

ISSN 2189-9290

The University of Aizu
Center for Cultural Research and Studies
Annual Review No.23, 2016

会津大学文化研究センター
研 究 年 報

第23号

2016



会津大学

2017年3月 発行

目 次

	Page
巻頭言	
文化研究センターの活動報告	菊地 則行 1
研究論文	
・拡張型のトゥールミンモデル —ライティングへの橋渡しの提案—	青木 滋之 5
・2016 年度会津大学新入生の生活と意識 1 —基礎集計—	菊地 則行・中澤 謙 25
・2016 年度会津大学生の生活と意識 1 —基礎集計—	中澤 謙・菊地 則行 53
研究・教育・活動報告	
・青木 滋之	109
・荻間澤 勇人	110
・菊地 則行	111
・吉良 洋輔	112
・清野 正哉	113
・中澤 謙	114
・長谷川 弘一	115

巻頭言 2016年度文化研究センターの活動報告

文化研究センター長・菊地 則行

私の教養は「彼ら」の教養ではなかった

自分が重要だと考える教養を相対化する視点を持つことも教養の力として必要です。アメリカ大統領選挙で、私の教養は「私たち」(のため)の教養であり、トランプ候補を支持した「彼ら」(のため)の教養ではないことに気づいたからです。大統領選挙での気づきが教養を相対化する視点につながったのは、以下の理由からです。

つまり、差別発言をはじめ過激な言動、筋の通らない言動を繰り返すトランプ候補は大統領としてふさわしくないという考えは、民主主義社会では社会的「常識」であり、私を含めて多くの人たちから支持されている考えであり、そしてアメリカ国民の大多数の考えであると思っていたからです。トランプ候補を支持する考えは少数派のもので社会的「常識」ではないと思っていたからです。しかし、トランプ候補が大統領としてふさわしくないと考えるアメリカ国民と、ふさわしいと考えるアメリカ国民がほぼ同じ割合で存在していました。私や「私たち」とは違う考えを持つ「彼ら」が大統領選挙で勝利できるほどの人数・階層で存在していました。考えは教養の一部です。私や「私たち」の教養は、特別でも少数派でもない「彼ら」の教養ではありませんでした(100%違っているわけではありませんが)。このことに自覚が足りませんでした。

私の教養とはどのような人間・階層のための教養なのかを自覚することが必要です。とくに、自分の教養が「常識」であり多数派であるといつのまにか思い込んでいるときには注意が必要です。自らの教養を相対化し、互いの教養の違いを認めつつ交流・連携していく力は重要な教養です。

SGU、カリキュラム改革

学内では、文科省スーパーグローバル大学創成事業(SGU)の展開が本格的になっています。今年度の後期からはSGUの留学生が入学しました。英語による教養科目(経済学、会津の文化と歴史)を開講しました。来年度以降英語による教養科目を増やしていく予定です。

カリキュラム改革の一環として、2学期制の授業のほかに4学期制の授業が開講になりました。教養科目の人文・社会科目は4学期制、体育実技は2学期制にしました。教職科目は一部の科目以外は4学期制にしました。4学期制の授業の準備・実施、教育効果について検討が必要です。

また、2018年度のカリキュラムの全面改定に向けて学内作業が進んでいます。

教養教育の充実

2018年度のカリキュラム改革に歩調を合わせて、教養科目の見直しを行いました。これまでの「人文・社会」科目のカテゴリーを「人文・社会基礎」と「人文・社会概論」の2つの下位カテゴリーに分けました。前者の科目では、人文・社会の認識法とアカデミックスキルの教育を行います。後者の科目では、哲学・法学・社会学などの授業で、これまでの教養教育を継続します。

地域貢献・連携

地域貢献・連携のあり方の検討を開始しました。そのため、1998年から毎年開催していた文化研究セン

ター主催の公開講座を今年度は行いませんでした。

センター学習会

教養教育の充実のために、月一回のセンター学習会を定着させました。まず、教養科目構成を再編するための学習を行いました。具体的には、教養教育の目標についての学習、新教養科目に設置する授業「人文・社会の認識法1&2」、「アカデミックスキル1&2」の内容を作るための学習を行いました。また、現在行っている授業「文章表現法」の実践・テキストの検討も行いました。

教員人事

10月に青木先生が准教授から上級准教授に昇任しました。これまでの教育・研究の実績や学内外での活動が高く評価されました。また、10月から吉良洋輔先生が文化研究センターの教員に就任しました。ご専門は社会学です。優秀な若手として今後の活躍が期待されています。先生の就任の挨拶をご覧ください。

就任のご挨拶

吉良 洋輔

2016年10月より会津大学の文化研究センターに着任しました吉良洋輔です。

6年前に私は、先輩が只見町で行っていたフィールド調査についてきて、初めて会津を訪れました。その時、自然の豊かさと人の親切さに触れて、「ここに住むことができれば幸せだろうな」と思っていました。しかしまさか、将来本当に会津で住むことができるとは、夢にも思っていませんでした。

そしてもう一つ、当時は全く考えもしなかったことが、日本で最も先進的なコンセプトの大学が会津の地にあったということです。コンピューターと英語は、現代版の「読み書きそろばん」と言っても良いくらい、ほぼすべての産業で必要な技能です。そしてこれらを徹底して教える会津大学の教育の質は、(私の出身校も含め)日本の他大学の追随を許さない水準です。「会津から日本の大学教育を変える」というチャレンジに参加できることに、大変やりがいを感じています。

私の専門は、数理社会学と言って、社会学の伝統的なテーマに数学やコンピューターを使ってアプローチする分野です。私はその中でも、人間が互いに協力して自治を実現するメカニズムを研究しています。只見町のフィールド調査では、共有林の自治が成功している理由を聞き取りに行っていました。文系の中でコンピューターを使う研究をしているという点でも、会津大学に採用していただけたことは私にとって大変嬉しいことでした。

最後に、会津地域と会津大学の関係について、述べさせていただきたいと思います。会津大学が地域にできる最大の貢献は、何よりもまず、より良い教育を提供することだと思います。そして実際に、会津大学の卒業生が会津若松市でベンチャー起業をするなど、その成果が出始めていると聞いています。しかしこれからは、さらに戦略的に、卒業生が会津や福島に残って働くことができる、一度外に出てもまた戻りたくなる、というふうにする必要があるとも感じています。こうなれば、会津地域の発展に貢献するだけでなく、東京の殺人的な満員電車に乗らなくて済むという点で、卒業生にとっても良いことなのではないかと思っています。具体的な方法はこれから考えることになりましたが、まずは私が会津のことをよく知ろうと思っています。

微力ながら、今後の会津大学の教育と研究、そして会津地域の発展に貢献していきたいと考えています。どうぞよろしくお願いいたします。

研 究 論 文

拡張型のトゥールミンモデル

——ライティングへの橋渡しの提案——

青木 滋之

0. はじめに

大学初年次教育の眼目の1つとされているのが、「これまで文章を書く訓練を行ってこなかった高校生を、大学で要求されるレポートや卒論を書けるようにすること」、「比較的長い文章を、パラグラフライティングの技法を用いてレポート作成ができるようにすること」等の、<書くこと>についての学生の能力をいかにして伸ばすか、であるように思える(注1)。そして、大学でのライティングでは、パラグラフライティングの技法が強調されることが多い。「文頭にはトピックセンテンスを置きなさい」、「トピックセンテンスに続くのがサポーティングセンテンスである」、「トピックセンテンスをつないで読むだけで全体の流れが分かるようにしなさい」・・・といった内容が、それである。

しかし、実際に文章表現の授業を担当したり、学生にレポートを書かせて気付くのは、形式的にはパラグラフライティングに従ってはいるものの、中身の薄い(あるいはスカスカ)の文章を書く学生が往々にしているということである。書く内容やテーマについての考えを深く掘り下げることなく、殊更パラグラフライティングの技法を一辺倒に教えるだけの授業では、そうした形式主義に陥ってしまう危険性が常にある。本稿では、学生が優れた内容のレポートや小論文を書く上でのロジックを鍛えていく上で役立つと思われる、トゥールミンの議論モデル(Toulmin's Model of Argument: TMA)という思考ツールを紹介し、これがどのようにライティングの授業に役立つのかを、授業実践を交えて考察しようと思う。

本稿の流れは、以下の通りである。まず一節で、パラグラフライティングという形式を満たしていても、優れているとは言えないレポート例を挙げて、そうしたレポートに何が足りないのかを考察する。次いで二節では、あるテーマや論題について掘り下げ深く考えていく上で役立つ、トゥールミンモデルを紹介し、現在の研究動向についても少しばかり説明を加えようと思う。最後の三節では、トゥールミンモデルを手直ししながら使うことで、どのように論証的な文章を書いていくことが可能であるのか、一節でのレポート例の改善という形で、規範的な視点から考察を行いたい。先に断っておきたいが、以上のアウトラインから窺い知れるように、私はパラグラフライティングの技法そのものに異議を唱えているわけではない。優れたレポートや小論文が持つ両車輪の片輪(形式性)を補完する、もう一つの片輪(論証性)が必要である、と言いたいわけである。

1. パラグラフライティングだけで十分か

本節では、パラグラフライティングという形式は満たしているものの、レポートや小論文として満足いく評価が得られなさそうなレポート例を取り上げて考察する。パラグラフライティングは、言うまでもなく文章を書く構成方法の1つである。文章の構成として、他にも起承転結だとか、導入-本体-結論の三部構成だとか、直列型や並列型といった色んな型が知られている。パラグラフライティングは、こうした雛形と両立するものであり、汎用的なテンプレートと言ってよいと思うが、以下の3点を核としているよう

に思える(注 2)。

- ・パラグラフの始めにトピックセンテンスを置く。
- ・後続のサポーターセンテンスはトピックセンテンスを敷衍する。
- ・トピックセンテンスをつなげて読むだけで、全体の論旨が分かる。

例えば、以下のような文章は、パラグラフライティングが守られている例だ(注 3)。

例) ディベートは議論教育に有用である

ディベートは、議論をするにあたって必要となる 3 つの力を伸ばすので有用である。すなわち、議論を聞き取る力 (インプット)、議論を分析する力 (処理)、議論を伝える力 (アウトプット) を、ディベートは効率よく伸ばすことが期待される。それぞれについて、以下に述べていこう。

第一に、ディベートは議論を聞き取る力を伸ばす。ディベートの試合では、相手の議論をしっかりと聞き取らないと公平な第三者を説得することができなくなる。ゆえに、試合を有利に運んでいくために、相手の議論をしっかりと聞き取りメモする動機付けが与えられ、実際に、試合の勝敗を通じて聞き取る力が伸びていくことが確認される。

第二に、ディベートは議論を分析する力を伸ばす。ディベートの試合で勝つためには、限られた時間の中で効率よく相手の議論を潰し、自分たちの議論を擁護していく必要がある。そのため、相手や自分たちの議論の急所を見抜き、適切な反論を行うといった分析能力が伸びていくわけである。

第三に、ディベートは議論を伝える力を伸ばす。ディベートでは、公平な第三者を説得することで勝敗が決まるが、その際に自分たちの考えが聞き手にしっかりと伝わるかどうか、勝敗を分けるポイントとなる。それゆえ、ディベートを通じて第三者に議論を分かりやすく伝える能力が向上する。

以上のように、ディベートは、大学や企業において必要となる、議論の聞き取り能力、分析力、伝達力を効率よく身につける良いトレーニングとなる。あなたの大学や会社でも、是非導入されてはどうかだろうか。

これは、いくつかの根拠を並列して挙げる、並列型と呼ばれる型である。導入部で主張が述べられており、以下、3 つの根拠が挙げられ、最終部で再び主張がくり返される。パラグラフの先頭文がトピックセンテンスとなっており、後続のサポーターセンテンスがトピックセンテンスを敷衍し、トピックセンテンスをつなげて読んでだけで全体の論旨が掴める。パラグラフライティングとしては、模範的な例と言ってよいだろう。

しかし、パラグラフライティングはあくまでも汎用的な情伝伝達「形式」であって、その中身の良さを保証はしない。上のディベートの場合だと、フラットな並列型で済んだが、次のようなケースはどうだろうか。これは、実際に筆者が学生にレポートを課したとき、似たようなレポートを学生が書いた例である。

私は、人生は有意味だと思います。3 つの理由を挙げます。

第一に、私には毎日会う友人が大学にいます。友人がいるということは、人とのつながりを持つということであり、それが人生に意味を与えていると考えられます。

第二に、私には大学卒業後の展望があります。会津大学はコンピュータの専門家を育てる大学であり、卒業後には SE として働くというビジョンを私も持っています。こうしたビジョンを持つことで、人生

に意味が生じてきます。

第三に、好きな趣味があるからです。大学ではカードゲーム同好会に所属しており、週2回の活動で、仲間とカードゲームをします。授業の合間にも、食堂で仲間とカードゲームをして、楽しいことも多いです。なので、人生が有意味だと感じています。

以上の3つの理由から、私は人生が有意味だと判断します。

この文章は、確かにパラグラフライティングの規則（パラグラフ始めにトピックセンテンスを置く、サポーターセンテンスが敷衍する、トピックセンテンスをつなげて全体の論旨をつくる）に従ったもので、総論-展開-結論という3部構成にも従ったものである。ゆえに、形式的には満足のいくものに仕上がっている。だが、はたして優れたレポートかと問われれば、疑問を感じざるを得ないだろう。優等生的ではあるが、中身がスカスカのように映るからである。つまり、単なる「型」を守っただけでは、十分に説得力のある、納得のいくレポートには必ずしもならない、ということである。これは、どうした事情なのであろう。

おそらく不十分であることの原因は、(広い意味での) 論証性が上の文章には欠けている、という事態であろう。「人生は有意味であるか」という問いに対して、上の文章では3つの独立した根拠が並列的に挙げられているのが分かる。では、これらの3つの根拠を並列するだけで、問いに十分答えたものになっているのだろうか。つまり、

- ・毎日会う友人が大学にいること
- ・大学卒業後の展望があること
- ・好きな趣味があること

というそれぞれの根拠が、「人生は有意味である」という主張を本当に支えるものであるのか、というのがここでの疑問である。以下のような一連の問いが、浮かんでくる。

(1) まず始めに、「人生が有意味である」ことが一体いかなる事態であるのか、何ら説明なり定義が与えられていないのが問題である。大学でレポートが課される場合は、「人生の意味」「現代人の心理」「社会における規範」のような漠然としたテーマについて尋ねられることが頻繁にあり、そうした場合には、自分なりに言葉の定義や議論の絞り込みを行うことも求められる。上のレポートは、そうした大事な問題を括弧でくくってしまい、自明なものとして扱ってしまっている点に問題がある。

(2) 次に、3つの根拠と主張(人生の有意味さ)とのつながりが不明確である点も挙げられる。上のレポート例では、何が人生の「有意味さ」に該当するのか述べられていないが、ここで仮に、「幸せな生活を送ること」といった緩い定義(注4)を採用したとしよう。それでも、なぜ友人がいることや卒業後の展望があることが幸せな生活につながるのか、必ずしも明確ではない。この点について、未だ言葉足らずである。本論で後に見ることになる、ワラントが欠けているわけである。

(3) 最後に、3つの根拠がバラバラであり、有機的なつながりを成していない。ただ、思いついた事を適当に並べているだけのように映り、何をもってこの3つの根拠を出してきたのか、なぜこの順番で並べたのか、よく分からないままである。この点で、前出のディベートの文章例のように、インプット→処理→アウトプットのような有機的なつながりを持っているケースとは対照的である(注5)。

