



「卒業論文に対する態度」尺度(SAG41)の構成

著者	田中 俊也, 山田 嘉徳, 加戸 陽子
雑誌名	文学部心理学論集
巻	5
ページ	13-22
発行年	2011-03
その他のタイトル	Scale construction of the "attitude toward graduation thesis"
URL	http://hdl.handle.net/10112/7920

「卒業論文に対する態度」尺度（SAG41）の構成

田中俊也・山田嘉徳・加戸陽子

はじめに

事実レベルの話から始めよう。

第一筆者は、関西大学に赴任以来 22 年目を迎えている。赴任後 2 年目から卒業論文（以下単に卒論とする）を担当し、これまで 250 名余の学生を卒業生として送りだしてきた。

関西大学文学部では、卒業論文は卒業必修科目におかれ、週 1 回の「卒業演習」の授業（4 単位）と「卒業論文」そのもの（2 単位）が単位化されている。他の必修単位を 3 年次終了までにとり終え、4 年次は卒論関連 6 単位を残すだけ、というのが典型的な履修スタイルである。ただし、最近では、教員免許状等各種免許・資格関係の科目履修の関係で 4 年次に多くの科目を履修するものもあり、旧来からの、下位年次の単位のとりこぼしのリカバリーのための履修のケースもあわせて、必ずしも「典型」ではなくなっている。

しかしながら、卒論の位置づけは不易なものであり、「4 年間の学生生活の集大成」という位置付けに変化はない。学部によっては卒論を必修としないところもあるが、文学部では一貫してそこに重きをおいている。

第一筆者の所属する文学部心理学専修に関していえば、2 年次で心理学専修に所属し、2 年次の間は実験や方法論、心理学の各論の授業を中心に履修し、心理学の方法論・各論についての知見を深めるカリキュラムになっている。それらを経て、3 年次からゼミが始まる。ゼミの選択は学生の希望を優先し、若干の調整を行う

事もある。

3・4 年次同一のゼミに所属し、同一の指導教員のもとで卒業論文を書き提出することになる。短期的なみかたをすれば、その意味で卒論は 2 年間のゼミの集大成、ということになるが、ゼミ以外での学びの場や、社会的・物的リソースを活用して卒論が完成することを考えると、やはり 4 年間の集大成、とみなすほうが妥当である。

ゼミの運営はさまざまな形態がありうるが、第一筆者のゼミ（以下、Tゼミとする）の長年の実践を紹介する。

Tゼミの実践

3・4 年次合同ゼミ Tゼミでは、3 年次生と 4 年次生が同じ時間にゼミを行う。年度によっては 1 学年 24 名という年もあったが、たいていは 10 数名、年度によっては 7・8 名という年もあった。合同にするとおよそ 30 名前後の所帯となる。4 年次生をみの卒業演習の授業はそのゼミの前後のコマに配置し、4 年次生は 2 コマ連続の授業、3 年次生はゼミのみの参加、ということになる。

4 年次生の卒業演習 ゼミの前後のコマで、4 年次生をみの卒業演習の時間が設けられる。ここでは研究テーマの発掘から実験・調査計画、その実施、データ処理、論文執筆、校正指導等が年間計画に基づいて行われる。形式上前期・後期に単位が 2 分されているが、実質年間を通しての 4 単位の授業である。Tゼミでは、研究テーマの発掘に時間をかけ、卒業演習の授業の

時間全員が集まり、自己の内省、思いつきの吐露、他者からのコメント、再度の内省……と繰り返していく。この段階では文献の参照を不可とし「禁欲」してもらう。思いつきが確たる「テーマ」に成長した段階で文献等にもあたり、合同ゼミで、3年次生に中間報告を行う。

第1回ゼミ合宿 その中間報告は、教室を外に移して合宿施設での合宿の中で行う。たいていは7月の初旬から中旬、前期の終了間際である。大学の所有するいくつかの合宿施設のうち、六甲山か奈良・明日香の地の施設を利用する。4年次生は、これまでの卒業演習の中で固めてきた自分の卒論のテーマを、書式に沿って詳細にプレゼンテーションを行い、その研究の面白さ・独自性を公言する。

ブラザー・シスターの決定 この合宿の大きな目的は、後期からの授業のなかで発表していくための3・4年次生の「ペア」の決定である。授業のみならず、4年次生の今後の卒論調査・実験等でのもっとも信頼する研究上のパートナーの決定であり、また、3年次生にとっては、信頼のおける「お兄さん」「お姉さん」の決定でもある。これをTゼミでは「ブラザー&シスター制度」と呼んでいる。指名は3年次生からのみであり、4年次生は、指名された理由が研究の内容上のことからなのか、人格的に気に入られたのか、理由は分からないままである。

ブラザー&シスターでの活動 後期にはこのペア（人数の関係上、1人の4年次生に1人あるいは2・3人の3年次生がつくこともある）でゼミの発表が行われる。内容は4年次生の卒論の経過報告が中心であるが、その際、重要な概念、尺度、研究法等についてブラザー&シスターにしっかりと研究をしてもらい、間接的な卒論の補助をもらう。また、実験・調査においては、調査票の配布・回収など現場と一緒に出て、「明日は我が身」であることを言外に伝えることになる。3年次生には、ブラザーや

