上に示す (a)–(f) の基準のいずれかあるいは複数に該当し, Murrayの定義する達成動機概念に即したものであると言えるだろう。

そして因子分析の後, 尺度の妥当性に関する検討を行った。具体的には, まず最初に, 当初設定した構造と因子分析で得られた構造との関係を見てみた。その結果, これらふたつはほとんど一致しており, 理論的に矛盾する結果は示されていないことを確認

した。そして次に, 採用した項目をランダムに並び替え, その後に5つの因子名を提示し, 各項目がどの因子に属するか, について社会心理学専攻の5人の大学院生に判定を求めた。結果, 5人の判定は因子分析の結果と100%一致した。そこで, 妥当性は保たれているとした。

次に尺度の信頼性に関する検討を行った。まず, Table3の右端には樋口 (1995⁶⁾, 1996b⁸⁾) に倣い「当該項目の尺度得点」と「その項目以外の尺度得点の総和」との相関係数の値を因子ごとに示した。求められた相関係数はどの因子においても高い値を示し, 全て $p < .01$ 水準で有意であった。またTable3の右下には α 係数も示したが, 全てがほぼ満足すべき値となっている。以上の結果から尺度の信頼性も保たれているとした。

そして最後に, 本分析の結果得られた男女全ての被験児を混みにした因子分析の結果が, 男子児童, 女子児童それぞれにおける因子の構造を正しく反映するものであるかどうかについて, つまり男女間における達成動機次元の共通性について確認することにした。具体的には, 斜行プロクラテス法を用いて, 次の (a)–(f) の手続きにより因子間の一致性を算出した。(a) 因子分析の結果抜け落ちた項目(どの因子にも所属しない項目)のデータを削除する。(b) 当該項目の所属する因子に1.0(ただしマイナス負荷の項目には-1.0), それ以外の因子に0を入れたマトリックスを作成する。(c) 前の (b) で作成したマトリックスをターゲットにして, 男女ごとのデータ行列を斜行プロクラテス法により回転させる。(d) 柴田・辻岡 (1984) を参考に一致性係数を算出する。Table4にその結果を示すが, 全てにおいて満足すべき高い一致性係数が得られたと言えるだろう。

Table 4 プロクラテス回転後の因子間の一致性係数

達成動機因子名	性別	
	男子	女子
第Ⅰ因子 課題への取り組み	.968	.921
第Ⅱ因子 イニシアティブ	.897	.838
第Ⅲ因子 学習	.789	.726
第Ⅳ因子 未来における成功	.872	.697
第Ⅴ因子 競争	.952	.908

Table 5 達成動機得点の平均値, SD および *t* 検定結果 (男女別)

達成動機	性別		<i>t</i> 値
	男子平均値	女子平均値	
第 I 因子 課題への取り組み	32.3 (7.1)	31.9 (5.9)	<i>t</i> (239) = 0.521
第 II 因子 イニシアティブ	16.6 (5.5)	14.9 (5.2)	<i>t</i> (257) = 2.543*
第 III 因子 学習	9.4 (3.6)	11.0 (3.5)	<i>t</i> (257) = -3.443**
第 IV 因子 未来における成功	14.4 (3.9)	14.2 (3.6)	<i>t</i> (257) = 0.384
第 V 因子 競争	18.7 (4.6)	17.3 (4.6)	<i>t</i> (257) = 2.374*

註: **p* < .05, ***p* < .01

分析 2 デモグラフィック特性の違いによる達成動機の差異

本分析では性別や家族構成といったデモグラフィック特性の違いにより達成動機に差があるかどうかについて検討する。

まず性差から検討したい。Table 5 は尺度得点の平均値と SD の値を示したものである。男女の得点差について *t* 検定 (両側検定, Table 5 参照) を行ったところ第 I 因子の課題への取り組みと第 IV 因子の未来における成功に関しては差がなかったが, 第 II 因子のイニシアティブ, 第 III 因子の学習, そして第