以上の問題点は、(1) 言葉の説明・定義、(2) 主張—根拠のつながり、(3) 論証の全体構造、というフレーズで纏めることができるだろう。本稿では、これらを含めて(広い意味での) 論証と呼ぶことにする。

そして私が見る限り、学部生が書く不満足なレポートに典型的に見られるのは、これら3つの問題点である(注6)。言葉について考えもなしに書き出す、根拠がなぜ主張につながるのか舌足らずである、全体についての見通しが悪い・・・これらは、評価の低いレポートや小論文によく見られる特徴である。ここで特筆すべきは、パラグラフライティングを守るように文章指導を行った上でも、こうした上のようなレポートを書く学生が後を絶たない、ということである。パラグラフライティングといった型を一生懸命教えても、上のようなレポートを書く学生を助長してしまう危険性が、常にあるのである。そこで我々は、学生にレポート作成法を教えるにあたって、形式的な指導のみならず、内容的な充実を図る上で、(広い意味での)論証についての考え方や、トレーニング方法についても同時に考えないといけない。形式性と論証性、双方の車輪を備えた文章を、学生に書いてもらいたいわけである。

2. ツールミンモデルとは何か

本節では、論文の論証性を考える上で役立つ思考ツールと思われる、ツールミンの議論モデル(Toulmin's Model of Argument)を紹介する。ツールミンモデルは、知っているだけではレポートや論文作成の指導には不十分で、活用法や指導法についてもノウハウや経験値を高めていく必要があるだろうが、まずはモデルについて十分な理解が必要である。そこで、本節では、文章作成指導に役立つ範囲で、その大事な点を説明していきたい。先に要点をかいつまんで説明すると、以下の通りである。

- ・モデルは「試論」として登場したわけで、ユーザーが発展させていった方がよい。(2-1)
- ・フルモデルは法学を念頭に作られた。そのままの形で他分野には当てはめづらい。(2-2)
- ・フルモデルには他にも、様々な難点が指摘されている。使う者が分野や用途に合わせて、手直していくことが望ましい。(2-3)

2-1. ツールミンモデルが登場した経緯と、その試論的な性格

ツールミンモデルの初出は、1958年に出版された *The Uses of Argument* という非形式論理の哲学書である。『議論の技法』というタイトルで翻訳されているが、分かりやすく言えば、「実際の議論はどう使われているか」ぐらいの意味合いである。実際の議論、とわざわざ書いたのは、ツールミンはこの書物で、従来の形式論理に不満を持ち、実際に行われている議論を理解するためのツール(議論の一般的レイアウト)を素描しているからである。例えば、次のツールミンの言葉が象徴的である。

以下に続くものは、私がすでに述べたように、単なる試論(essays)にすぎない。もし、我々による議論の分析が、本当に効果的で、生活に沿ったものであるようにしたいのであれば、本書で示唆さえされていないような概念や区分を利用することが必要になってくるのが、大変あり得ることであろう。しかし、私は次のことには確信している。つまり、論理を一般化された法学(jurisprudence)として扱い、我々のアイデアを、哲学者の理想[アリストテレス以来の形式論理学]ではなく、実際の議論評価の行い方(practice)に照らしてテストしていくことで、我々はつまるどころ、伝統的な構図とは大変異なる構図を構築していくことになるであろう。

Toulmin(1958/2003), pp. 10/9-10.

このパッセージは、同書の序論の終わりのところに現れるものであるが、ツールミンモデルの持つ重要な2つの側面を表しているように思える。1つは、理想的な形式論理学ではなく(注7)、実際の議論の行い

方(practice)に注意を向けつつ、試論を試みているという点。もう 1 つは、実際の議論の範を法学(jurisprudence)に求め、そこからのアナロジーによって議論の構図を構築していこうとする点である。これら 2 点は、トゥールミンモデルの解説書では全くと言ってよいほど触れられていないが、とても重要な点である(注 8)。特に、後者の「法学を議論の範とする」という言は見落とされがちで、後述するようなトゥールミンモデルの適用上での問題点を発生させる直接的な原因となるものであるが、ここではとりあえず、「トゥールミンは、実際の議論の行い方に合わせて、主に法学での議論を範として、議論というものを理解しようとしていたのだな」という点を確認しておくことにしよう。

トゥールミンモデルが登場する *The Uses of Argument* は、もともと一般(大学)教育向けに書かれたものではなく、伝統的な形式論理への代替的論理を素描するために書かれたものである。そして、トゥールミン自身の 2005 年での回顧的な講演によれば、プロの哲学者や論理学者によって、当初は冷笑的に扱われたという。だが、哲学の分野外での、コミュニケーション学の人たちによって取り上げられ、その後色んな分野へと波及しつつ現在へと至っている。トゥールミンは次のように言っている。

だから私は、同書が売れ続けていたことに驚いていたのだが、そのいくつかの[売れ続けていたこと]の理由は、私が初めてアメリカを訪れたときにやっと分かったのである。また私は、ミシシッピ川地域のあちこちで、同書がコミュニケーションの理論として使われていることを見出した。私は当初、このことに驚いたのであるが、今では大変有難いことだと感じている。私の数ある著作のうちで、唯一絶版になっていないのは本書だけである。

Toulmin(2006), p. 26.

こうしてトゥールミンモデルのネタ本は、哲学の同業者ではなく、レトリックやコミュニケーションを学ぶ他分野の人たちに取り上げられ、とりわけ議論やディベートの教科書などで頻繁に取り上げられるようになって、現在へと至っている(注 9)。そうした意味で、同じく科学哲学者である T.クーンの「パラダイム」という言葉が、本人が訂正・撤回したにもかかわらず、他分野の者たちに広く使われて人口に膾炙されていったのとよく似ている。ちなみに、トゥールミンの妻がシカゴの大学で法律学を学んでいたとき、隣りに座っている男性に「私が彼の妻です」と言ったところ、その男性から「トゥールミンは、アリストテレスのすぐ後の時代に生きていた人物なのだから、そんなことは有り得えない」と言われたそうである(注 10)。トゥールミンモデルを使っている人たちの意識や理解といったものは、その程度のものなのであるが、象徴的なエピソードであると思ったのでここで触れておく。

さて、ここでポイントとなるのは、トゥールミン本人の大きな試論的プロジェクトという意図とは離れて、トゥールミンモデルが「著名な哲学者の提唱した議論モデル」として固定化されて、一般に伝播・流布されていった点だと私は考える。ここには、2 つの不幸な歴史的経緯があるように思える。一方で、トゥールミンモデルを教え使う人たちは、コミュニケーション学や、現在では一般教育に携わる人たちであり、トゥールミンモデルそのものを天下一の紹介すること以上のことをしてこなかった。だから、たとえモデルに当てはまらない現実の議論に多く出くわしたり、モデルが使い勝手が悪いと感じたとしても、モデルそのものを改善・改定しようという機運が生じてこなかったように思われる。他方で、トゥールミンと同じ哲学畑や論理学畑の人間が、トゥールミンモデルというプロジェクト(試論)を継承し検証してきたのかと言えば、いくつかの優れた例を除いては、ほとんど行われてこなかったように思える(注 11)。現在でも、“プロ”の論理学者に関心があるのは、未だに(非古典的論理を主流とした)形式論理であり、トゥールミンモデルのような、日常的論理の定式化といった作業は等閑視されてきている。つまり、「トゥ

ールミンモデルを使う人は、モデルに口を出さない。論理のプロはトゥールミンモデルに関心がない」という状況が、*The Uses of Argument* が出版されてから 60 年ほど続いてきている、というのが実情なのではないだろうか。

しかし、ここ 20 年ほど、非形式論理への関心や、一般教育におけるクリティカルシンキングの需要が高まってきたことにより、トゥールミンモデルに言及する哲学・論理学の業界人も増えてきている。例えば私は、もともと、学部生時代に ESS という英語サークルでディベート活動に没頭していた頃にトゥールミンモデルを知ったが、大学では教養教育として文章表現（ライティングの授業）を担当することになり、トゥールミンモデルを活用できないものかと考えてきた(注 12)。アカデミックスキルに関連する書籍や、初年次教育といった文脈でも、「トゥールミンモデル」という名前を聞くことは、珍しくなくなってきている。日本でトゥールミンモデルに言及する／を研究する哲学畑の人間はまだ少ないようだが、その潜在的な有用性や汎用性、大学教育での需要・重要性を鑑みて、もっと多くの研究がなされるべきだと思う。また、哲学・論理学畑ではないが、トゥールミンモデルを教えたり使ったりしているコミュニケーション学、議論学、大学での一般教育に携わる研究者は、もっと“外野から”野次を飛ばしてもいいのではないだろうか。つまり、トゥールミンモデルを天下一の使った授業例の紹介等に留まるだけでなく、トゥールミンモデルそのものについて、あれこれ問題点を指摘したり、手を加えて改善していく、といった作業に手を出しても良いのではないかと思う。モデルを「試論」と称したトゥールミン自身、そうした発展を望んでいたはずである。

2-2. トゥールミンモデルは法学での議論を念頭に置いたモデルである

トゥールミンモデルについては、すでに優れた解説書があるので、モデルの詳細についてはそうした本に譲るとして(注 13)、ここではトゥールミンモデルに現れる C, W, D, B, R, Q という各項目が、そもそも何故登場したのか、という背景について考察していきたい。それが、トゥールミンモデルの本性を理解し、適用上の限界を査定する上で役立つと思われるからである。

まず始めに、トゥールミンが、彼の議論モデルを導入する直前に、次のように言っていることに注意すべきである。

我々の前には、一方では数学的モデル、他方では法学モデルという、ライバル関係にある 2 つのモデルがある。[...] いま問題となるのは、この標準的な形式[アリストテレスの三段論法]が十分に精巧で公平なものなのか、である。[...] 我々が行う議論のすべての要素を、「大前提」「小前提」「結論」という 3 つの見出しへと適切に区分することができるのか、また、これらのカテゴリは誤解を与えかねないほど数が少なすぎる、ということはないのだろうか？ そもそも、大前提と小前提の間には、「前提」という単一の名で括ってしまえるほどの十分な類似性があるのだろうか？

法学(jurisprudence)のアナロジーに訴えることで、こうした問いに光が照らされることになる。

Toulmin(1958/2003), pp. 95-96/88-89.

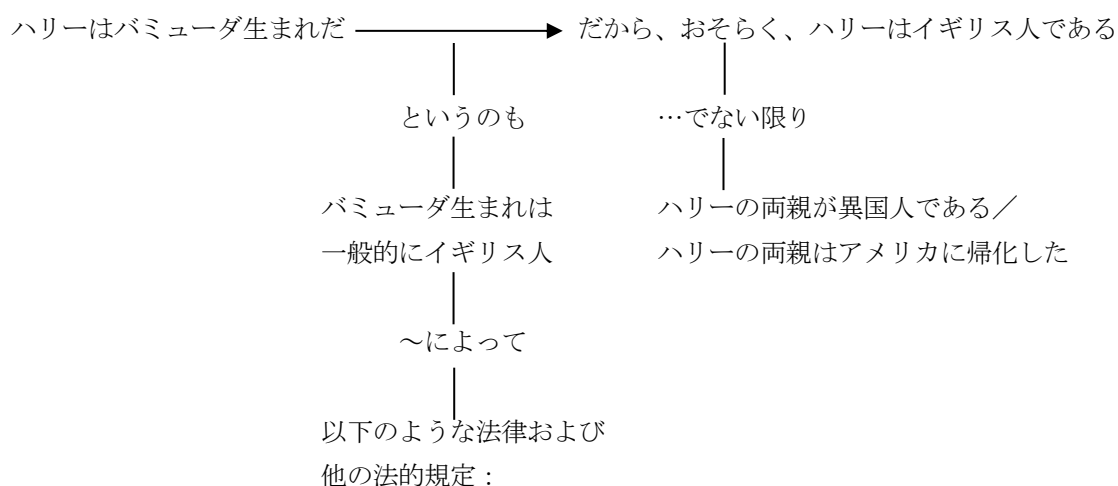
ここで、数学的モデルと法学モデルとが対比されているが、前者は形式論理を指し、後者はトゥールミンモデルのような非形式論理を指している。そして、トゥールミンは、伝統的な形式的三段論法によってではなく、法学からのアナロジーに訴えることによって、我々の日常的な議論が適切に理解されると考える。

法学からのアナロジーによって、何が新たに加わるのだろうか。トゥールミンが目にするのは、法廷で行われる、以下のような様々な機能を持った発話である。

- ・主張(claim)の陳述
- ・身元の証拠(evidence)
- ・争点となっている出来事についての証言(testimony)
- ・法律の解釈(interpretation)ならびにその効力(validity)についての議論
- ・法律の適用についての例外(exemption)申請
- ・情状酌量(extenuation)の嘆願
- ・評決(verdict)
- ・判決(sentence)

ここでは、三段論法に現れる大前提、小前提、結論という3つの項目には収まらない、多種多様な役割を持つ発話というものが読み取れる。そしてトゥールミンは、こうした法廷での発話を持つ役割をモデルに、議論というものを考えたわけである。

実際に、トゥールミンモデルが登場するときの議論の例を見てみることにしよう。そこに、法学からのアナロジーが端的に見て取れる。トゥールミンモデルとは、主張(C)、データ(D)、ワラント(W)、限定詞(Q)、反駁(R)、裏付け(B)という6つの要素を持つ役割から、議論の一般的構造というものを理解するモデルであるが、そこで現れる例は、以下のようになっている。



この例で、トゥールミンモデルを説明すると次の通りである。「ハリーはバミューダで生まれた(D)。だから、ハリーの両親が異国人であったり、ハリーの両親がアメリカに帰化した、といった事情がない限り(R)、おそらく(Q)、ハリーはイギリス人である(C)。というのも、バミューダ生まれは一般的にイギリス人であるからであり(W)、それは以下のような法律および他の法的規定によって定まっているから(B)である…。」

この例に典型的に見て取れるように、トゥールミンモデルというのは、データ(D)と法律・法則(W)の当てはめによって主張(C)を導く、という基本的形態をしているのが分かる。ここでの例が、国籍を話題にしていることに、そのことが顕著に見て取れるだろう。とりわけ、反駁(R)と裏付け(B)という、普段我々があまり馴染みのない要素が、最初からフルモデルに組み込まれているのは、トゥールミンモデルが法学的なアナロジーから創られたものということと深い関係がある。「一般的なルールとしては××だが、それには例外がある」、「一般的な慣習には、××という法的裏付けがある」ということを、この例における反

駁と裏付けは言っているからである。

以上のような、法学での議論を念頭に創られた議論モデルであるトゥールミンモデルは、果たして法学以外の領野でも有効なモデルなのであろうか。トゥールミン自身は、「異なる領野において我々が行う議論の形式(form)については、領野間で大きく変わる必要はない(注 14)」とカジュアルに述べているが、それは本当なのか。例えば、トゥールミンがこの言葉の直後で挙げている議論の例を見てみれば、彼が念頭に置いている議論のタイプが分かる。「クジラは哺乳類である」、「バミューダ生まれはイギリス人である」、「サウジアラビア生まれはイスラム教徒である」、等がそれである。クジラの例は分類に関する議論、バミューダ生まれの例は法律に関する議論であり、サウジアラビアの例は一般的法則(注 15)に関する議論だと理解できるだろう。いずれの場合でも、議論の出発点となるデータ(D)が確実であり、主張へと推論をつなげるワラント(W)が法則的だという点において共通している。つまり、データが不問の「所与」であること、データからの推論が「ルールの当てはめ」だという点において、Toulmin(1958)が挙げているケースというのは、本質的に法学的なアナロジーの枠内に留まるものなのである。では法学以外の、様々な領野の議論について、はたしてトゥールミンモデルは本当に上手く当てはまるものなのだろうか。