シスターとしてついている4年次生の動きがそのまま次年度の自分の姿となってくる。第一筆者はこれを、ゼミ開設当初から正統的周辺参加論（Legitimate Peripheral Participation; LPP（Lave & Wenger, 1991））の実践、と位置付けている。

以上の形態の運営を行い、4年次生は年内に何とか卒論を完成していく。その過程はブラザー&シスターの制度を通して3年次生も共有するものとなり、3年次で一定の卒論に対する態度の形成が期待されている。

卒論への態度

Tゼミにおいては、上記のようなやりかたで、3年次生の段階で卒論に対する一定の態度形成が期待されているが、一般的には、学生たちは「卒論」に対して、どのような態度を持っているものであろうか？

例えば、入学したばかりの初年次生にとっては、知識として「卒論が必修」ということは知っていても、それがどんなものであるかについてのイメージは全くできないであろう。文学部に入ったのでそれがあるらしいが、いやだな、と感じているかもしれない。そんなもん、なくてもいいのに、と思うかもしれない。したがって、卒論、とか、就職とかいう、今の自分とはかけ離れていることがらにはまったく関心を示さないかもしれない。

2年次で専修に進むと、専修の各授業を通して各論により強く関心を持ち始め、漠然とした「面白そう」な領域やテーマが見えてくるかもしれない。自分の専攻領域のことがらの研究が好きになり、すごく大切だと思うようになり、先輩の卒論にはどんなのがあるのか見るようになるかもしれない。

こうして、卒論に対する態度は、年次を追って変化することが考えられる。ここでいう「態度」とはどういうものであろうか。

態度 一般に、あることがらやものに対する様子や行動等を総称して態度と呼んでいる。態度には感情、認知、行動の3つの構成要素が含まれている (Rosenberg & Hovland, 1960)。感情は「好き-嫌い」「快-不快」であらわされるような、対象に対しての情動的な側面を示すものである。認知は「良い-悪い」「望ましい-望ましくない」であらわされるような、対象に対する価値観をとともう評価的な側面である。行動は具体的な表面に現れた行為であり、「する-しない」「近づく-回避する」等で示される。

例えば、「阪神タイガース」に対する態度は、比較的明確に規定ができる。Aさんはタイガースが好きであり、いいチームだと思っており、できるだけテレビ観戦したり甲子園に出向いたりする。Bさんは逆に、嫌いであり望ましくないチームだと思ひ、タイガース戦はめったに見る事はない。

これらは、いずれも、対象である「阪神タイガース」について、一定の知識があり、関心があることを前提にしており、知識も関心もないCさんにとっては、好きでも嫌いでもない、良いとも悪いとも思わない、全然試合に関心を持たない、ということもあるであろう。卒論に対する態度でいえば、入学当初の卒論に関する知識や関心と、3年次生くらいになってからのそれとは明らかに異なることが考えられる。

このようにみていくと、あるものに対する態度は、感情、認知、行動の3側面に加えて、その対象に対する知識の豊富さや関心の高さ、という点もふまえておく必要があることがわかる。

卒論への態度：学生そして教員 これまで、こうした卒論に対する学生の態度を正面からとりあげた研究はみあたらない。多くが各専攻領域への「態度」の研究であり、こうした、個別ディシプリンを超えたところでの「卒論」は研究の対象にはならなかった。

その理由の1つは、大学に至るまでの初等・

中等教育での教育が、我が国においては徹底して「教科」の教育であり (田中, 2002)、大学においても、専門領域の各論の「教科=ディシプリン」の中での卒論、というとらえ方から抜け出しえなかったということが考えられる。英文学の卒論、哲学の卒論、心理学の卒論であって、「卒論」がたまたま英文学を、哲学を、心理学を扱っている、という発想は皆無であった。この、大学教員の構えは、卒論とちょうど対極に位置する初年次教育への構えにも反映されている。各教員は「……専攻、……教科担当」ということで採用されたのであり、それらを超えた一般的なアカデミック・スキルなど教える必要もないしその義務もない、と。「研究余滴」を講義・演習することにどんな意義があるのか、と。

本研究では、学生の持つ卒論に対する態度を測定する尺度の構成を目的とするが、今後は教員の持つ態度についての測定も同時に視野にいれる必要がある。

方 法

調査対象者 大阪府下の公立O大学、同私立K大学の大学生の計492名を対象とし、「卒論に対する態度」調査を実施した。

調査項目作成の手続き 以下の手続きで調査項目を選出した。

(1)卒論に取り組む大学生の「認知・行動・情動」の3側面から構成される「態度」に関連すると考えられる13の先行研究 (京都大学高等教育研究開発推進センター (2006, 2008)、高山 (2000)、浅野 (2002)、杉浦・尾崎・溝上 (2003)、下山 (1995)、尾崎・松島 (2005)、青木 (2005)、溝上 (2004, 2009)、山田 (2004, 2007)、畑野 (2010)) を選定した。