V 因子の競争については被験児の数が多いこともあり有意差が見られた。つまり, イニシアティブと競争については男子の方が女子よりも得点が高く, 学習については逆に女子の方が男子よりも得点が高かった。しかし, *t* 値, そして実際の得点差は小さい。

次に, 家族構成の違いにより達成動機に差があるかどうかについて検討することにした。まず, きょうだいの有無 (ひとりっ子か否か), 父親の有無 (母子家庭か否か), 母親の有無 (父子家庭か否か) を基に男女別に被験児を分類し, 各達成動機の平均得点と SD を算出した。結果は Table 6 に示す通りであ

Table 6 達成動機得点の平均値, SD (タイプ別)

	性別			性別	
	男子	女子		男子	女子
父親・有, 母親・有, きょうだい・有タイプ	父親・有, 母親・有, きょうだい・有タイプ		父親・無, 母親・有, きょうだい・無タイプ		
	類型① (N=109)	類型⑦ (N=117)	類型④ (N=1)	類型⑩ (N=0)	
第 I 因子 課題への取り組み	32.6(7.1)	32.1(6.0)	第 I 因子 課題への取り組み	38.0	
第 II 因子 イニシアティブ	16.6(5.5)	14.7(5.4)	第 II 因子 イニシアティブ	8.0	
第 III 因子 学習	9.5(3.5)	11.0(3.5)	第 III 因子 学習	13.0	
第 IV 因子 未来における成功	14.3(4.0)	14.1(3.5)	第 IV 因子 未来における成功	19.0	
第 V 因子 競争	18.7(4.6)	17.3(4.6)	第 V 因子 競争	7.0	
父親・有, 母親・有, きょうだい・無タイプ	父親・有, 母親・有, きょうだい・無タイプ		父親・有, 母親・無, きょうだい・有タイプ		
	類型② (N=10)	類型⑧ (N=7)	類型⑤ (N=2)	類型⑪ (N=0)	
第 I 因子 課題への取り組み	26.7(5.5)	31.0(2.5)	第 I 因子 課題への取り組み	32.0 (2.8)	
第 II 因子 イニシアティブ	18.1(5.2)	15.7(4.4)	第 II 因子 イニシアティブ	12.0 (2.8)	
第 III 因子 学習	8.4(4.1)	9.0(2.4)	第 III 因子 学習	8.0(0)	
第 IV 因子 未来における成功	13.7(3.4)	14.4(3.3)	第 IV 因子 未来における成功	14.5 (4.9)	
第 V 因子 競争	17.7(3.7)	17.2(4.7)	第 V 因子 競争	15.5(4.9)	
父親・無, 母親・有, きょうだい・有タイプ	父親・無, 母親・有, きょうだい・有タイプ		父親・有, 母親・無, きょうだい・無タイプ		
	類型③ (N=5)	類型⑨ (N=7)	類型⑥ (N=1)	類型⑫ (N=0)	
第 I 因子 課題への取り組み	29.6(9.6)	31.8(3.7)	第 I 因子 課題への取り組み	41.0	
第 II 因子 イニシアティブ	14.2(5.4)	17.1(4.4)	第 II 因子 イニシアティブ	23.0	
第 III 因子 学習	10.0(6.1)	11.7(3.9)	第 III 因子 学習	16.0	
第 IV 因子 未来における成功	16.4(4.0)	13.8(4.2)	第 IV 因子 未来における成功	20.0	
第 V 因子 競争	21.0(2.2)	17.7(4.9)	第 V 因子 競争	20.0	

註: 父親, 母親共にいない被験児は存在しなかった。

Table 7 達成動機得点の平均値, SD および *t* 検定結果 (きょうだい条件別)