2-3. トゥールミンモデルの様々な難点

トゥールミンモデルについては、法学以外の領野での適用が上手くいくのかについて、あるいはトゥールミンモデルの図式そのものについて、これまで多くの疑問が呈されてきている。まず、トゥールミン自身が書いたものから回答が得られると思われる疑問点を紹介し、次いで、一般的に指摘されてきた数々の疑問点を列挙していくことにしたい。

(1) まず、あらゆる議論の出発点となるのが、はたしてデータ(D)と呼べるものであるのか、という疑問がある。「彼は正直だから、彼の言っていることは信じていい」、「誰もが幸福になりたいから、一生懸命生きている」といったような、我々が日々接しているような議論はどうだろう。こうしたよくあるような議論では、「データ」とは呼びづらいものが議論の出発点となっているものは多く見られる。つまり、「彼は正直である」、「誰もが幸福になりたい」は、はたしてデータ(D)と呼べるものなのか、という問題である。トゥールミンモデルがカバーできるのは、せいぜい、感覚的・数量的なデータか、事実と呼べるような、それ自体不問とされるような所与が与えられているケースに限られるのではないか、という目算が成り立ちそうである。

ここで注意すべきは、トゥールミンが「データ(D)」という道具立てを、後になって実質的に放棄している、という事実である。トゥールミンは、自らの議論モデルを素描した *The Uses of Argument* (1958) よりも 20 年ほど後に、*An Introduction to Logic* (1979) という非形式論理の教科書の共著者（その中の第一著者）となっているが、そこでは、「データ(D)」という用語は消えて、その代わりに「根拠(G)」という用語に置き換わっていることが認められる。この事実は、ほとんどのトゥールミンモデルの一般向け解説書では度外視されている（あるいは、トゥールミンの原著に当たることがない者には知られていない）が、重要な変更である。いわゆる「クレーム、データ、ワラント」という用語は、彼自身が放棄していたのである。なので、我々は、<データ>ではなく<根拠>という用語をトゥールミンモデルとして使っていくべきであろう。そして、「データ」という言葉の適用に違和感のあった上のような 2 つの例でも、「根拠」であれば別段問題ない。簡単に言うと、「根拠」は「データ」をも含んだ、包括的な用語であるので、汎用性が極めて高いと考えられる(注 16)。

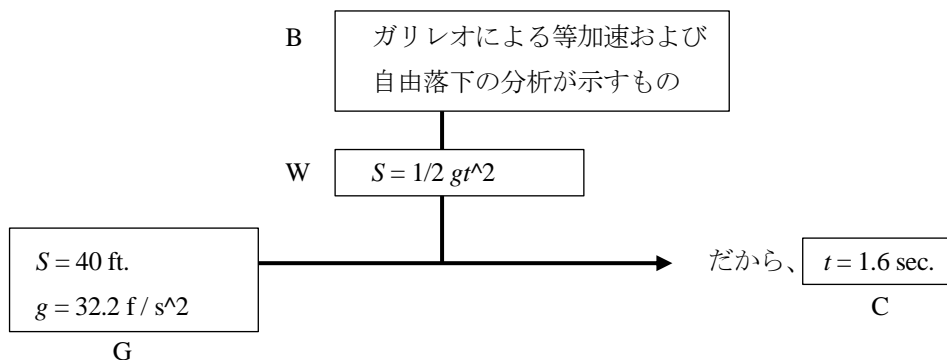
(2) トゥールミンモデルのような議論図式が、様々な領野での議論を表現するのに適しているのか、適用可能かという疑問である。トゥールミンは、1958 年の原著の中では、様々な領野への適用例というも

のをほとんど挙げていない。その後、前掲の *An Introduction to Logic* (1979) では、第 4 部を丸々割いて、「法学的な議論」「科学での議論」「芸術について論じる」「経営での議論」「倫理的な議論」の各章で、トゥールミンモデルを多様な領域での議論へと適用させていることが確認できる。この 1979 年初版の非形式論理の本は、1958 年の原著に比べて全く参照されることがないが、実は、トゥールミンモデルが本当に“使える”ものなのかを検討する上で、重要な情報源である。トゥールミンは共著者のうちの第一著者になっている事情から、彼が相当目を通したことは間違いない。

トゥールミンらによる、フルモデルの適用例がはたして上手くいっているのかどうか、筆者は科研費を取って研究者グループにより検討した機会があったが(注 17)、適用が半ば強引で、不自然な場合も少なからず見られた。いくつかのそうした例を紹介しよう。

まず、トゥールミンモデルがフルの形で使用されていることは全くと言ってよいほどなく、せいぜい使われているのは C,W,G 止まりである。場合によっては、C,G だけで済まされているケースさえある。こうしたことから、フルモデルに登場する、主張(C)、根拠(G)、ワラント(W)、限定詞(Q)、反駁(R)、裏付け(B)の 6 つの要素が、実際の議論を理解する上で本当に必要不可欠な要素であるのか、極めて怪しいと言えるだろう。なぜなら、トゥールミン自身、実際の議論を分析すると、6 つすべての要素が必要にならないことを認めていると見て取れるからである。

次に、仮に C,G を支える W,B が使われている場合であっても、それが非常にトリヴィアルに出てくるだけで、「なぜこれがワラント(W)なのか？」だとか、「これを裏付け(B)と呼べるのか？」と疑問に思えてしまうケースも結構ある。例えば、次の「科学での議論」からの例は、研究者グループの皆が、議論分析として上手くいっていないと考えた例である。



これは、落下距離と重力定数という根拠(G)から、時間という主張(C)を導き出す「議論」の例なのだが、そもそも、これは演繹的な「説明」の一種なのであって、「議論」(根拠から主張を導き出すこと)とは異なるのではないかと、という疑問がある。また、ここで B に入っているものがワラントの「裏付け」と呼べるものなのか、トゥールミンらが裏付けに与えた本来的な役割を考えると、首肯し難い。もともと、一般法則的なワラント(W)を支える事実となるものが、裏付け(B)であった。しかし、上の例だと、この裏付け自体が、ガリレオの主張となっていて、もう一度トゥールミンモデルを組む必要があるようなタイプの言明になっていることが分かる。このように、実際にトゥールミンモデルを当てはめようとすると、色々なところで無理が生じてくる。

こうした検討と並行して、筆者は、トゥールミンモデルがはたして実際の議論にどれだけ当てはまるものなのか、ディベートをテーマとしたライトノベルに現れる議論を題材として試行的に調べる研究を行ってみた。すると、*An Introduction to Logic* (1979)においてと同様に、C,W,G という最小単位でさえ満たされ

ない「議論」が、大多数を占めていることが分かった。Q,R,Bに至っては、全くといってよいほど使われないし、本質的な意味で必要とされているようにも見えない、ということも判明した。題材に現れた27のディベート場면을題材とした検討結果は、以下の通りである。特に興味深いと感じたのは、何らかの主張ないし議論が展開される場合であっても、何を正確に主張しているのかが明らかでないケースすらある、ということである。つまり、Cであっても解釈を要するようなケースがあるということが、実に意外なことであった（こうした泥臭いケースは、議論の教科書では始めから除外されているので、気付かれないものである。得てして、トゥールミンの出す例というのは、いずれも人工的である）。下の表では、例えば、根拠(G)に該当するものがハッキリ書かれている場合には「明示的に書かれている」、ハッキリは書かれてはいないが十分推測できる場合には「非明示的（と解釈できる）」、推測できるヒントさえ何も書かれていない場合には「そもそも書かれていない」と分類されている。

	明示的に書かれている	非明示的（と解釈できる）	そもそも書かれていない
Claim	17/27	10/27	0/27
Ground	11/27	14/27	2/27
Warrant	0/27	20/27	7/27
Backing	0/27	2/27	25/27
Rebuttal	0/27	4/27	23/27
Qualifier	0/27	1/27	26/27

(表1: ライトノベルのディベートを、トゥールミンモデルで分析した結果)

表から一目瞭然であるように、主張(C)と根拠(G)という主要素についてさえ、明示的に書かれていないケースが半分ほどある。ワラント(W)については、文章上に明示的に書かれていることはまずない。なので、読者が逐一補う必要が生じてくる。裏付け(B)、反駁(R)、限定詞(Q)については、さらに登場する機会が少なく、率直に言えば、なくても困ることはない。実際の議論を分析する上では、トゥールミンのフルモデルはほとんど無用の長物なのである。せいぜい、主張(C)と根拠(G)、ワラント(W)ぐらいで用は足りる。

以上、(1) (2) が、主だった難点であると私は考えているが、他にも多くの難点が、トゥールミンモデルに対して指摘されてきている。いくつか目立ったものを、列挙する(注18)。

- (3) トゥールミンモデルでは、反駁(R)は、根拠(G)→主張(C)の推論に対する例外規定として機能するものだが、ワラント(W)や裏付け(B)に対する例外規定を加えなくてよいのか？
- (4) 反駁(R)に、多くの役割を与えすぎなのではないか？
- (5) ワラント(W)に対する裏付け(B)だけでなく、根拠(G)や反駁(R)に対しても、裏付けが必要なのではないか？
- (6) 初学者が、根拠(G)とワラント(W)を混同してしまわないか？
- (7) 簡単なケースにしか、当てはまらないのではないか？

いずれも、フルモデルのトゥールミンモデルに対する原理的な難点を挙げているのが分かる。こうした難

点を踏まえて、トゥールミンモデルは拡張や手直しを加えて、いくつかの新しいモデルが提唱されている(注 19)。つまり、トゥールミンモデルというのは完全無欠でオールマイティーな議論図式などでは決してなく、議論の領野や論者の用途に応じて、手直ししていくことが必要なのである。本論では、トゥールミンモデルで最も基礎的となる主張(C)、根拠(G)、およびワラント(W)という 3 要素に注目しながら、議論というものを考えていくことにする。

3. トゥールミンモデルからライティングへ

2 節では、トゥールミンモデルが法学を置いたモデルであり、フルモデルを実際の議論に当てはめるのは難しいことを確認した。なので、6 項目よりも少ない道具立てで議論を考えていけばよい、というのが本節での基本的アイデアである。それでは、どのような道具立てが必要とされるのであろうか。表 1 を見ると分かるように(あるいは「議論」の構成要素を規範的に考えた場合)、主張(C)と根拠(G)は、議論が成り立つための必要最低限の要素であるが、それだけでは舌足らずな(ワラントが不明な)ケースもある。1 節で確認した、「人生の意味」についてのレポート例が、それである。ゆえに、主張(C)と根拠(G)にワラント(W)を加えた 3 要素—C-W-G のセットを 1 ユニットとして議論を考えればよいというのが、本節での提案である。それを踏まえた上で、もう一度、パラグラフライティングの形式性だけでは解決されない悪いレポートの特徴をおさらいしてみよう。

- ・問題となる言葉の定義(あるいは説明)が与えられていない
- ・根拠から主張へのつながりが不明確である
- ・論証の全体構造が有機的でなく、各論証がバラバラである

本節ではこれら 3 点をどう改善するかを考える。C-W-G というトゥールミンモデルを縦・横に拡張していくことで、しっかりと言葉を定義できるようになるのと同時に、ワラントを強化し、論証の全体構造を明確化していくことができる、というのが以下の趣旨である(注 20)。

ライティングで有用であるようなトゥールミンモデルの使用法というのは、<論証の拡張>を許すようなモデルであると思われる。ここでは、本論 1 節で取り上げた「人生の意味」についての悪いレポート例をどう改善していくか、という切り口から、トゥールミンモデルの手直しを考えていきたい。「人生には意味があるか」というレポート課題が出題されたと想定して、言葉の定義、根拠から主張への推論を保証するワラント、全体の論証構造、という学生が特に弱い 3 つの点について、トゥールミンモデルの使用法を考えていくことにする。

第一に、言葉の定義について。1 節での学生レポート例では、「人生の意味」という与えられたレポート問題を、何も定義することなしに論を進めていたのが問題だった。そこで、続く文章に現れる「友人がいること」、「SE として働くというビジョン」、「好きな趣味があること」という 3 つが、根拠として上手く働くような、ぴったりの定義を探してみる。そこで思いつくのが、人生に意味があるということ、「生活が充実していること」と言い換えてみることである。この言い換えが成り立てば、以下のような<縦>の論証の拡張ができそうだ、という見通しが立つ。

主張(C)：人生には意味がある

↑

根拠(G)：生活が充実している (から)

↑

根拠(G)：毎日会う友人が大学にいて、卒業後にはSEとして働くというビジョンを持っており、カードゲームという趣味で楽しんでいる（から）

ここに現れる2つの縦の矢印が成り立てば、元のレポートの題材を活かしながら、論理的に隙のない、満足のいくレポートに仕上がりそうである。では、縦の矢印を成功裏に確立させるには、どうしたらよいのだろうか。

ここでまず、言葉の定義について論証を固める必要がある。なぜなら、ここでの論証にはまだ隙があるからである。「生活が充実していることが、なぜ、人生には意味があることにつながるのか？」というワラントについての疑問が浮かんでくるだろうと思われる。

主張(C)：人生には意味がある

↑？

根拠(G)：生活が充実している（から）

ここでの？を埋めるために、ワラント(W)を入れて論証を補強することにする。ワラントとして、「人生に意味があることとは、生活が充実しているということである」という定義的な言明を入れれば、矢印が確固たるものになる。

主張(C)：人生には意味がある

↑

|——ワラント(W)：人生に意味があること＝生活が充実していること

|

根拠(G)：生活が充実している（から）

さらに、<横>への論証の拡張、つまり「なぜこの定義が受け入れられるべきなのか」という疑問に答える、さらなる根拠（ワラントを受け入れるための根拠）を考えてみよう。例えば、生活が充実していれば人生に意味があると言えるし、逆に、生活が充実していなければ人生は無意味なものとなるから、「人生に意味があること＝生活が充実していること」と言える、という論証を追加してみると、次のようになる。

主張(C)：人生には意味がある

↑

|—————ワラント(W)：人生に意味があること＝生活が充実していること

|

根拠(G)：生活が充実している（から）

↑

|——α

|

根拠(G)：生活が充実していれば人生に意味があると言えるし、
逆に生活が充実していなければ人生は無意味なものとなる（から）

ここで、さらに右側の縦の矢印（αの矢印）の移行に対する疑問に答えるために、さらに、ワラント(W)

を入れる必要があると指摘されるかもしれない。その疑問への答えとなるのは、実は、「主語と補語との間に必要十分条件が成り立つとき、それはよい定義である」といった類の言明なのだが、そこまで要求するのは行き過ぎであろう。どこまで厳密な論証を要求するかというのは、評価のレベル（学部生のレポートのレベルか、学会誌に掲載される論文のレベルか、等）や、扱われている対象（数学や情報科学であるか、人文学的な学問であるか、等）によって変化するので一概には決められない問題であるが、ここでは学部生のレポートレベルの話をしているので、これ以上は深く突っ込まないことにする。