(2)選定された研究のなかで、卒論への態度の測定に適用可能と考えられる349項目を選出した。349の項目を選出した際に、認知的側面は、

「動機づけ」、「卒論に関する知識」、「それ以外」の3側面に分類し、卒論に関する知識は、「宣言的知識」と「手続き的知識」の2側面に分類して項目抽出を行った。

(3)選出された項目内容が卒論態度の測定内容を反映したものであるかどうか、卒論の文脈にあてはまるかどうかについて第一筆者と第二筆者の間で協議し、卒論の文脈に通じない項目及び意味内容が重複する項目を除外した結果、102項目を抽出した。

(4)項目内容の意味が通じるように、「卒論」や「卒論指導」という文言を文頭に加えたり、質問内容の形式を一部改編し、書式を統一し、最後に、これらの接頭語を加えたことで、適切な項目にならないと判断された項目を削除した。以上の手続きにより、最終的に92項目から成る仮の尺度を作成した。

最終的にこの92項目のうち、3項目を反応歪曲(response set)検出のために再度配置し、合計95項目の質問紙とした。被調査者には「同じような質問がくりかえされることがあるかもしれませんが、気にしないで進めてください」と指示した。この3か所すべてで異なる反応をしたものは調査の分析対象から外し、それ以外のものは、2つの同じ項目のうち初出の項目への反応(10・13のうち10番、31・82のうち31番、41・68のうち41番)を採用することとした。

分析対象者の確定 当初の被調査者のうち、本研究目的にかなう分析対象者を抽出するため、以下の手続きをとった。

- (1)無効調査票の除外：裏面が全面無回答など、明らかな無効を示すもの2部を除外。
- (2)本研究では、卒論が大学として必修の位置づけにされていることを明確に意識した学生の、その卒論に対する態度を研究することを目的としている。したがって、フェイスシートでの質問中、卒論の扱いについて

の問いに「選択」「なし」「わからない」と回答したものについては分析の対象とするには不適切とみなし、それらに該当する82部を除外した。

- (3)歪曲反応(Response Set)確認のための3か所に配置された同一質問項目いずれに対しても異なる反応を示したものの10部

以上計94部が今回の分析の対象からは外されることとなり、398部の調査票が分析されることとなった。なお、この82部の被調査者については、稿を改めて「卒論が必修であることを知らない、意識しない、卒論がない」層のデータとして有効に用いることとする。

項目分析と分析項目の確定 92項目それぞれについて398のデータでの得点の分布を中心に項目の分析を行った。

すべての項目について、「いいえ」「どちらでもない」「はい」の分布があったが、「いいえ」を1点、「どちらでもない」を2点、「はい」を3点と得点化し、それぞれの項目について平均と標準偏差を算出し、平均+0.5標準偏差が3点を超えるものを天井効果(ceiling effect)のあらわれたもの、平均-0.5標準偏差が1を下回るものを床効果(floor effect)のあらわれたものとして、分析対象としての質問項目からは排除した。その結果、2・3・16・18・40・44・53・95番の8項目が削除された。いずれも天井効果の表れた項目であった。

以上の操作により、84項目398名のデータを因子分析することとした。

結果と考察

1. 探索的因子分析

84項目398名のデータについて、その因子構造を探索的に探るために以下の分析をおこなった。

因子数の探索 上記84項目について因子分

析（因子数指定なし、主因子法、プロマックス回転）を行いスクリープロットを作成したところ、6因子構造であることが示唆され、改めて同様の方法で6因子に指定して計算した結果が表1のとおりである。

6 因子の構造の探索 表1から各因子の負荷0.4以上の合計50項目について、再度因子数指定なしで検討した結果、5因子構造が適切であると判断されるスクリープロットが得られた。したがって、因子は5因子で構成されることを確定した。

5 因子構造の探索 5因子に指定した50項目について因子分析を繰り返し、すべての因子負荷が0.4以上になるまで不適切な項目を削除しながら探索を続けた。その結果、最終的に45項目5因子で構成される尺度が作成された。

2. 信頼性の確認及び項目の精選

5因子について、その内的整合性を確認するためにクロンバックの α 係数を用いた信頼性の検討を行った。

第1因子は9項目で構成され、 $\alpha = .859$ であった。同様に第2因子は12項目で $.844$ 、第3因子は9項目で $.836$ 、第4因子は10項目で $.825$ 、第5因子は5項目で $.716$ であった。

いずれも高い内的整合性が確認された。

次に、被調査者の負担の軽減を考慮して、同一因子内で同じような内容での高相関の項目について、SPSSの信頼検討のプログラムの中にある「項目が削除された場合のCronbachのアルファ」を参考に、項目の削減を試みた。

第2因子を構成する全12項目のうち、2項目（85、89番）は他との相関が高く、また、79番の項目は他と異質であり除外することとした。この3項目を除いた9項目の α 係数は $.789$ であり、十分に高いものであると判断された。第4因子を構成する10項目のうち、75番の項目削除によってより高い信頼性が得られること