達成動機	きょうだい条件		<i>t</i> 値
	有り 平均値 (SD)	無し 平均値 (SD)	
第 I 因子 課題への取り組み	32.5 (6.5)	28.4 (4.9)	<i>t</i> (237) = 2.488*
第 II 因子 イニシアティブ	15.7 (5.5)	17.1 (4.9)	<i>t</i> (237) = -1.015
第 III 因子 学習	10.2 (3.5)	8.6 (3.4)	<i>t</i> (237) = 1.826 ⁺
第 IV 因子 未来における成功	14.2 (3.7)	14.0 (3.3)	<i>t</i> (237) = 0.248
第 V 因子 競争	18.0 (4.7)	17.5 (4.0)	<i>t</i> (237) = 0.451

註: ⁺*p* < .10, **p* < .05

Table 8 達成動機得点の平均値, SD および *t* 検定結果 (両親条件別)

達成動機	両親条件		<i>t</i> 値
	両親有り 平均値 (SD)	片親のみ 平均値 (SD)	
第 I 因子 課題への取り組み	32.2 (6.5)	30.8 (6.7)	<i>t</i> (257) = 0.901
第 II 因子 イニシアティブ	15.8 (5.5)	15.0 (4.8)	<i>t</i> (257) = 0.634
第 III 因子 学習	10.1 (3.6)	11.2 (4.5)	<i>t</i> (257) = -1.188
第 IV 因子 未来における成功	14.2 (3.7)	15.4 (4.3)	<i>t</i> (257) = -1.347
第 V 因子 競争	18.0 (4.6)	17.6 (4.6)	<i>t</i> (257) = 0.344

るが、被験児の数が0やひとりといったセルも存在している。そこで、父親、母親、きょうだいの有無をそのままの形で要因として用いて、分散分析やセルごとの *t* 検定を行うことはできないことが判明した。このようにデータの性質により分析方法に制限があるため、今回は以下の2点についてのみ検討の対象にする。

まず第1に、両親、きょうだいともに有りのタイプ(類型①+⑦)と、両親はいるがきょうだいのいないタイプ(類型②+⑧)の2群を *t* 検定により比較し、きょうだいの有無の効果(ひとりっ子の問題)について検討することにした。つまり両親のいることを前提に、きょうだいのいる児童とひとりっ子である児童の達成動機の差異に関する検討を行うことにした(Table7参照)。その結果、きょうだいのいる児童とひとりっ子の児童とでは達成動機第I因子において有意な差が見られ、きょうだいのいる児童の方が、そうでない児童よりも得点が高いということがわかる。きょうだいのいることで、課題への取り組みに対する動機が刺激され、高まるのかもしれない。

第2に、両親ともに有りのタイプ(類型①+②+⑦+⑧)と両親のうちいずれかが無しのタイプ(類

型③+④+⑤+⑥+⑨)を比較することによって、片親家庭児の問題について検討することにした(Table8参照)。その結果、両親の揃っている児童とそうでない児童の間には、達成動機の全ての因子において有意な差が見られなかった。両親のうち、いずれかが欠けていたとしても、もう一方の親からの働きかけが一方の不在を補う形で強くなったり、その他の人からの働きかけが両親の揃っている児童以上に行われるといったことがあるのかもしれない。いずれにせよ、この結果は、片親であることが達成動機の形成に不利な影響を及ぼすことはない、ということを示唆している。

まとめ

本研究においては児童の達成動機に関する基礎的な知見を得るため、その達成動機の次元の確認、デモグラフィック特性による差異について調査を行った。被験児としては公立小学校の高学年児童259人(男子124人、女子135人)を用いた。質問紙法による調査の結果、以下のことが明らかになった。

1. 達成動機の因子として、課題への取り組み、イニシアティブ、学習、未来における成功、競争、の5因子が男女ともに確認された。

2. 達成動機の性差について知るため、男女の平均得点を t 検定によって比較した。その結果、「イニシアティブ」と「競争」の因子において男子の方が女子よりも得点が高く、一方「学習」の因子において女子の方が男子よりも得点が高いという結果が示された。