以上、第一の言葉の定義という論点について限って見ただけでも、トゥールミンモデルが<縦>および<横>へと自然と拡張していくことが見て取れるであろう。

第二に、根拠とから主張へと橋渡しを行うワラントについて考えてみよう。学生レポート例で問題となっていたのは、「なぜ根拠から主張が出てくるのか？」という疑問に答えるためのワラントが貧弱なことであった。元レポートに戻って、論証を再現すると

主張(C)：人生には意味がある

↑

根拠(G)：毎日会う友人が大学にいて、卒業後にはSEとして働くというビジョンを持っており、カードゲームという趣味で楽しんでいる（から）

という論証構造になっていた。そこで我々は、ここでの主張(C)と根拠(G)とを結びつけるための言葉の言い換え（つまり定義）を入れた。それが、次のものである。

主張(C)：人生には意味がある

↑

|————— ワラント(W)：人生に意味があること＝生活が充実していること

|

根拠(G)：生活が充実している（から）

↑

|

↑

|

根拠(G)：生活が充実していれば人生に意味があると言えるし、
逆に生活が充実してなければ人生は無意味なものとなる（から）

|———？

|

根拠(G)：毎日会う友人が大学にいて、卒業後にはSEとして働くというビジョンを持っており、カードゲームという趣味で楽しんでいる（から）

ここで我々が行うべきことは、？にワラントを入れて、根拠(G)から主張(C)への推論を保証することである。幸い、我々はすでに、「人生の意味」という曖昧な言葉を「生活の充実」で言い換えているので、ここで我々が論証すべきステップは、「友人が大学にいて、卒業後のビジョンがあり、趣味で楽しんでいる」という根拠(G)から、「生活が充実している（＝人生には意味がある）」という根拠＝主張(G=C)が導き出す、というステップである。

では、ここでの複数の根拠(G)から、どうしたら主張(C)が導き出せるであろうか。このワラント(W)を探すことはそれ程難しいものではないが、疑問として出てくるものがあれば、それは「これら3つの状況か

ら、はたして生活が充実しているとまで言えるのか」であろう。そこで、一般的に「生活が充実している」とはどのような条件であるのかを、考えてみることにする。そして、こうした「生活が充実している」と言うための一般的な条件に合致していることから、これら3つの状況が根拠として機能する、という論証を行えばいいだろう。こうした論証を可能にするような「生活が充実している」ことの一般的条件はいろいろと挙げられるだろうが、例えば、「私生活および仕事において楽しめていること」を、「生活が充実している」ことの一般的条件としてみたらどうか。

主張(C)：人生には意味がある

↑

|—————| ワラント(W)：人生に意味があること＝生活が充実していること

|

根拠(G)：生活が充実している (から)

↑

|

根拠(G)：生活が充実していれば人生に意味があると言えるし、
逆に生活が充実してなければ人生は無意味なものとなる (から)

↑

|

|

|

|————| ワラント(W)：私生活および仕事において楽しめていれば、生活が充実していると言える

|

根拠(G)：毎日会う友人が大学にいて、卒業後にはSEとして働くというビジョンを持っており、カードゲームという趣味で楽しんでいる (から)

このようなワラント(W)を補えば、なぜ根拠(G)から主張(C)が導けるのかが、より明白になるだろう。生活が充実していると言えるための一般的条件とは、私生活および仕事において楽しめている、ということであるが、ここでの根拠(G)を見ると、私生活においても仕事 (の展望) においても楽しめていると言えるだけのものが揃っている、と言えそうだからである(注21)。

以上、ここまでの流れをまとめると、主張に現れる言葉を定義し、その定義に従って根拠—主張の間のワラントを埋めることで、元の学生レポートに見られた弱い論証が、堅実で隙のない強い論証へと生まれ変わった、ということになるだろう。

最後に第三として、論証の全体構造について。元の学生レポートを読んだときに我々が持った違和感とは、挙げられていた3つの根拠が、なぜこの3つなのか、なぜこの順番で並べられていたのか、といったものであった。気まぐれで挙げられているだけで秩序だっていない、つまり、主張—根拠という論証の全体構造が有機的になっていない、というのが我々の不満であった。ここで、上のトゥールミンモデルを眺めれば、なぜ我々がそのような違和感を持ったのかが明らかになる。つまり、挙げられていた3つの根拠(G)と、その根拠(G)から主張(C)への橋渡しをするワラント(W)との間に、やや齟齬があったと認められるのである。「生活が充実している」という主張(C)が言えるためには、「私生活および仕事において楽しめている」というワラント(W)を経由する必要が我々にはあったが、元レポートに挙げられた根拠(G)が、そうしたワラントを経由できる体裁で提出されていないと、トゥールミンモデルによって議論全体を再構成したときに、後から分かるのである。

ここで、求められる論証の全体構造に合わせて、無秩序であった根拠を再構成する、という作業を行ってみよう。より具体的には、主張(C)とワラント(W)に合わせて、根拠(G)を改善する、という調整を行って

みる、ということになる。上のトゥールミンモデルでは、ワラント(W)が「私生活および仕事において楽しめていれば、生活が充実していると言える」となっていた。なので、根拠(G)に入るべき情報とは、「私生活および仕事において楽しめている」こと、ということになる。そうした仕方で、3つのバラバラだった根拠を組織化してみれば、次のようになる。

主張(C)：人生には意味がある

↑

|—————ワラント(W)：人生に意味があること＝生活が充実していること

|

根拠(G)：生活が充実している（から）

↑

|

根拠(G)：生活が充実していれば人生に意味があると言えるし、
逆に生活が充実してなければ人生は無意味なものとなる（から）

↑

|

|

|

|————ワラント(W)：私生活および仕事において楽しめていれば、生活が充実していると言える

|

根拠(G)：私生活においては、毎日会う友人が大学にいて一緒に趣味を楽しむことができているし、仕事の展望について言えば、卒業後にはSEとして働くというビジョンを持っている（から）

このように、主張(C)—ワラント(W)—根拠(G)という元レポートの全体構造(注 22)をトゥールミンモデルによって眺めることができ、こうして全体的な森を一望することが可能になることで、なぜ元レポートの全体の構成が悪かった（今回のケースだと、根拠の組織化が未熟であった）のかが理解しやすくなる。ここで我々が使った拡張型トゥールミンモデルの利点とは、森と木を同時に表示することができ、しかも単なるパラグラフ構成といった形式性を越えて、論証そのものを取り出すことができる、という点にある。

以上を踏まえ、完成されたトゥールミンモデルを眺めながら元レポートを改善したのが、以下の文章である。下線部が、トゥールミンモデルを使って改善された部分にあたる。1 節で我々が見た元レポートと比べてみると、言葉の定義、ワラントによる論証の補強、有機的な全体構造、という3つの点において改善されていることが、見て取れるだろう。

私は、人生は有意味だと思います。「人生に意味がある」とはどのようなことを考えた上で、私の人生を眺めてみると、人生が有意味だと言えるだけの根拠があると思えるからです。

まず、人生が有意味だ、というのはどういう状況を指しているのでしょうか。私は、人生が有意味だと言えるための条件とは、「充実した生活を送れている」ことにあると考えます。なぜなら、充実した生活を送っていたら人生に意味があると我々は感じるし、逆に、生活が充実しておらず空虚に感じられるのなら、我々はそれが意味のある人生だとは思えないからです。

この「充実した生活を送れている」という基準に照らしてみると、私生活や仕事を楽しんで生活を送れているかが、人生の意味を考える上でのポイントだと言えるでしょう。そこで私の生活を見てみると、私生活と仕事の展望という2つの面において、充実した生活を送れていると感じています。それぞれ

について、説明します。

まず私生活では、毎日会う友人が大学にいて、人とのつながりを感じていますし、趣味ではカードゲーム同好会に所属しており、週2回の活動で、仲間とカードゲームをします。授業の合間にも、食堂で仲間とカードゲームをして、楽しいことも多いです。

次に仕事に関して言えば、私には大学卒業後の展望があります。会津大学はコンピュータの専門家を育てる大学であり、卒業後にはSEとして働くというビジョンを持っています。

以上のように、私は公私ともに生活に充実感を感じており、そこから人生が有意味だと判断します。

この文章は、総論-展開-結論という、パラグラフィティングでお馴染みの形式を満たしており、その点では元レポートと大差はないと思われるが(注 23)、レポート課題の「人生の意味」についての論証を展開するという観点からすれば、大きな前進が見て取れるだろうと思う。トゥールミンモデルは、こうした内容のある論証をつくっていく上で、有効な思考ツール(あるいは指導用ツール)となることが期待できる。

4. 結語

本稿ではまず、パラグラフィティングに代表される<形式性>を満たすだけでは内容的に不満足であるような、学生による典型的なレポート例を挙げ(1節)、中身のある<論証>を考える上で役立つトゥールミンモデルを紹介した(2節)。元々のトゥールミンモデルは法学を範につくられたもので、他の領野に適用したり、教育的ツールとして用いる場合には、手直しをしながら使っていくことが重要である。そこで本稿では、1節でのレポートをどのように改善させていくか、というライティングへの橋渡しをするシーンを想定して、トゥールミンモデルの活用法を模索した(3節)。本稿で提案したのは、C-W-Gのユニットが<縦>と<横>に伸びていくことを許容する拡張型モデルであったが、この拡張型トゥールミンモデルの利点は、論証の全体構造という森と、各論証という木を同時に表示することができ、しかも表現形式ではなく、中身である論証そのものを扱うことができる、という点にあることも示された。

本稿で触れられた論点に関連した、いくつかの問題点ないし今後の課題について、最後に3点ほど述べて終わろう。

まず一番大事な点は、本稿3節で示されたようなレポート改善の方針は、規範的な観点から「理想像」を述べたにすぎないのであって、実際の学生のレベルに合わせた指導や、学生の上達方法については別途考えていかなければならない、ということである。私はこれまで、トゥールミンモデルを使って文章表現を教えてきたが、他の教員からは「もっと基礎的なところに問題がある」、「教えるには難しい」といった言葉を聞かされてきた。私は本論1節で、パラグラフィティングを守ることで論証の中身が形骸化するケースを指摘したが、逆に、トゥールミンモデルについても、消化不良を起こしたまま教えてしまえば同じような弊害が生じるだろう。学生のレベルに合わせた段階的指導法については、いろいろ試して改善していくしかないだろうと考えている。

次に、これも同じくらい大事な点だと思われるが、本論で私が提案した拡張型トゥールミンモデル(ミニマムなC-W-Gを1ユニットとするモデル)は、確かに<論証>がある限り汎用性のある議論モデルであるとは言えるだろうが、具体的にどのような形態で各々のケースにおいて当てはまるのかはよく分かっていない、ということである。トゥールミンらが*An Introduction to Logic* (1979)で、いろんな領野へとトゥールミンモデルを当てはめようとしたように、実際の議論へとモデルを当てはめてみることを通じて、随時トゥールミンモデルを手直ししていくことが必要であろう。「この領野においては概してワラント(W)は要らない、しかしあの領野ではワラント(W)が肝になる」、といった「使い分け」も予想される。また、場合

によっては、「このようなケースにはトゥールミンモデルは上手く当てはまらないし、むしろ議論を理解する上で有害ですらある」といった判断も出てくるだろうと思う。こうした、有効性／有害性および適用可能範囲についての研究は、今後続けていくべきだろう。

最後に、トゥールミンモデルはC-W-Gおよび限定詞(Q)、反駁(R)、裏付け(B)という6つの項目からなる議論モデルであるが、しばしば「ミクロな議論のモデル(Micro-argument model)」と呼ばれてきたように、基本的にカバーできるのは、1つの主張(C)に1つの根拠(C)が充てられているような、各議論、言わば「木」のレベルの議論である。木と木がつらなるとどのような流れ(「林」)ができるか、林と林が関連することで全体としてどのような構造(「森」)になるのか、についてはトゥールミンモデルではない他のテンプレート(並列型、直列型など)を用いるのが通常である。本論は、各議論レベルにとどまらない、もっと広い範囲にまでトゥールミンモデルが拡張できることを示したが、例えば直列型のテンプレートを拡張型のトゥールミンモデルで無理に描こうとすると、むしろ煩雑になり使い勝手(有用性)が下がってしまうことが容易に予想される。こうした事情から、トゥールミンモデルが適用できる領野だけでなく、サイズについても研究を進めていくことが必要であろう。

注

- 1) もちろん、初年次教育はアカデミックスキル教育よりも高次であり、「受動的な学びから能動的な学びへ」、「人間関係をつくる」、「スケジュールを管理する」といった広範な内容をも含むと言われるが(河合塾(編)2010, p. 6.)、中でも「大学レベルのレポートが書ける」ことはやはり、実際にレポートや定期試験で論述を課す教員側からすれば、現実的かつ早急な問題であろう。
- 2) 井下(2013), p. 88.; 倉島(2012), 第2部; 倉島(2014), pp. 70-106.; 戸田山(2012), pp. 150-155.などを参照。
- 3) 倉島(1999), pp. 108-109. および、会津大学文化研究センター 文章表現法テキスト「論理的文章表現(2016年度版)」を参考に作成。
- 4) ここで、人生が有意味であることを「幸せな生活を送ること」と定義しても、単なる言い換えにすぎず、「人生の有意味さ」の概念についての理解が深まったとは言えないと感じる読者もいるかもしれない。しかし、抽象的な「人生の意味」を、学生が論じやすい「幸せな生活」と置き換えることは、論を進める上で有益であるので、その意味では一歩進んだとすることができるだろう。
- 5) これはつまり、パラグラフライティングのような表現の形式性に留意する以前に、内容についての深い(ここでの言い方からすると、論文全体についての「有機的な」見通しという)洞察が、良い論文には必要であるということを示しているように思える。そうした意味で、内容に中身(深さ)があるということは、形式的な表現技法に先立つ必要条件であると言えるだろう。それに加えて、形式性を満たすということも、良い論文であるための必要条件であると言える。これら2つ、内容の中身(深さ)と形式性はともに、良い論文の必要条件だと言えそうだが、では2つで十分かと言えば、それはちょっと分からない。2つが揃っても良い論文には届かないのかもしれない。またひょっとすると、これら2つが揃わなくても、良い論文というのは生まれるのかもしれない(それぞれ、厳密な意味での必要条件ですらないのかもしれない)。
- 6) もちろん、学生が書くレポートの不出来に関わるのは、これら3点のみではない。その点で、網羅的ではない。だが、文章の中身については、これまでの私の経験からして、学生の書く文章はこれら3点が特に弱いように感じられる。こうした私的印象の正しさを検証するには、もっと網羅的・定量的な分析が必要であろうが、本稿に際してはそうした準備は行えなかった。
- 7) 引用の中では、「哲学者の理想」と書かれているだけで、これが形式論理学のことを指すとするのは強

引と思われるかもしれない。しかし、この引用に先行するパッセージでは、伝統的な三段論法や演繹的推論が同書が乗り越えるべきターゲットとして言及されているので、トゥールミンの意図は明らかである。

8) トゥールミンモデルを利用しているアカデミックスキル関連の書籍は多いが、その中でも比較的詳しく説明されているもの、例えば、クルーシアス・チャンネル(2004)、福澤(2012)、倉島(2015) などであっても、出来合いのモデルを紹介して使い方を説明しているだけで、こうしたトゥールミンの意図について記されていない。後述するように、本当に実際の議論の行い方に合致するのとか、適用上での限界について自覚的になるためには、トゥールミンモデルがいかに構想されたのかを理解しておくことが役に立つだろう。