が示唆され、それを外して信頼性係数をもとめたところ、 $\alpha = .828$ となり、それで確定することとした。

削除された項目を除く41項目について、5因子指定で改めて因子分析（主因子法・プロマックス回転）を行った結果が表2のとおりである。

以上の過程を経て確定された各因子の項目数、信頼性係数、因子間の相関は表3、4のとおりである。

3. 因子の解釈

以上で確定された、「卒論に対する態度」尺度の各下位因子について検討していこう。

第1因子 「卒論は、先生などから与えられる受動的なものだ」、「卒論は、周りから与えられたものだ」、「卒論は、大学で選択の自由もなくやらされるものだ」、「卒論は、本当はしたくないけど、周りにさせられるものだ」、「卒論は、先生から強制されてやるものだ」という強制的受動感に満ちたものであり、また、「卒論は、自分の好きなことをやるというよりも義務としてやるものだ」、「単位さえもらえればよいという気持ちで卒論指導に参加する」、「卒論はおきまりの手順で作業を繰り返す」、「卒論で打ち込むものがない」といった、お座なりな態度で臨めばいい、という主張がこめられている。これらを「受動的課題遂行」の因子とする。

第2因子 「卒論を通して、他人との協調性が身につく」、「卒論を通して、人間関係を豊かにすることができる」、「卒論を通して、リーダーシップの能力が身につく」、「卒論を通して、対話の能力が身につく」、「卒論を通して、市民性と倫理的責任感が身につく」、「卒論を通して、数理的な能力が身につく」、「卒論は、生きていくうえで必要とされる態度・技能・知識などを身につけていくものだ」、「卒論は、人として、社会的に必要な能力を身につけるものだ」、「卒