それから、きょうだいのいる児童とひとりっ子の児童とでは達成動機第 I 因子の課題への取り組みに対する動機において、きょうだいのいる児童の方がいない児童よりもその得点が有意に高かった。また、両親の揃っている児童と片親の児童との間には達成動機の全ての因子において有意な得点差は見られなかった。

文 献

- 1) 相川 充 1987 児童の学業試験に関する原因帰属と学業への達成動機 宮崎大学教育学部紀要 (人文科学), **61**, 83-89.
- 2) 安香 宏・徳井千里・下羽美枝子・吉村真理子・田中純夫・沢崎俊之・笠井孝久・三浦 香苗 1992 善悪判断を変容させる条件一言い訳とより高い善をめざす逸脱一 千葉大学教育学部研究紀要 (第 1 部), **40**, 1-24.
- 3) Cassidy, T., & Lynn, R. 1989 A multifactorial approach to achievement motivation: The development of a comprehensive measure. *Journal of Occupational Psychology*, **62**, 301-312.
- 4) 橋口捷久 1982 内発的に動機づけられた行動の規定因としての外発的報酬と達成関連動機 心理学研究, **53**, 281-287.
- 5) 林保・山内弘継・須藤亘 1972 想像物語にみられる達成動機づけの実験的喚起の効果 教育心理学研究, **20**, 179-183.
- 6) 樋口康彦 1995 組織の 4 要因が従業員の達成動機に与える影響について—大卒男子従業員の意識調査から— 応用心理学研究, **20**, 11-22.
- 7) 樋口康彦 1996a ストレス状況における, 達成動機, 対処方略, および適応の関係について 未発表
- 8) 樋口康彦 1996b スポーツ集団における組織要因とメンバーの達成動機との関連について 実験社会心理学研究, **36**, 42-55.
- 9) 樋口康彦 1996c 性役割認知が達成動機に及ぼす影響 (1) —大学生男女を被験者として— 未発表
- 10) 石川清治 1987 沖縄の児童生徒の学習に対する内発的動機の測定 琉球大学教育学部紀要 (第 1 部), **30**, 275-288.
- 11) Jackson, D.N., Ahmed, S.A., & Heapy, N.A. 1976 Is achievement a unitary construct?. *Journal of Research in Personality*, **10**, 1-21.
- 12) 倉智佐一・松山安雄・中津達雄 1976 文章完成法による達成動機の測定 大阪教育大学紀要 (第 IV 部門), **25**, 81-91.
- 13) McClelland, D.C. 1961 *The achieving society*. New York: Van Nostrand.
- 14) 宮本美沙子 1979 達成動機の発達および形成 宮本美沙子 (編著) 達成動機の心理学 金子書房 Pp. 55-65.
- 15) Murray, H.A. (Ed.) 1938 *Explorations in Personality: A Clinical and experimental study of fifty men of college age*. New York: Oxford University Press. 外林大作 (訳編) 1961 パーソナリティ (上・下) 誠信書房
- 16) 大宮俊恵・松田文字 1987 児童の内発的動機づけに及ぼす教師の外的強化の効果 教育心理学研究, **35**, 1-8.
- 17) 柴田 満・辻岡美延 1984 確認的因子分析における因子的不変性の評価 関西大学社会学部紀要, **16**, 91-132.
- 18) 下山 剛・曾我部和広 1977 児童の達成・親和動機づけの測定に関する研究 東京学芸大学紀要 (1 部門), **28**, 38-46.
- 19) 下山 剛・林 幸範・今林俊一・浦田れい子・黒木真由子・宮本光博・曾我部和広・塚田洋二・大塚慶吾・前原辰信・小沢ひろみ 1982 学習意欲の構造に関する研究 (1) —児童用質問紙の作成— 東京学芸大学紀要 (1 部門), **33**, 129-143.
- 20) 渡辺弘純・高橋三千代 1993 自主を促す養育態度は児童の学習意欲に貢献するか? 愛媛大学教育学部紀要 (教育学), **39**, 25-43.

(受付: 1996.12.10, 受理: 1997.9.6)