9) 議論教育やディベート教育では、必ずと言ってよいほどトゥールミンモデルが登場する。比較的詳しく扱われているものとして、Wood & Goodnight (1995)、ジューゲルミュラー・ケイ(2006)、西部(2009)などを参照。

10) Toulmin(2006), p. 26. を参照。正確には、その男性の彼女がコミュニケーション学を学んでいたので「トゥールミン」という名前に馴染みがあり、トゥールミンの妻が「はい、私は彼と結婚しています」と言ったところ、次の週に彼がまたやって来て、「なんてこった。僕の彼女はそんなことはあり得ないと言っている。トゥールミンはアリストテレスのすぐ後の時代に生きた人物なのだから」と言った、というのがトゥールミンの講演の内容だが、本文中では仔細を書くとは煩雑になるので、この注で補足しておく。ちなみに、その彼女がトゥールミンをアリストテレスと同じく遠い過去の人物だと思いきや、おそらく、コミュニケーション学で使う教科書の中ではアリストテレスのすぐ次にトゥールミンが登場するので、近い時代の人だと勘違いしたのが原因だと思われる。

11) 近年では Hitchcock & Verheij (2006)が、トゥールミンモデルを真正面から、しかも多角的に取り上げた唯一の著作であると思う。この論文集には、トゥールミンモデルの実質的な変容を提唱するような、意欲的な論文も収録されている。

12) 哲学分野の挑戦的萌芽研究(2013-2015)「学際的な議論教育からのトゥールミンモデルの再検討と、新たな議論モデルの効果測定」(研究課題/領域番号 25580005)を取得して、「トゥールミンモデルは本当に色々な議論に当てはまるのか?」というテーマについて、議論教育やディベート教育に携わる研究者グループで検討した。本論は、そこでの研究成果に基づいて書かれている。

13) 根拠とワラントとの違いなど、初学者が躓きがちな点についての説明には、福澤(2012), pp. 92- を参照されたい。同書では、warrant を「論拠」と訳している。しかし私は、トゥールミンモデルの良さ(原語の ground, warrant といった言葉が一般人に分かりやすかったのが、トゥールミンモデルが広く使われた主要因であったこと)を活かす上で、「根拠」との区別がつかない「論拠」という訳語を warrant に当てるのは賛成しない。本論では、ground を「根拠」、warrant は「ワラント」と訳すことにする。特に、「ワラント」と訳すのは、warrant が持つテクニカルな意味を分かってもらうためである。本来は、「土台」、「保証」といった原語を活かした訳語の方が、原語を伝える上ではベターなのだろうが、これだと日本語の慣例に合わないので、「根拠」「ワラント」とする。

14) Toulmin(1958/2003), pp. 103/96.

15) 「サウジアラビア生まれはイスラム教徒である」という命題は「一般的法則」というよりも、「経験的一般化」という方が適切だ、と指摘されるかもしれない。ただし私はここで、一般的法則というのを、必然性を伴わない、緩い意味での一般化と近い意味で使っている。

16) とうか、議論(argument)は「根拠によって支えられた主張」と定義されるものなので、根拠(ground)は、議論の構成要素として必ず入っているということになる。

17) 前述の挑戦的萌芽研究「学際的な議論教育からのトゥールミンモデルの再検討と、新たな議論モデル

の効果測定」を指す。

18) Aoki(2014)での発表に基づく。(3) (4) (5) (6) (7) の順に、Reed & Rowe (2006), p. 355.; Verheij (2006), p. 195.; Voss (2006), p. 308.; Klumpp (2006), p. 104.; Tans (2006), p. 221. を参照されたい。

19) Verheij (2006), Tans (2006)などを参照。

20) 言葉の定義については、論理学の教科書などを見ると複数の方法が紹介されている。しかし初年次レベルのレポートについてであれば、本論が提示するように、必要十分条件を満たすか否かをチェックするだけでも、かなり深いところまで考察を深めることができるだろうと考える。例えば、「オタク」と「マニア」は定義上同じものなのかについて、「オタクならばマニアである」のか、逆に「マニアであればオタクである」のか等を学生と一緒に考えるのが有用であろう。

21) ここで、このワラント(W)がなぜ成り立つのか、その根拠(G)は何か、という疑問が生じてくるかもしれないが、「生活を成り立たせているのは、私生活および公的生活(=仕事)であるから」と答えれば十分だろう。αの場合と同じく、ここまで書くと煩雑な印象を与えると思われるので省略する。

22) ここでのレポート例では、全体の論証構造が C-G というもの（主張に対して3つの根拠を挙げるタイプ、いわゆる並列型と呼ばれるもの）であったので、Wを加えた C-W-G が全体構造となっていたが、これは比較的単純な例であって、もっと長い専門論文の場合など、もっと複雑な全体構造になるケースもある。例えば、理系のジャーナル（データを使う心理学、社会学なども含む）では論文のフォーマットが概ね決まっており、そうしたテンプレートに沿って大量の論文が日々生産されているのは誰もが知るところだ。そうしたもっと複雑な全体構造を持った論文が、はたしてトゥールミンモデルで描き切れるのか、というのは別途考えるべき重要な問題であるが、本論の範囲からは大きく逸脱している。そもそも、トゥールミンモデルは各議論というマイクロ構造（木）を扱うためのモデルで、木と木のつながり（林）や、全体的な構造（森）には別途モデルが必要になる。しかし、林であれ森であれ、＜論証＞に関わるものであるのなら、そこには必ず主張—根拠の関係があるわけで、その意味で、トゥールミンモデルはどのようなサイズにも汎用的に当てはまる議論モデルだと言うことはできる。

23) 元レポートの書き方（理由を3つ挙げます、第一に、第二に、第三に、・・・）の方が形式性において優れていると評価する読者もいるだろう。そうしたフラットな並列的な書き方を許す課題であればよいだろうが、ここで問題になっている「人生の意味」のような、解釈や論証を要するようなテーマについては、形式的な並列型テンプレートはむしろ不具合だったとも言えるだろう。

【参考文献】

- Aoki, Shigeyuki ---(2014) “Dialectical Modification of Toulmin's Model of Argument for Educational Debate”, The 2nd Conference on Contemporary Philosophy in East Asia, Kyoto University, Japan
- 井下千以子 ---(2013) 『思考力を鍛えるレポート・論文作成法』, 慶應義塾大学出版会
- Wood, Roy V. & Goodnight, Lynn ---(1995) *Strategic Debate* (5th edition), National Textbook Company
- 河合塾(編) ---(2010) 『初年次教育でなぜ学生が成長するのか』, 東信堂
- T.W.クルーシアス・C.E.チャンネル ---(2004) 『大学で学ぶ議論の技法』, 杉野俊子・中西千春・河野哲也訳, 慶應義塾大学出版会 (原著は2000)

- 倉島保美 ---(2012) 『論理が伝わる世界標準の「書く技術」』, 講談社
 ---(1999/2014) 『書く技術・伝える技術』, あさ出版
 ---(2015) 『論理が伝わる世界標準の「議論の技術」』, 講談社
- Klump, James F. ---(2006) “Warranting arguments, the virtue of verb”, in Hitchcock, D. & Verheij, B. (eds.) (2006), pp. 103-113.
- G.W.ジューゲルミュラー・J.ケイ
 ---(2006) 『議論法 探求と弁論 第3版』, 花書院 (原著は1997)
- Tans, Olaf ---(2006) “The fluidity of warrants: using the Toulmin model to analyse practical discourse”, in Hitchcock, D. & Verheij, B. (eds.) (2006), pp. 219-230.
- Toulmin, Stephen
 ---(1958) *The Uses of Argument*, Cambridge University Press (邦訳は2011)
 ---(2003) *The Uses of Argument* (Updated Edition), Cambridge University Press
 ---(2006) “Reasoning in Theory and Practice” in Hitchcock, D. & Verheij, B. (eds.) *Arguing on the Toulmin Model: New Essays in Argument Analysis and Evaluation*, Springer
- Toulmin, Stephen / Rieke Richard / Janik Allan
 ---(1979/1984) *An Introduction to Reasoning* (1st/2nd edition), Macmillan Publishing
- 戸田山和久 ---(2012) 『新版 論文の教室』, NHK ブックス
 西部直樹 ---(2009) 『はじめてのディベート』, あさ出版
- Verheij, Bart ---(2006) “Evaluating arguments based on Toulmin’s scheme”, in Hitchcock, D. & Verheij, B. (eds.) (2006), pp. 181-202.
- Hitchcock, D. & Verheij, B. ---(2006) *Arguing on the Toulmin Model: New Essays in Argument Analysis and Evaluation*, Springer
- Voss, James F. ---(2006) “Toulmin’s model and the solving of ill-structured problems”, in Hitchcock, D. & Verheij, B. (eds.) (2006), pp. 303-311.
- 福澤一吉 ---(2012) 『文章を論理で読み解くためのクリティカル・リーディング』, NHK 出版新書
- Reed, Chris & Rowe, Glenn ---(2006) “Translating Toulmin diagrams: theory neutrality in argument representation”, in Hitchcock, D. & Verheij, B. (eds.) (2006), pp. 341-358.

2016 年度会津大学新入生の生活と意識 1

－基礎集計－

菊地 則行・中澤 謙

I 問題と目的

本調査は、会津大学の教育・学生支援環境を点検・整備するための基礎資料を得るために、新入生の生活と意識、行動を分析することを目的としている。今回は、1998年、2000年、2002年、2004年、2006年、2008年、2010年、2012年、2014年に続く第10回目の調査である。

調査の主な関心は、会津大学の新入生が、会津大学へどのような過程で進学したか、学習面においてどのような意識・能力の特徴や経験を持った高校生だったのかを把握することである。

II 方法

質問紙調査法を用い、大学が行う新入生オリエンテーション時(2016年4月実施)に調査用紙を配布し、その場で記入を求め、回収した。なお、回答は無記名である。

対象者は、会津大新入生 240 名である。有効回答数は 236 名で、回答率は 98.3% である。

1. 基本的属性

(1)調査対象、(2)年齢、(3)性別構成、(4)出身高校、(5)出身高校の課程、(6)入学経路、(7)現在の住まい、(8)通学方法

2. 大学進学経過

(1)会津大学進学希望、(2)コンピュータ専攻希望、(3)会津大学受験条件、(4)コンピュータへの興味の始期、(5)コンピュータ専攻の決定時期、(6)コンピュータの知識、(7)受験決定時期、(8)センター試験受験科目、(9)未履修科目

3. 大学観、能力・興味

(1)大学観、(2)高校時代の得意・苦手科目、(3)得意なこと・学びたいこと

4. 進路

(1)卒業後の進路、(2)仕事の目標と職業

5. 健康

(1)不安・悩みの有無、(2)不安・悩みの種類、(3)喫煙の有無、(4)飲酒の有無、(5)体重のコントロール、(6)受動喫煙の害、(7)インターネット依存、(8)放射線等の心配、(9)放射線等の対策、(10)学生相談室及び保健室、(11)大学への要望

Ⅲ 調査結果

1. 基本的属性

(1) 対象者

本調査の回答率は98.6%である。

		男性	女性	合計
在學生	人数	214	26	240
	性別の%	89.2%	10.8%	100.0%
標本	人数	211	25	236
	性別の%	89.4%	10.6%	100.0%
回答率		98.6%	96.2%	98.3%

(2) 年齢

新入生の平均年齢は18.1歳（標準偏差0.43）である。

Q1 年齢 [] 歳

Q1

人数	最小値	最大値	平均値	標準偏差
236	17	20	18.14	.428

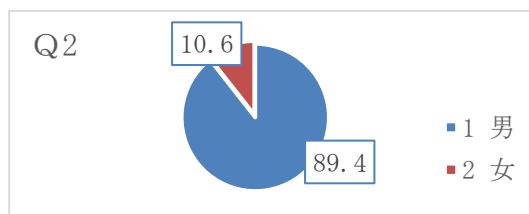
(3) 性別

Q2 性別 1 男 2 女

回答者236名中男性は89.4%、女性が10.6%である。

Q2

	人数	%
1 男	211	89.4
2 女	25	10.6
合計	236	100.0



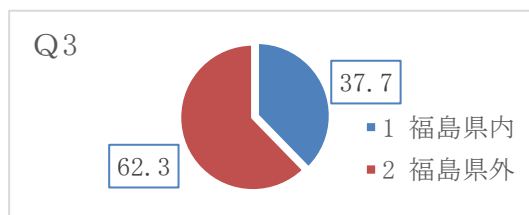
(4) 出身高校

出身高校の所在地は、福島県内が37.7%、県外が62.3%である。

Q3 出身高校の所在地 1 福島県内 2 福島県外

Q3

	人数	%
1 福島県内	89	37.7
2 福島県外	147	62.3



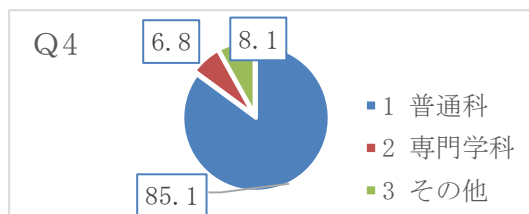
(5) 出身高校の課程

出身高校の課程は、普通科出身者が最も多く、85.1%である。

Q4 出身高校の課程 1 普通科 2 専門学科 3 その他 []

Q4

	人数	%
1 普通科	200	85.1
2 専門学科	16	6.8
3 その他	19	8.1
合計	235	100.0



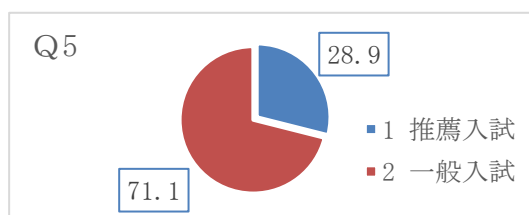
(6) 入学経路

入学経路は、推薦入試が28.9%、一般入試が71.1%である。

Q5 入学経路 1 推薦入試 2 一般入試

Q5

	人数	%
1 推薦入試	68	28.9
2 一般入試	167	71.1
合計	235	100.0



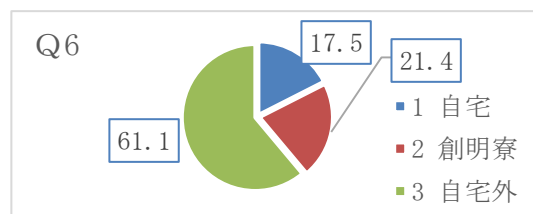
(7) 現在の住まい

現在の住まいは、自宅が17.5%、創明寮が21.4%、自宅外が61.1%である。

Q6 現在の住まい 1 自宅 2 創明寮 3 自宅外

Q6

	人数	%
1 自宅	41	17.5
2 創明寮	50	21.4
3 自宅外	143	61.1
合計	234	100.0



(8) 通学方法

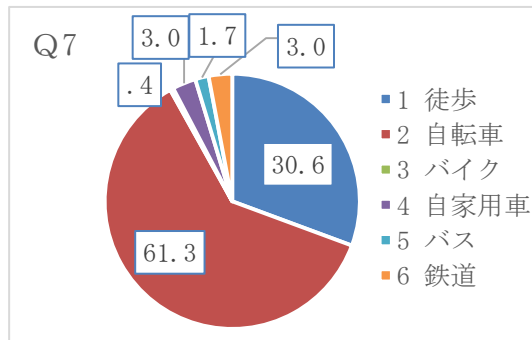
通学方法で最も多いのは、自転車の 61.3%、次に徒歩の 30.6%である。

Q7 主な通学方法（一つ選択）

- 1 徒歩 2 自転車 3 バイク 4 自家用車 5 バス 6 鉄道

Q7

	人数	%
1 徒歩	72	30.6
2 自転車	144	61.3
3 バイク	1	.4
4 自家用車	7	3.0
5 バス	4	1.7
6 鉄道	7	3.0
合計	235	100.0