表1 初回全項目での因子分析結果

	1	2	3	4	5	6
89. 卒論を通して、精神的に成長することができる	0.704	0.102	0.086	-0.137	-0.07	-0.089
21. 卒論を通して、問題解決能力が身につく	0.668	0.079	0.124	-0.158	-0.138	0.027
87. 卒論を通して、物事を多様に見ることができる	0.611	-0.046	-0.058	-0.012	-0.083	-0.008
85. 卒論を通して、チャレンジ精神が身につく	0.595	-0.112	0.056	0.029	0.054	-0.021
31. 卒論を通して、知的面での自信が身につく	0.591	0.087	-0.066	0.167	-0.04	-0.016
93. 卒論を通して、自己理解が身につく	0.564	0.058	0.08	0.063	-0.108	-0.166
50. 卒論は、ものごとを関連づけたり、その本質が何であるかを把握するものだ	0.498	-0.225	-0.174	-0.047	0.11	0.154
76. 卒論を通して、時間を有効に利用する能力が身につく	0.487	0.165	0.111	0.038	-0.149	0.113
73. 卒論を通して、創造性が身につく	0.451	0.025	0.108	0.029	-0.038	-0.053
10. 卒論を通して、忍耐強く継続して物事に取り組む力が身につく	0.431	0.058	0.062	-0.025	0.073	-0.023
79. 目的に沿って卒論のチェックを繰り返す	0.413	0.057	-0.154	0.287	0.088	0.099
12. 卒論では、主要な概念間の関連性をみつけだす	0.401	-0.138	-0.015	-0.031	-0.009	-0.008
64. 卒論指導で出された課題にはきちんと対応する	0.394	-0.097	-0.066	-0.056	0.038	0.184
86. 卒論に取り組むことは、社会的に見ても意味のあることである	0.385	-0.036	0.19	0.05	-0.077	-0.069
55. 卒論を通して、幅広い教養を身につけたい	0.371	-0.144	-0.026	0.188	0.088	-0.174
71. 卒論を通して、批判的思考力が身につく	0.362	-0.077	-0.099	0.118	0.05	0.087
63. 残り時間を意識することにより卒論への意欲が上昇する	0.337	0.109	-0.051	0.259	0.034	0.132
48. 卒論は、問題と事例を考え、自分の理解を試すものだ	0.33	-0.056	-0.038	0.1	0.167	0.161
92. 卒論で疑問に思ったことはすべて調べる	0.309	-0.016	-0.124	0.303	0.01	0.025
67. 卒論は、それまでの知識を活用するためにおこなうものだ	0.297	0.177	0.017	0.275	0.096	0.004
52. 卒論は、先生などから与えられる受動的なものだ	0.14	0.775	-0.04	0.057	0.015	-0.197
17. 卒論は、本当はしたくないけど、周りにさせられるものだ	0.167	0.705	-0.132	-0.187	0.055	-0.039
54. 卒論は、先生から強制されてやるものだ	0.032	0.661	-0.031	-0.007	0.09	-0.166
06. 単位さえもらえればよいという気持ちで卒論指導に参加する	-0.022	0.632	-0.02	-0.075	0.019	-0.058
26. 卒論は、自分の好きなことをやるというよりも義務としてやるものだ	-0.033	0.588	0.022	-0.033	0.1	0.016
11. 卒論は、周りから与えられたものだ	0.136	0.585	0	0.03	-0.011	-0.057
49. 卒論はおさまりの手順で作業を繰り返す	0.002	0.47	0.022	0.151	0.158	0.101
81. 卒論で打ち込むものがない	-0.064	0.447	0.146	-0.12	0.201	-0.09
65. 卒論は、大学で選択の自由もなくやらされるものだ	-0.023	0.437	-0.051	0.032	0.147	-0.101
84. 先生の好みにあわせて、卒論に取り組む	-0.161	0.417	0.218	0.192	0.135	0.04
94. 目的ややりかたを考えるとなく、卒論に取り組む	-0.112	0.378	0.177	0.053	-0.018	-0.119
05. 卒論を通して、ふだん、疑問に感じたことを勉強したい	0.307	-0.351	0.052	-0.009	0.034	-0.07
59. 何となく卒論指導の時間ををさぼることがある	-0.163	0.297	0.024	0.095	-0.047	-0.233
43. 卒論を通して、日常的に接したことに興味をもつことができる	0.279	-0.294	0.136	-0.018	0.275	0.098
42. 卒論は、すでにやられているテーマを自分自身でやってみるものだ	-0.104	0.252	0.098	0.225	0.007	-0.125
25. 卒論では、インターネットで情報を収集する	-0.089	0.227	0.11	0.076	0.175	0.024
23. 卒論を通して、他人との協調性が身につく	0.02	0.038	0.757	-0.182	-0.123	0.144
36. 卒論を通して、リーダーシップの能力が身につく	-0.131	0.127	0.723	0.028	-0.055	-0.044
34. 卒論を通して、人間関係を豊かにすることができる	0.035	0.041	0.719	-0.153	-0.132	0.126
15. 卒論を通して、対話の能力が身につく	0.091	-0.03	0.671	-0.139	-0.072	0.084
29. 卒論を通して、数理的な能力が身につく	-0.045	0.006	0.516	0.089	0.13	0.133
45. 卒論は、生きていくうえで必要とされる態度・技能・知識などを身につけていくものだ	0.195	0.03	0.472	0.076	0.084	-0.158
47. 卒論を通して、市民性と倫理的責任感が身につく	0.081	-0.097	0.47	0.026	0.1	0.061
07. 卒論は、生きていくうえで役に立つような知識や技能を学ぶものだ	0.018	-0.095	0.436	0.091	-0.057	-0.256
30. 卒論は、人として、社会的に必要な能力を身につけるものだ	0.26	0.106	0.425	0.125	0.025	-0.117
88. 卒論を通して、パソコンのe-mailを使ったコミュニケーションを行う	-0.008	0.096	0.388	0.186	0.104	0.279
38. 卒論を通して、外国語でのコミュニケーション能力が身につく	-0.167	0.125	0.377	0.276	0.018	-0.032
66. 卒論を通して、プレゼンテーションの能力が身につく	0.17	0.027	0.375	0.029	0.053	0.175
37. 卒論指導以外に教員とコミュニケーションをとる	0.039	-0.162	0.287	0.072	0.001	0.116
08. 卒論を通して、情報の管理能力と技術が身につく	0.25	-0.151	0.28	-0.166	-0.024	0.055
68. 卒論を通して、将来の職業に専門的知識を生かす応用力が身につく	0.256	0.041	0.261	0.252	0.123	-0.248
83. 卒論で学んだことを役立てる場がある	0.134	-0.107	0.223	0.221	0.009	-0.166
80. 卒論に取り組むのは楽しい	-0.01	-0.039	0.014	0.619	-0.186	0.058
22. 卒論としてとり組んでいる分野に自信がある	-0.007	0.035	-0.058	0.618	-0.088	-0.056
58. 卒論としてとり組んでいる分野について、将来さらに追及してゆきたい	-0.035	-0.205	0.053	0.485	0.133	-0.199
04. 卒論の仕上がりを実感するとやる気がでてくる	0.012	0.015	0.07	0.485	-0.081	0.114
41. 卒論を通して、学習に対するやる気が身につく	0.134	-0.121	0.073	0.48	-0.008	0.018
57. 卒論はきらいである	0.1	0.277	0.043	-0.469	0.304	-0.009
01. 卒論に意欲的に取り組んでいる	-0.138	0.023	0.053	0.461	-0.125	0.295
78. 卒論指導前に卒論の内容をまとめる	0.067	0.113	-0.054	0.43	0.186	0.321
70. 卒論には積極的に取り組む	0.133	-0.156	-0.037	0.427	-0.092	0.112
75. 卒論に取り組んでいるときの自分が好きだ	0.18	0.078	-0.068	0.417	-0.139	0.115
51. 時間的に余裕を持って卒論をおこなっている	0.092	0.142	0.022	0.411	-0.106	0.054
27. 卒論はいいものである	0.031	-0.136	0.089	0.356	-0.198	-0.027
28. 卒論を通して、高い専門性を身につけたい	0.175	-0.108	0.098	0.344	0.02	-0.123
14. 卒論の成果に満足している	0.148	0.182	-0.002	0.336	-0.057	0.045
09. 卒論に取り組んでいるときに、全体的には満足している	0.165	0.062	0.052	0.304	-0.265	0.078
91. 卒論を通して、競争心が身につく	0.181	0.206	0.198	0.289	0.036	-0.027
72. 卒論指導についていけないことにより卒論への意欲が低下する	0.044	0.151	0.037	-0.088	0.563	0.027
61. 卒論の調査が難しく感じる	0.042	0.103	0.046	-0.119	0.52	0.083
74. 進路への迷いにより卒論への意欲が低下する	0.051	0.161	-0.258	0.132	0.486	-0.057
46. 卒論課題について必要以上にプレッシャーを感じる	0.081	0.04	0.074	-0.215	0.478	0.042
32. 卒論指導が少ないことにより卒論への意欲が低下する	0.068	0.031	0.092	-0.117	0.477	0.169
24. 卒論の失敗に対して恐れ、自己不信に陥る	-0.136	0.084	-0.074	0.104	0.453	0.119
19. 就職活動やバイト等の忙しさに伴って卒論への意欲が低下する	0.044	0.122	-0.334	-0.023	0.403	0.029
39. 卒論を日常の生活体験に関連付けて考える	0.068	-0.322	0.18	0.086	0.338	0.085
56. 卒論に対する先生の指導に満足している	0.154	0.013	-0.062	0.16	-0.315	0.188
35. 卒論に関する本を読んでいてもすぐに飽きてしまう	-0.086	0.205	0.098	-0.207	0.295	-0.022
20. 周囲に卒論に取り組む雰囲気がある	-0.03	-0.182	0.1	0.128	0.05	0.522
69. 卒論では、パソコンを使って文書や資料を作成する	0.05	-0.184	-0.052	-0.129	0.111	0.371
62. 卒論を通して、コンピュータ/インターネットの操作能力が身につく	0.031	0.15	0.325	0.128	0.167	0.367
33. 卒論には一定の書式や形式があることを知っている	-0.144	-0.13	0.086	0.073	0.011	0.317
90. 卒論に取り組む環境が整っている	0.204	-0.02	0.036	0.122	-0.204	0.274
77. 周囲の人が私の卒論を応援してくれる	0.166	-0.057	0.122	0.011	-0.04	0.257

表2 41項目での因子分析結果

	因子					h ²
	1	2	3	4	5	
52. 卒論は、先生などから与えられる受動的なものだ	.877	-.043	.091	.062	-.087	0.791
17. 卒論は、本当はしたくないけど、周りにさせられるものだ	.793	-.105	.103	-.142	-.062	0.675
54. 卒論は、先生から強制されてやるものだ	.766	-.035	-.040	.078	.016	0.596
26. 卒論は、自分の好きなことをやるというよりも義務としてやるものだ	.611	-.007	-.044	.024	.037	0.377
06. 単位さえもらえればよいという気持ちで卒論指導に参加する	.607	-.015	-.076	-.086	-.040	0.383
49. 卒論はおさまりの手順で作業を繰り返す	.565	.038	-.062	.235	.032	0.381
11. 卒論は、周りから与えられたものだ	.545	-.007	.094	.004	-.007	0.306
65. 卒論は、大学で選択の自由もなくやらされるものだ	.505	-.038	-.135	.141	.161	0.321
81. 卒論で打ち込むものがない	.439	.153	-.112	-.150	.107	0.263
23. 卒論を通して、他人との協調性が身につく	-.035	.796	-.059	-.118	-.121	0.667
34. 卒論を通して、人間関係を豊かにすることができる	-.056	.751	-.004	-.166	-.157	0.619
36. 卒論を通して、リーダーシップの能力が身につく	.134	.732	-.130	.040	-.095	0.581
15. 卒論を通して、対話の能力が身につく	-.077	.695	.054	-.080	-.037	0.500
47. 卒論を通して、市民性と倫理的責任感が身につく	-.067	.453	.018	.131	.153	0.251
29. 卒論を通して、数理的な能力が身につく	-.059	.428	.052	.058	.158	0.218
45. 卒論は、生きていくうえで必要とされる態度・技能・知識などを身につけていくものだ	.030	.412	.188	.126	.208	0.265
30. 卒論は、人として、社会的に必要な能力を身につけるものだ	.077	.399	.236	.165	.131	0.266
07. 卒論は、生きていくうえで役に立つような知識や技能を学ぶものだ	-.058	.384	-.003	.151	.074	0.179
87. 卒論を通して、物事を多様にみることができる	-.074	-.095	.664	-.012	.006	0.455
21. 卒論を通して、問題解決能力が身につく	.105	.114	.657	-.095	-.167	0.492
50. 卒論は、ものごとを関連づけたり、その本質が何であるかを把握するものだ	-.216	-.172	.547	-.072	.036	0.382
31. 卒論を通して、知的面での自信が身につく	.085	.014	.542	.130	-.065	0.322
93. 卒論を通して、自己理解が身につく	.049	.073	.527	.064	-.029	0.291
12. 卒論では、主要な概念間の関連性をみつけだす	-.130	-.050	.506	-.053	.007	0.279
73. 卒論を通して、創造性が身につく	-.008	.110	.472	-.014	-.007	0.235
76. 卒論を通して、時間を有効に利用する能力が身につく	.112	.088	.437	.127	-.050	0.230
10. 卒論を通して、忍耐強く継続して物事に取り組む力が身につく	.030	.100	.358	.028	.135	0.158
01. 卒論に意欲的に取り組んでいる	.023	-.047	-.081	.625	-.028	0.400
80. 卒論に取り組むのは楽しい	-.065	.036	-.023	.618	-.102	0.398
70. 卒論には積極的に取り組む	-.153	-.067	.091	.571	.025	0.364
04. 卒論の仕上がりを想定するとやる気がでてくる	.028	.107	-.037	.555	-.066	0.326
51. 時間的に余裕を持って卒論をおこなっている	.183	.011	.046	.550	-.015	0.338
22. 卒論としてとり組んでいる分野に自信がある	.048	-.003	-.012	.540	-.072	0.299
57. 卒論はきらいである	.293	.039	.080	-. 480	.191	0.361
41. 卒論を通して、学習に対するやる気が身につく	-.137	.097	.122	.455	.056	0.253
78. 卒論指導前に卒論内容をまとめる	.106	-.054	.089	.443	.123	0.234
61. 卒論の調査が難しく怖い	.040	-.026	-.016	-.010	.663	0.442
46. 卒論課題について必要以上にプレッシャーを感じる	-.074	.004	.052	-.174	.629	0.434
32. 卒論の失敗に対して恐れ、自己不信に陥る	.008	-.136	-.080	.097	.519	0.304
72. 卒論指導についていけないことにより卒論への意欲が低下する	.149	.045	-.030	-.085	.475	0.258
24. 卒論指導が少ないことによって卒論への意欲が低下する	.061	.086	-.013	.011	.429	0.195