2. 大学進学経過

(1) 会津大学進学希望

会津大学への進学は、「おおいに希望通り」の学生が 41.9%、「どちらかといえば希望通り」の学生が 36.0%である。両者を合わせた 77.9%の学生が会津大学への進学は希望通りである。

Q8 会津大学進学は、希望通りのことですか。

- 5 おおいに希望通り 4 どちらかといえば希望通り 3 どちらともいえない
2 どちらかといえば希望通りではない 1 まったく希望通りではない

(2) コンピュータ専攻希望

コンピュータを専攻することが、「おおいに希望通り」の学生が 60.0%、「どちらかといえば希望通り」の学生が 23.0%である。両者合わせた 83.0%の学生がコンピュータを専攻することは希望通りのことである。

Q9 コンピュータを専攻することは、希望通りのことですか。

- 5 おおいに希望通り 4 どちらかといえば希望通り 3 どちらともいえない
2 どちらかといえば希望通りではない 1 まったく希望通りではない

Q8 進学希望

Q9 専攻希望

	人数	%	人数	%
1 まったく希望通りではない	7	3.0	4	1.7
2 どちらかといえば希望通りではない	13	5.5	7	3.0
3 どちらともいえない	32	13.6	29	12.3
4 どちらかといえば希望通り	85	36.0	54	23.0
5 大いに希望通り	99	41.9	141	60.0
合計	236	100.0	235	100.0

(3) 会津大学受験条件

会津大学を受験する際に考慮した条件として大きいのは、

「7 自分の興味・関心」(4.3)、「3 自分の成績のよい科目」(4.0)、「17 教育内容」(4.0)、「5 自分の好きな科目」(3.9)、「20 大学卒業後の自分の進路」(3.9)である。

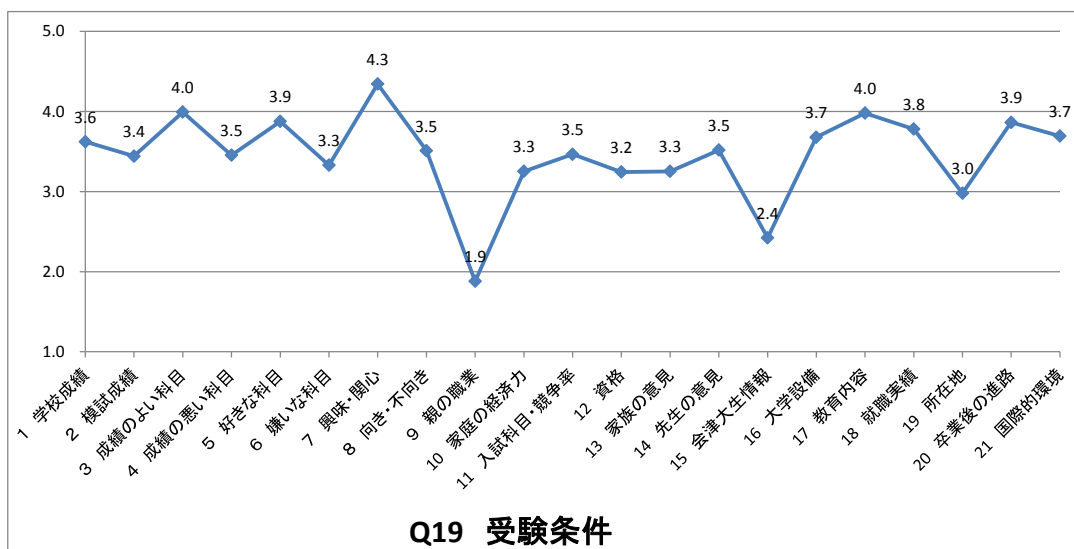
Q19 会津大学の受験を決めるときに、次のことをどれくらい考えに入れましたか。

- 5 とても考えに入れた 4 どちらかといえば考えに入れた 3 どちらともいえない
2 どちらかといえば考えに入れなかった 1 まったく考えに入れなかった

1 学校の成績	5	4	3	2	1
2 模試の成績	5	4	3	2	1
3 自分の成績のよい科目	5	4	3	2	1
4 自分の成績の悪い科目	5	4	3	2	1
5 自分の好きな科目	5	4	3	2	1
6 自分の嫌いな科目	5	4	3	2	1
7 自分の興味・関心	5	4	3	2	1
8 自分の性格の向き・不向き	5	4	3	2	1
9 親の職業	5	4	3	2	1
10 家庭の経済力	5	4	3	2	1
11 入試科目・競争率	5	4	3	2	1
12 資格を得る	5	4	3	2	1
13 家族の意見	5	4	3	2	1
14 先生の意見	5	4	3	2	1
15 会津大の学生からの情報	5	4	3	2	1
16 大学の設備	5	4	3	2	1
17 大学の教育内容	5	4	3	2	1
18 大学の就職実績	5	4	3	2	1
19 大学の所在地	5	4	3	2	1
20 大学卒業後の自分の進路	5	4	3	2	1
21 大学の国際的環境	5	4	3	2	1
22 その他 それは何ですか→					

Q19 受験条件

	平均値	標準偏差
1 学校成績	3.6	1.4
2 模試成績	3.4	1.5
3 成績のよい科目	4.0	1.2
4 成績の悪い科目	3.5	1.4
5 好きな科目	3.9	1.2
6 嫌いな科目	3.3	1.3
7 興味・関心	4.3	0.9
8 向き・不向き	3.5	1.2
9 親の職業	1.9	1.2
10 家庭の経済力	3.3	1.4
11 入試科目・競争率	3.5	1.3
12 資格	3.2	1.3
13 家族の意見	3.3	1.3
14 先生の意見	3.5	1.3
15 会津大生情報	2.4	1.3
16 大学設備	3.7	1.2
17 教育内容	4.0	1.0
18 就職実績	3.8	1.2
19 所在地	3.0	1.4
20 卒業後の進路	3.9	1.0
21 国際的環境	3.7	1.2



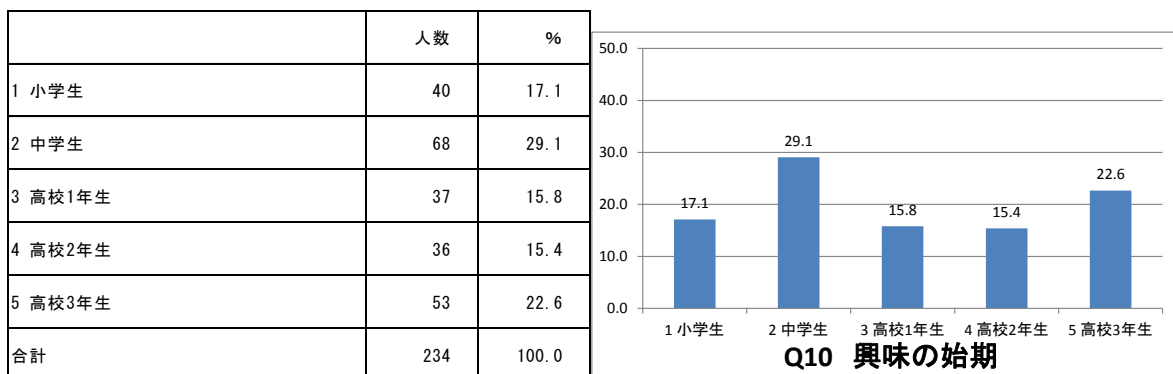
(4) コンピュータへの興味の始期

46.2%の者が中学時代までにコンピュータに興味を持ち始めている。高校時代では、3年生の時に興味を持ち始めた者が多い。

Q10 コンピュータに興味を持ち始めたのはいつごろですか。

- 1 小学生 2 中学生 3 高校1年生 4 高校2年生 5 高校3年生

Q10 コンピュータへの興味の始期



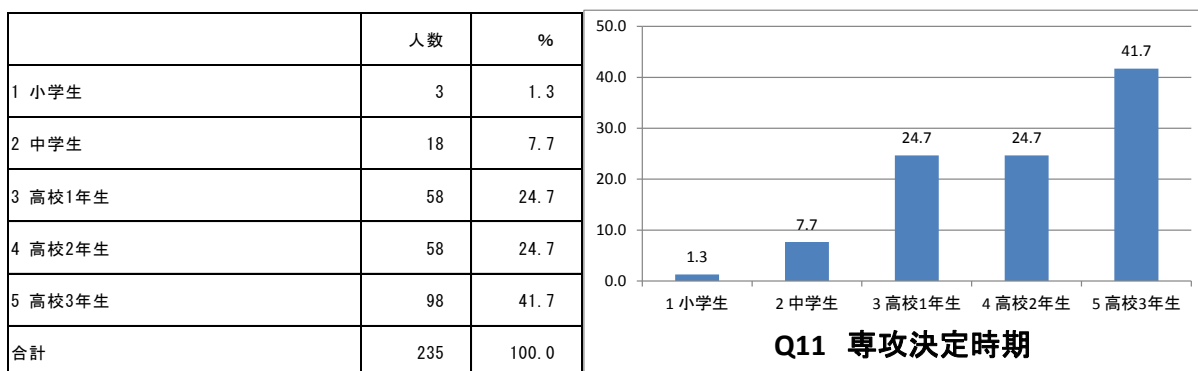
(5) コンピュータ専攻の決定時期

91.0%の者が高校時代に大学でコンピュータを勉強しようとしている。41.7%の者が高校3年生の時に専攻を決めている。

Q11 大学でコンピュータを勉強しようとしたのはいつごろですか。

- 1 小学生 2 中学生 3 高校1年生 4 高校2年生 5 高校3年生

Q11 コンピュータ専攻の決定時期



(6) コンピュータの知識

コンピュータの仕組みを知っている（「3 ある程度知っている」あるいは「2 少しは知っている」）者は、46.8%である。コンピュータ関連の仕事の内容を知っている者は、62.4%である。コンピュータが社会でどのように利用されているかを知っている者は、74.7%である。大学で行われるコンピュータの授業内容を知っている者は、39.7%である。

Q15 次のことをどの程度知っていますか。

- 1 コンピュータの仕組み
 - 3 ある程度知っている
 - 2 少しは知っている
 - 1 ほとんど知らない
- 2 コンピュータ関連の仕事の内容
 - 3 ある程度知っている
 - 2 少しは知っている
 - 1 ほとんど知らない
- 3 コンピュータが社会でどのように利用されているか
 - 3 ある程度知っている
 - 2 少しは知っている
 - 1 ほとんど知らない
- 4 大学で行われるコンピュータの授業内容
 - 3 ある程度知っている
 - 2 少しは知っている
 - 1 ほとんど知らない

Q15-1 仕組み

	人数	%
1 ほとんど知らない	124	53.2
2 少しは知っている	83	35.6
3 ある程度知っている	26	11.2
合計	233	100.0

Q15-2 仕事

	人数	%
1 ほとんど知らない	88	37.6
2 少しは知っている	123	52.6
3 ある程度知っている	23	9.8
合計	234	100.0

Q15-3 利用

Q15-4 授業

	人数	%		人数	%
1 ほとんど知らない	59	25.3	1 ほとんど知らない	141	60.3
2 少しは知っている	139	59.7	2 少しは知っている	81	34.6
3 ある程度知っている	35	15.0	3 ある程度知っている	12	5.1
合計	233	100.0	合計	234	100.0

(7) 受験決定時期

会津大学を受験することを決めた時期は、推薦入学者は高校1・2年生の時期と高校3年生の4月から11月までの時期がほぼ半々であり、一般入試入学者は高校3年生の1月が約半数である。

Q12 会津大学受験を決めたのはいつごろですか。

- 1 高校1・2年生 2 高校3年生の4月から11月の間 3 高校3年生の12月
4 高校3年生の1月 5 その他（それはいつですか）

Q12 受験決定時期(推薦)

Q12 受験決定時期(一般)

	人数	%		人数	%
1 高校1・2年生	31	45.6	1 高校1・2年生	21	12.6
2 高3の4-11月	33	48.5	2 高3の4-11月	29	17.4
3 高3の12月	1	1.5	3 高3の12月	14	8.4
4 高3の1月	1	1.5	4 高3の1月	93	55.7
5 その他	2	2.9	5 その他	10	6.0
合計	68	100.0	合計	167	100.0

(8) センター試験受験科目

センター試験を受験していない者は6.7%であり、ほとんどの者が何らかの教科を受験している。また、一般入試入学者の80.2%は5教科を受験している。

Q13 センター試験の受験教科は何でしたか。受験した教科に○をつけてください。

教科	含まれる科目
1 理科	物理Ⅰ、化学Ⅰ、生物Ⅰ、地学Ⅰ、理科総合A、理科総合B
2 数学	数学Ⅰ、数学A、数学Ⅱ、数学B、工業数理基礎
3 外国語	英語、ドイツ語、フランス語、中国語、韓国語
4 地理歴史・公民	世界史A、世界史B、日本史A、日本史B、地理A、地理B、現代社会、倫理、政治・経済
5 国語	国語
6 センター試験を受験していない	

Q13 センター試験受験科目

	人数	%		人数	%	
1 理科	215	93.1	一般入試入学者中の5教科受験者	一般入試入学者 167名	134	80.2
2 数学	207	89.6				
3 外国語	208	90.0				
4 地理歴史	164	71.0				
5 国語	175	75.8				
6 センター受験無	13	5.6				

(9) 未履修科目

高校時代に履修しなかった科目は、数学Ⅲが8.1%、物理が11.9%である。

Q18 高校時代に履修しなかったものがあれば、該当するものに○をつけてください。

- 1 数学Ⅰ 2 数学A 3 数学Ⅱ 4 数学B 5 数学Ⅲ 6 物理

Q18 高校時代未履修科目

	人数	%
1 数学Ⅰ	1	0.4
2 数学A	3	1.3
3 数学Ⅱ	2	0.8
4 数学B	6	2.5
5 数学Ⅲ	19	8.1
6 物理	28	11.9

3. 大学観、能力・興味

(1) 大学観

大学観尺度は、大学生が大学をどのような場だと認識しているかを表す尺度であり、次の5つの下位尺度から構成されている。

「出会いの場」尺度は、交友関係を広げたり、友人と交流したりするなど、人との出会いの場という大学観を表している。「消極的モラトリアムを過ごす場」尺度は、積極的にアイデンティティを確立しようという姿勢を持たないまま、社会に出るまでのモラトリアム期間を過ごす場という大学観を表している。「勉強の場」尺度は、新しい知識を求めたり、勉強したりするなど、勉強の場という大学観を表している。「自分探しの場」尺度は、自分のやりたいことや目標・夢、適性を見つける場という大学観を表している。「将来準備の場」尺度は、就職や将来の準備し、決定する場という大学観を表している。点数が高いほど尺度の内容の傾向が強いことを示す。各尺度得点は3点から15点の範囲になる。