表3 各因子の最終的な信頼性

因子	項目数	α 係数
第1因子	9	0.859
第2因子	9	0.836
第3因子	9	0.789
第4因子	9	0.828
第5因子	5	0.716

表4 因子間の相関

因子	第1因子	第2因子	第3因子	第4因子	第5因子
第1因子	1.				
第2因子	-.186	1.			
第3因子	-.324	.606	1.		
第4因子	-.608	.464	.557	1.	
第5因子	.462	.047	-.039	-.327	1.

論は、生きていくうえで役に立つような知識や技能を学ぶものだ」といった、社会にでて生きていくうえで必要とされる力の獲得・習得を意識するものである。これらを「社会性獲得」の因子とする。

第3因子 「卒論を通して、物事を多様にみることができる」、「卒論を通して、問題解決能力が身につく」、「卒論を通して、知的面での自信が身につく」、「卒論を通して、自己理解が身につく」、「卒論を通して、創造性が身につく」、「卒論を通して、時間を有効に利用する能力が身につく」、「卒論を通して、忍耐強く継続して物事に取り組む力が身につく」という概して創造的な活動に必要な力の獲得・習得を意識するものである。また、「卒論は、ものごとを関連づけたり、その本質が何であるかを把握するものだ」、「卒論では、主要な概念間の関連性をみつけだす」といった、関連づけの力を示すものである。ものごとを多様に関連づけて創造的に活動するために必要な知性が獲得されるという意味で、これらを「知性・創造性獲得」の因子とする。

第4因子 第1因子とは反対に「卒論に意欲的に取り組んでいる」「卒論に取り組むのは楽しい」「卒論には積極的に取り組む」といった、能動的な積極性に満ちたものであり、また、「卒論の仕上がりを想定するとやる気がでてくる」、「時間的に余裕を持って卒論をおこなっている」、「卒論として取り組んでいる分野に自信がある」、「卒論はきらいである」(逆転項目 = 「卒論は好きである」)、「卒論を通して、学習に対するやる気が身につく」、「卒論指導前に卒論内容をまとめる」といった、自主的態度で臨む、という主張がこめられる。与えられた「課題」ではなく、自ら設定した「問題」を楽しみながら解決していくという「学び」のスタンスがあり、これらを「積極的問題解決」の因子とする。

第5因子 「卒論の調査が難しく怖い」、「卒論課題について必要以上にプレッシャーを感じる」、「卒論の失敗に対して恐れ、自己不信に陥る」といった恐怖があり、「卒論指導についていけないことにより卒論への意欲が低下する」、「卒論指導が少ないことによって卒論への意欲が低下する」といった懸念・気がかりがある。

表5 因子間の相関

	受動的課題遂行	社会性獲得	知性・創造性獲得	積極的問題解決	不安・懸念
受動的課題遂行	1				
社会性獲得	-.189 ***	1			
知性・創造性獲得	-.303 ***	.553 ***	1		
積極的問題解決	-.533 ***	.423 ***	.483 ***	1	
不安・懸念	.445 ***	-.022 n.s.	-.124 *	-.371 ***	1

*** $p < .001$

** $p < .01$

* $p < .05$

これらを「不安・懸念」の因子とする。

以上命名した因子について、下位尺度を構成する項目への反応の平均値を各下位尺度得点とし、被調査者全員についてその下位尺度間の相関を求めたのが表5である。表4とは算出の基準が異なるので当然、若干の違いは生じている。この表5をもとに、因子間の相関をみていく。

因子の構造として、受動的課題遂行の態度は不安・懸念の態度と強い正の相関 ($r = .445$) があり、逆の、積極的問題解決的な態度とは強い負の相関 ($r = -.533$) がみられる。同様にこの態度は社会性や知性・創造性が獲得できるとする態度とは負の相関 ($r = -.189$, $r = -.303$) となっている。いずれも有意な相関である ($p < .001$)。

一方、卒論で社会性や知性・創造性が獲得される、という態度は互いに強い正の相関 ($r = .553$) があり、それぞれ、卒論を積極的問題解決の機会だとみなす態度とも強い正の相関 ($r = .423$, $r = .483$) がみられ、いずれも有意 ($p < .001$) である。

卒論に対する不安・懸念は受動的課題遂行の

スタンスと正の相関があり ($r = .445$, $p < .001$)、当然逆の積極的問題解決的態度とは負の相関 ($r = .371$, $p < .001$)、知性や創造性獲得の態度とは負の関係がある ($r = -.124$, $p < .05$)。これは社会性獲得の態度とも負の相関であったが統計的には有意な相関とはいえない。

以上の5つの因子で、卒論に対する態度（卒論に対する感情、認知、行動の3側面に加えて、卒論に対する知識の豊かさや関心の高さをも配慮したもの）尺度、SAG41 (Scale for the Attitude toward Graduation thesis) が構成された。

文献

- 青木久美子 (2005). 学習スタイルの概念と理論及びそれに基づく測定方法— 欧米の研究から日本独自の研究への考察— NIME 研究報告, 11, 1-40.
- 浅野志津子 (2002). 学習動機が生涯学習参加に及ぼす影響とその過程— 放送大学学生と一般大学学生を対象とした調査から— 教育心理学研究, 50(2), 141-151.

- 畑野 快 (2010). プロセス・パフォーマンスとアイデンティティとの関連性について 第16回大学教育フォーラム発表論文集, 108-109.
- 京都大学高等教育研究開発推進センター (2006). 平成16年度採択特色GP報告書・相互研修型FDの組織化による教育改善 2004・2005 京都大学高等教育叢書, **23**, 65-133.
- 京都大学高等教育研究開発推進センター (2008). 平成16年度採択特色GP報告書・相互研修型FDの組織化による教育改善 2007—4年間の活動の成果と自己評価— 京都大学高等教育叢書, **26**, 109-164.
- Lave, J. & Wenger, E. (1991). *Situated Learning: Legitimate Peripheral Participation*. UK: Cambridge University Press. (ジーン・レイヴ・エティエンヌ ウェンガー (1993). 状況に埋め込まれた学習—正統的周辺参加 佐伯 胖訳・福島真人解説 産業図書.)
- 溝上慎一 (2004). 大学生の学業生活への参入過程—学業意欲と授業意欲— 京都大学高等教育研究, **10**, 67-87.
- 溝上慎一 (2009). 「大学生活の過ごし方」から見た学生の学びと成長の検討—正課・正課外のバランスのとれた活動が高い成長を示す 京都大学高等教育研究, **15**, 107-118.
- 尾崎仁美・松島るみ (2005). 大学生の授業意欲の変化とその要因 日本心理学会第69回大会発表論文集, 1268.
- Rosenberg, M. J., & Hovland, C. I. (1960). Cognitive, affective and behavioral components of attitude. In Hovland, C. I., & Rosenberg, M. J. (Eds.) *Attitude Organization and Change*. New Heaven: Yale University Press. Pp.1-14.
- 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**(2), 145-155.
- 杉浦健・尾崎仁美・溝上慎一 (2003). 大学は何をする場所? (1)—大学生の大学観と大学生のあり方との関連について— 日本心理学会第67回大会発表論文集, 1198.
- 高山草二 (2000). 大学生の学習観の特徴と構造 新潟青陵大学紀要, **3**, 53-65.
- 田中俊也 (2002). 「教える」知識・「学ぶ」知識: 知識表象の4つのレベル 教育科学セミナー, **33**, 43-52.
- 山田剛史 (2004). 現代大学生における自己形成とアイデンティティ—日常的活動とその文脈の観点から— 教育心理学研究, **52**(4), 402-413.
- 山田剛史 (2007). 学生の視点を踏まえた初年次教育の展開—多様化を見据えた教育改革の組織化に向けて— 島根大学生涯学習教育研究センター研究紀要, **5**, 15-29.
- 本研究は平成22-24年度文部科学省「大学教育・学生支援推進事業 大学教育推進プログラム」の『文学士を実質化する〈学びの環境リンク〉—卒論ラボ・スケール・カードの有機的な連携による“気づき”を促す仕組みづくり』の研究成果の一部である。