新入生は、大学を「勉強の場」（平均値が13.7）、「将来準備の場」（13.2）、「出会いの場」（12.5）、「自分探しの場」（12.1）であるとしてとらえている。一方、「消極的モラトリアムを過ごす場」（8.4）であると、とらえているかについてはどちらともいえない。

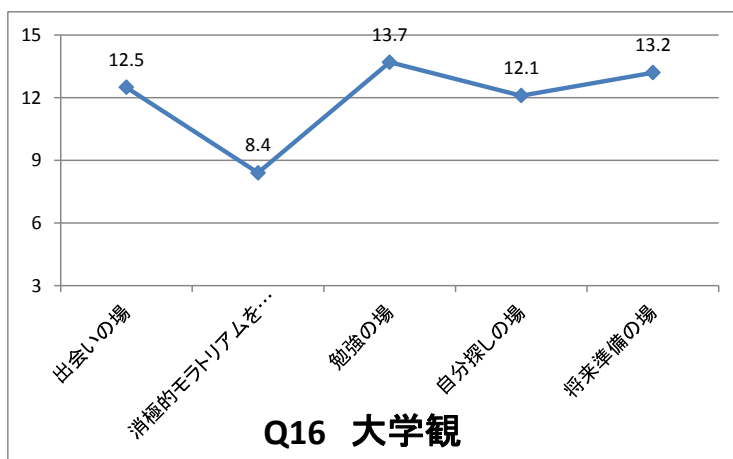
Q16 あなたにとって大学とはどんなところですか。

- 5 あてはまる 4 どちらかといえばあてはまる 3 どちらともいえない
2 どちらかといえばあてはまらない 1 あてはまらない

1 交友関係を広げる場所である。	5	4	3	2	1
2 社会へ出るための時間稼ぎをするところである。	5	4	3	2	1
3 就職のために準備する場所である。	5	4	3	2	1
4 就職するのに適さない時期に、自分の身分を保障してくれる場所である。	5	4	3	2	1
5 目標や夢を見つけるところである。	5	4	3	2	1
6 就職に必要なことを身につける場所である。	5	4	3	2	1
7 友達との交流の場である。	5	4	3	2	1
8 就職など人生を左右する将来を決める場所である。	5	4	3	2	1
9 自分探しをする場所である。	5	4	3	2	1
10 教養を身につけるところである。	5	4	3	2	1
11 人と知り合うための場所である。	5	4	3	2	1
12 勉強をするところである。	5	4	3	2	1
13 社会に出るまでの自由時間をすごすところである。	5	4	3	2	1
14 専門的な知識を学ぶところである。	5	4	3	2	1
15 自分の価値観を明確にする場所である。	5	4	3	2	1
16 よい成績で卒業するところである。	5	4	3	2	1

Q16 大学観

下位尺度名	平均値	尺度構成項目
	(標準偏差)	
出会いの場	12.5 (2.2)	1 交友関係を広げる場所である。
		7 友達との交流の場である。
		11 人と知り合うための場所である。
消極的モラトリアムを過ごす場	8.4 (2.8)	2 社会へ出るための時間稼ぎをするところである。
		4 就職するのに適さない時期に、自分の身分を保障してくれる場所である。
		13 社会に出るまでの自由時間をすごすところである。
勉強の場	13.7 (1.6)	10 教養を身につけるところである。
		12 勉強をするところである。
		14 専門的な知識を学ぶところである。
自分探しの場	12.1 (2.0)	5 目標や夢を見つけるところである。
		9 自分探しをする場所である。
		15 自分の価値観を明確にする場所である。
将来準備の場	13.2 (1.9)	3 就職のために準備する場所である。
		6 就職に必要なことを身につける場所である。
		8 就職など人生を左右する将来を決める場所である。



(2) 高校時代の得意・苦手科目

高校時代に得意な科目として多くの者があげているのは、数学(77.1%)、英語(35.1%)、物理(42.9%)である。逆に、苦手な科目として多くの者があげているのは、国語(52.0%)、英語(40.6%)、化学(41.0%)である。

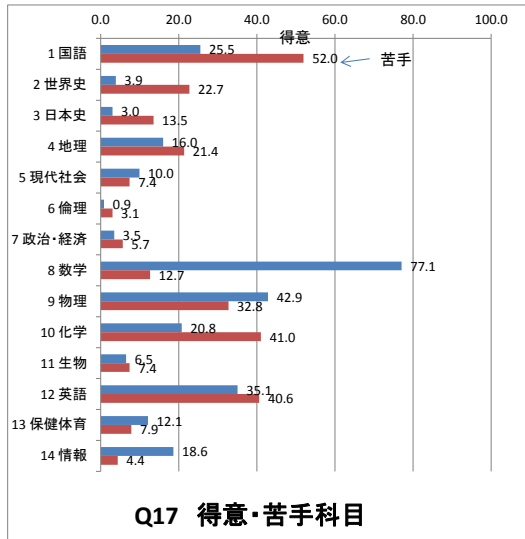
Q17 高校時代の学習について教えてください。次の質問にあてはまる科目の番号を、上位3つまで回答してください。

- 1) 得意な科目は何でしたか [] [] []
 2) 苦手な科目は何でしたか [] [] []

- 01 国語(古典・漢文を除く) 02 世界史 03 日本史 04 地理 05 現代社会 06 倫理
 07 政治・経済 08 数学 09 物理 10 化学 11 生物 12 英語 13 保健体育
 14 情報

Q17 得意・苦手科目

	得意科目		苦手科目	
	人数	%	人数	%
1 国語	59	25.5	119	52.0
2 世界史	9	3.9	52	22.7
3 日本史	7	3.0	31	13.5
4 地理	37	16.0	49	21.4
5 現代社会	23	10.0	17	7.4
6 倫理	2	0.9	7	3.1
7 政治・経済	8	3.5	13	5.7
8 数学	178	77.1	29	12.7
9 物理	99	42.9	75	32.8
10 化学	48	20.8	94	41.0
11 生物	15	6.5	17	7.4
12 英語	81	35.1	93	40.6
13 保健体育	28	12.1	18	7.9
14 情報	43	18.6	10	4.4



(3) 得意なこと・学びたいこと

得意意識は全般的に高くないが、「4 知りたいことを調べること」(3.9)、「本を読むこと」(3.5)が相対的に高い。逆に、苦手意識があるのは、「1 文章を書くこと」(2.7)である。

すべての項目が、大学で勉強したいこととされているが、とりわけ「3 筋道を立てて考えること」(2.8)、「4 知りたいことを調べること」(2.7)、「5 自分の意見を述べること」(2.8)、「6 人と協力して何かをやること」(2.7)が高くなっている。

Q20 (a) 次のことはどのくらい得意ですか。(b) また、そのことを身につけるための勉強を大学でしたいですか。

- (a) 5 得意 4 どちらかといえば得意 3 どちらともいえない 2 どちらかといえば苦手 1 苦手
 (b) ③ 勉強したい ②どちらともいえない ① 勉強したくない

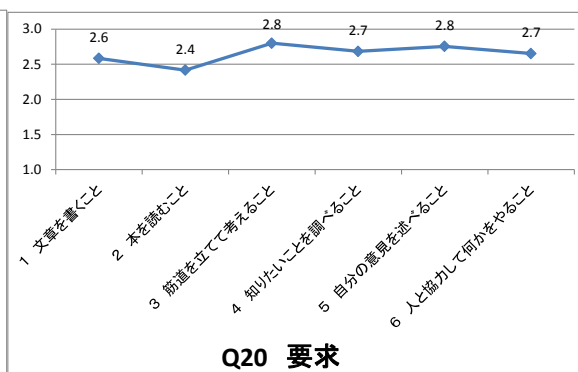
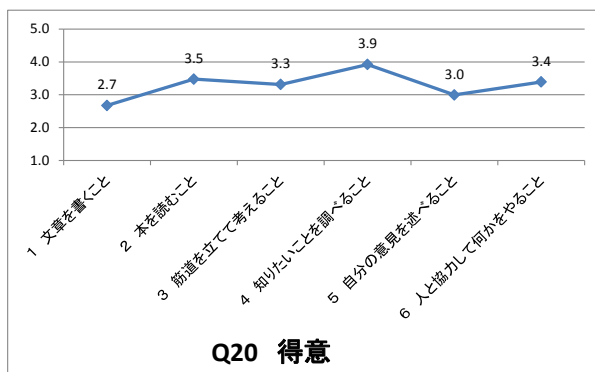
1 文章を書くこと	(a) 5	4	3	2	1	(b) ③	②	①
2 本を読むこと	(a) 5	4	3	2	1	(b) ③	②	①
3 筋道を立てて考えること	(a) 5	4	3	2	1	(b) ③	②	①
4 知りたいことを調べること	(a) 5	4	3	2	1	(b) ③	②	①
5 自分の意見を述べること	(a) 5	4	3	2	1	(b) ③	②	①
6 人と協力して何かをやること	(a) 5	4	3	2	1	(b) ③	②	①

Q20 得意	文章を書く		本を読む		筋道を立てて考える		調べる		意見を述べる		人と協力する	
	人数	%	人数	%	人数	%	人数	%	人数	%	人数	%
1 苦手	40	17.4	19	8.2	12	5.2	3	1.3	22	9.6	16	7.0
2 どちらかといえば苦手	59	25.7	22	9.5	34	14.8	5	2.2	61	26.8	29	12.6
3 どちらともいえない	80	34.8	69	29.9	79	34.5	59	25.7	66	28.9	69	30.0
4 どちらかといえば得意	38	16.5	72	31.2	78	34.1	103	44.8	54	23.7	81	35.2
5 得意	13	5.7	49	21.2	26	11.4	60	26.1	25	11.0	35	15.2
合計	230	100.0	231	100.0	229	100.0	230	100.0	228	100.0	230	100.0

Q20 学習要求	文章を書く		本を読む		筋道を立てて考える		調べる		意見を述べる		人と協力する	
	人数	%	人数	%	人数	%	人数	%	人数	%	人数	%
1 勉強したくない	13	6.2	10	4.8	1	.5	4	1.9	2	1.0	5	2.4
2 どちらともいえない	61	29.2	102	48.8	48	23.3	58	27.9	47	22.7	62	30.0
3 勉強したい	135	64.6	97	46.4	157	76.2	146	70.2	158	76.3	140	67.6
合計	209	100.0	209	100.0	206	100.0	208	100.0	207	100.0	207	100.0

Q20 得意・要求

	得意		要求	
	平均	標準偏差	平均	標準偏差
1 文章を書くこと	2.7	1.1	2.6	0.6
2 本を読むこと	3.5	1.2	2.4	0.6
3 筋道を立てて考えること	3.3	1.0	2.8	0.5
4 知りたいことを調べること	3.9	0.8	2.7	0.5
5 自分の意見を述べること	3.0	1.2	2.8	0.5
6 人と協力して何かをやること	3.4	1.1	2.7	0.5



(2) 仕事の目標と職業

職業（たとえば、システムエンジニア、プログラマー）は、仕事の目標（たとえば、能力を発揮したい、高い収入を得たい）を実現・表現するための手段である。両者が適切に対応している関係が望ましい。たとえば、専門の能力を発揮するという仕事の目標を実現するうえで〇〇という職業は適切である、というようにである。

選択肢1に答えた者を、仕事の目標もその目標にふさわしい職業もはっきりしているタイプ（「目標明確・職業明確」と呼ぶ）とする。

選択肢2に答えた者を、仕事の目標ははっきりしているが、その目標にふさわしい職業ははっきりしていないタイプ（「目標明確・職業不明確」）とする。

選択肢3に答えた者を、仕事の目標ははっきりしていないが、希望する職業ははっきりしているタイプ（「目標不明確・職業明確」）とする。

選択肢4に答えた者を、仕事の目標も、希望する職業もはっきりしていないタイプ（「目標不明確・職業不明確」）とする。

「目標明確・職業不明確」タイプ（40.2%）と「目標不明確・職業不明確」タイプ（22.7%）が多く、希望する職業がはっきりしていない者が多い。

仕事の目標を持っているかどうか注目すれば、目標を持っている「目標明確・職業明確」タイプと「目標明確・職業不明確」タイプの合計は58.5%であり、目標を持っているタイプと持っていないタイプの割合はほぼ同じである。

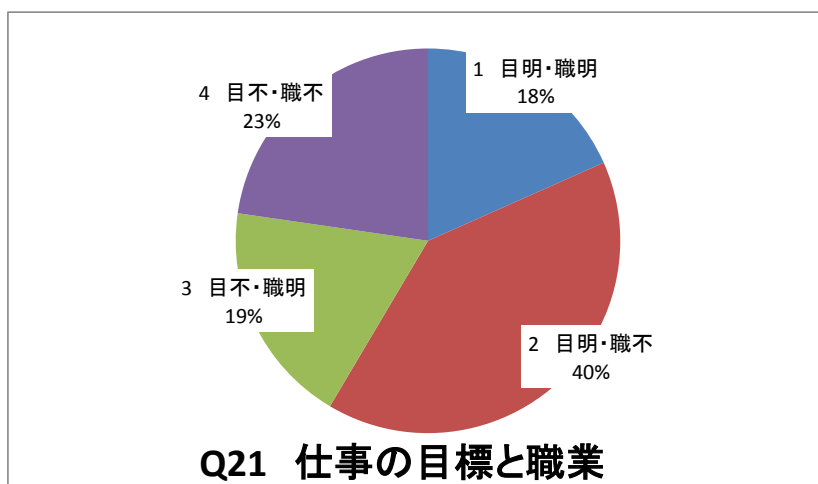
目標にふさわしい職業がはっきりしているかどうか注目すれば、職業がはっきりしている「目標明確・職業明確」タイプと「目標不明確・職業明確」タイプの合計は37.1%であり、職業がはっきりしているタイプは少ない。

Q21 仕事の目標（たとえば、能力を発揮したい、高い収入を得たい）と**職業**（たとえば、システムエンジニア、プログラマー）について、現在のあなたに近いのは次のどれですか。

- 1 仕事の目標にしたいことがはっきりしており、その目標を実現するのにふさわしい職業もはっきりしている。
- 2 仕事の目標にしたいことははっきりしているが、その目標を実現するのにふさわしい職業がはっきりしていない。
- 3 希望する職業ははっきりしているが、仕事の目標がはっきりしていない。
- 4 仕事の目標も 希望する職業もはっきりしていない。

Q21 仕事の目標と職業

	人数	%
1 目明・職明	42	18.3
2 目明・職不	92	40.2
3 目不・職明	43	18.8
4 目不・職不	52	22.7
合計	229	100.0



5. 健康

(1) 不安・悩みの有無

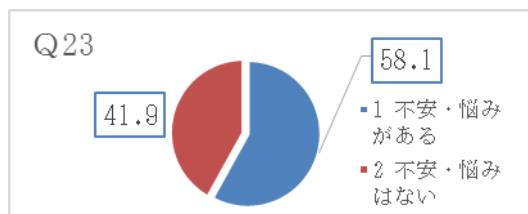
不安や悩みのある学生は全体の 58.1%である。

Q23 不安や悩みがありますか。

- 1 不安・悩みがある 2 不安・悩みはない (Q25へ)

Q23

	人数	%
1 不安・悩みがある	133	58.1
2 不安・悩みはない	96	41.9
合計	229	100.0



(2) 不安・悩みの種類

不安や悩みの種類で3割を超えるのは「01 学業」(77.7%)、「07 友人等の対人関係」(50.0%)、「06 就職や将来の進路」(39.2%)、次いで「03 性格・能力」(22.3%)、「10 経済問題」(22.3%)である。

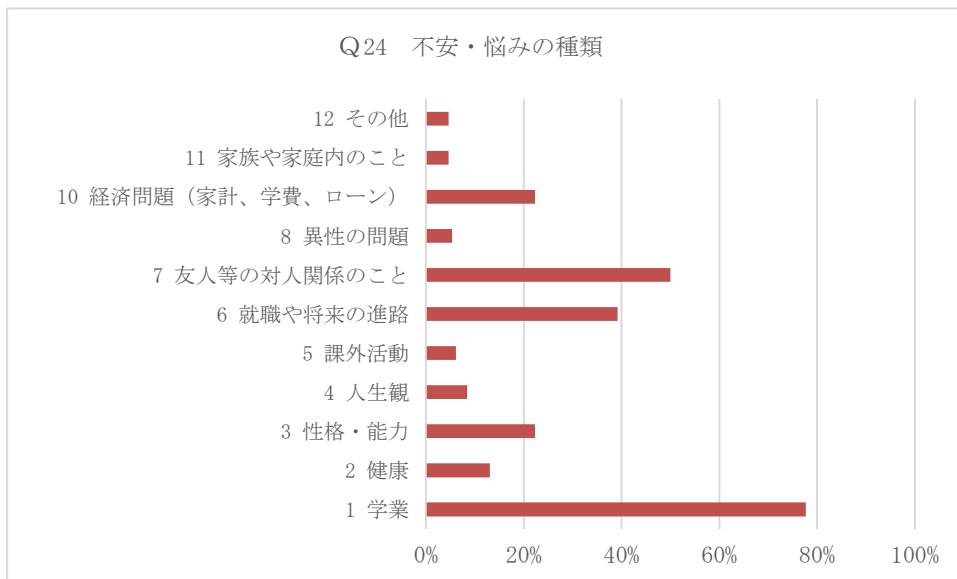
Q24 それほどどのような不安・悩みですか。次のものから3つまで選んでください。

[] [] []

- 01 学業 02 健康 03 性格・能力 04 人生観 05 課外活動 06 就職や将来の進路
 07 友人等の対人関係のこと 08 異性の問題 09 性の問題 10 経済問題 (家計、学費、ローン)
 11 家族や家庭内のこと 12 その他 []

Q24 不安・悩みの種類

	人数	%
1 学業	101	77.7%
2 健康	17	13.1%
3 性格・能力	29	22.3%
4 人生観	11	8.5%
5 課外活動	8	6.2%
6 就職や将来の進路	51	39.2%
7 友人等の対人関係のこと	65	50.0%
8 異性の問題	7	5.4%
10 経済問題 (家計、学費、ローン)	29	22.3%
11 家族や家庭内のこと	6	4.6%
12 その他	6	4.6%
合計	330	253.8%



(3) 喫煙の有無

新入生全員が非喫煙者である。

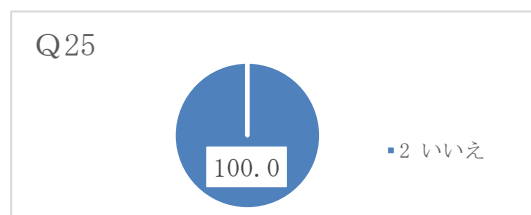
Q25 喫煙はしますか。

1 はい

2 いいえ

Q25

	人数	%
2 いいえ	231	100.0



(4) 飲酒の有無

99.6%の新入生は飲酒をしない。

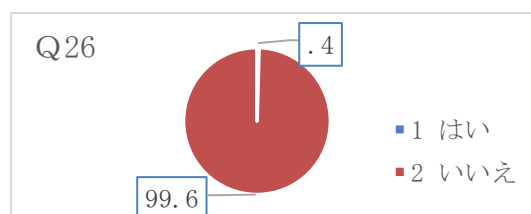
Q26 飲酒はしますか。

1 はい

2 いいえ

Q26

	人数	%
1 はい	1	.4
2 いいえ	230	99.6
合計	231	100.0



(5) 体重のコントロール

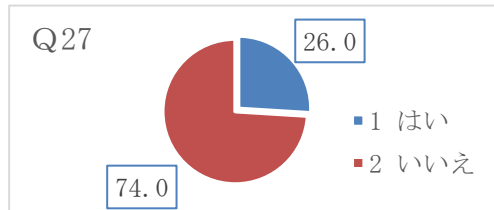
体重のコントロールをしている学生は全体の 26.0%である。

Q27 自分の体重を認識し、意識的に体重コントロールを実践していますか。

- 1 はい 2 いいえ

Q27

	人数	%
1 はい	60	26.0
2 いいえ	171	74.0
合計	231	100.0



(6) 受動喫煙の害

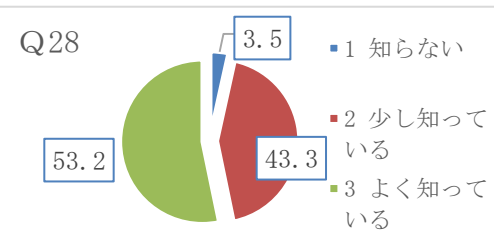
全体の 96.5%の学生が受動喫煙の害を認識している。

Q28 受動喫煙の害について知っていますか。

- 3 よく知っている 2 少し知っている 1 知らない

Q28

	人数	%
1 知らない	8	3.5
2 少し知っている	100	43.3
3 よく知っている	123	53.2
合計	231	100.0



(7) インターネット依存

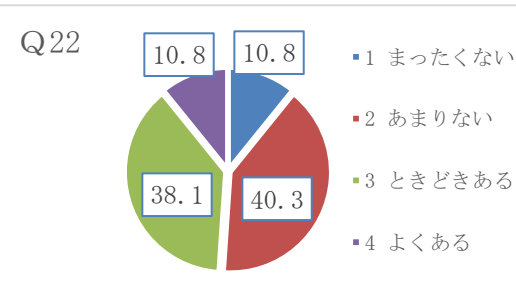
「よくある」「ときどきある」と答えたネット依存傾向にある学生は全体の 48.9%である。

Q22 PC・携帯でインターネットに接続する時間が長くなり、日常生活に支障が出てきても、ネットから離れにくいということがありますか。

- 4 よくある 3 ときどきある 2 あまりない 1 まったくない

Q22

	人数	%
1 まったくない	25	10.8
2 あまりない	93	40.3
3 ときどきある	88	38.1
4 よくある	25	10.8
合計	231	100.0



(8)放射線等の心配

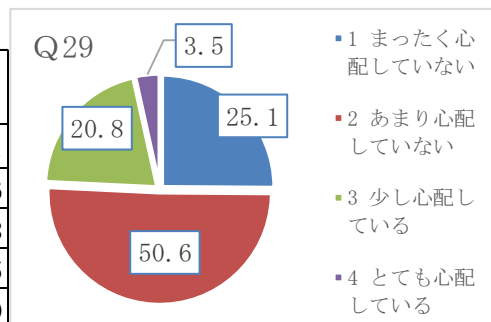
「とても心配している」「少し心配している」と答えた学生は全体の24.3%である。

Q29 放射線等について、心配はありますか。

4 とても心配している 3 少し心配している 2 あまり心配していない 1 まったく心配していない

Q29

	人数	%
1 まったく心配していない	58	25.1
2 あまり心配していない	117	50.6
3 少し心配している	48	20.8
4 とても心配している	8	3.5
合計	231	100.0



(9)放射線等の対策

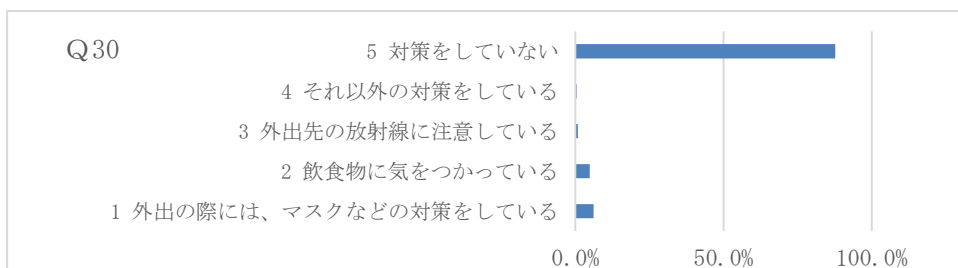
全体の87.7%の学生は「対策をしていない」

Q30 放射線等の対策をしていますか。該当するものすべてに丸をつけてください。

- 1 外出の際には、マスクの着用などの対策をしている
- 2 飲食物に気を使っている
- 3 外出先の放射線量に注意している
- 4 それ以外の対策をしている → ()
- 5 対策をしていない

Q30

	人数	%
1 外出の際には、マスクなどの対策をしている	14	6.1%
2 飲食物に気を使っている	11	4.8%
3 外出先の放射線に注意している	2	.9%
4 それ以外の対策をしている	1	.4%
5 対策をしていない	200	87.7%
合計	228	100.0%



(10) 学生相談室及び保健室

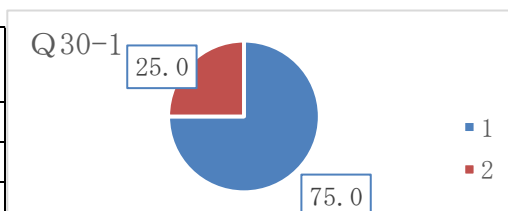
- 25.0%の学生は、困った時に相談する人がいない。
- 70.7%の学生は、何かあったら相談室を利用しようと思っている。
- 74.7%の学生は、自己・他者理解を深めるグループプログラムに興味がある。
- 91.3%の学生は、保健室の存在を知っている。
- 45.4%の学生は、体組成計を利用した健康管理を希望している。

31 会津大学の学生相談室及び保健室について回答してください。

1	困ったときに相談する人はいますか	1 はい 2 いいえ
2	何かあったら相談室に行ってみようと思いますか	1 はい 2 いいえ
3	話しあいを通じて自分のコミュニケーションスタイルを学んだり、自己理解・他者理解を深めたりすることを目的としたグループ・プログラムに興味がありますか	1 はい 2 いいえ
4	保健室があることを知っていますか	1 はい 2 いいえ
5	保健室の体組成計を使って、意識的に健康管理をしたいと思いますか	1 はい 2 いいえ

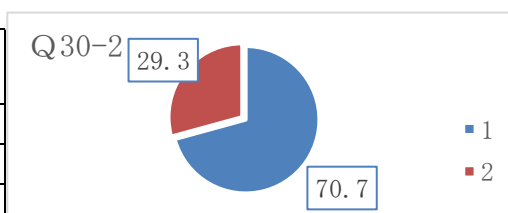
Q30-1

	人数	%
1	171	75.0
2	57	25.0
合計	228	100.0



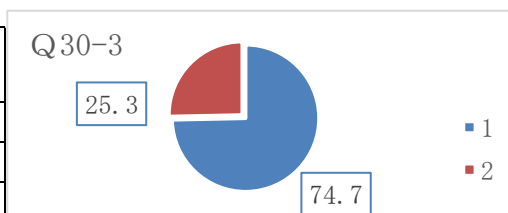
Q30-2

	人数	%
1	162	70.7
2	67	29.3
合計	229	100.0



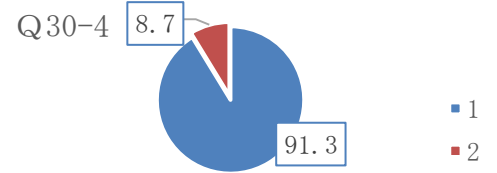
Q30-3

	人数	%
1	171	74.7
2	58	25.3
合計	229	100.0



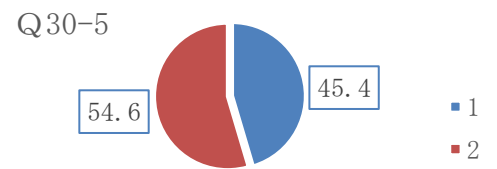
Q30-4

	人数	%
1	209	91.3
2	20	8.7
合計	229	100.0



Q30-5

	人数	%
1	104	45.4
2	125	54.6
合計	229	100.0



引用・参考文献

- ベネッセ教育総研 2001 報告書「学生満足度と大学教育の問題」
- 菊地 則行 2000 98 年度会津大学生の生活と意識 2－クロス集計－ 会津大学文化研究センター研究年報 第6号 61-79
- 菊地 則行 2002 2000 年度会津大学生の生活と意識 2－クロス集計：学習生活の違いによる分析－ 会津大学文化研究センター研究年報 第8号 23-47
- 菊地 則行 2004 2002 年度会津大学生の生活と意識 2－クロス集計：学習スタイルの違いによる分析－ 会津大学文化研究センター研究年報 第10号 39-61
- 菊地 則行・中澤 謙 1999 98 年度会津大学新入生の生活と意識 1－基礎集計－ 会津大学文化研究センター研究年報 第5号 61-79 報 第6号 37-89
- 菊地 則行・中澤 謙 2001 2000 年度会津大学新入生の生活と意識 1－基礎集計－ 会津大学文化研究センター研究年報 第7号 63-86 会津大学文化研究センター研究年報 第8号 23-47
- 菊地 則行・中澤 謙 2003 2002 年度会津大学生の生活と意識 1－基礎集計－ 会津大学文化研究センター研究年報 第9号 133-174
- 菊地 則行・中澤 謙 2005 2004 年度会津大新入生の生活と意識 1－基礎集計－ 会津大学文化研究センター研究年報 第11号 33-50
- 菊地 則行・中澤 謙 2007 2006 年度会津大生の生活と意識 1－基礎集計－ 会津大学文化研究センター研究年報 第13号 97-137
- 菊地 則行・中澤 謙 2009 2008 年度会津大新入生の生活と意識 1－基礎集計－ 会津大学文化研究センター研究年報 第15号 53-71
- 菊地 則行・中澤 謙 2011 2010 年度会津大学生の生活と意識 1－基礎集計－ 会津大学文化研究センター研究年報 第17号 91-137
- 菊地 則行・中澤 謙 2013 2012 年度会津大学新入生の生活と意識 1－基礎集計－ 会津大学文化研究センター研究年報 第19号 109-132
- 菊地 則行・中澤 謙 2015 2014 年度会津大学生の生活と意識 1－基礎集計－ 会津大学文化研究センター研究年報 第21号 137-188
- 溝上 慎一 2001 大学生の自己と生き方－大学生固有の意味世界に迫る大学生心理学－ ナカニシヤ
- 溝上 慎一 2002 大学生論－戦後大学生論の系譜をふまえて－ ナカニシヤ
- 溝上 慎一 2004 現代大学生論－ユニバーシティ・ブルーの風に揺れる－ NHK ブックス
- 中澤 謙・菊地 則行 1999 98 年度会津大学生の生活と意識 1－基礎集計－ 会津大学文化研究センター研究年報 第5号 81-111
- 中澤 謙・菊地 則行 2001 2000 年度会津大学生の生活と意識 1－基礎集計－ 会津大学文化研究センター研究年報 第7号 87-136
- 中澤 謙・菊地 則行 2003 2002 年度会津大学新入生の生活と意識 1－基礎集計－ 会津大学文化研究センター研究年報 第9号 113-131
- 中澤 謙・菊地 則行 2005 2004 年度会津大学生の生活と意識 1－基礎集計－ 会津大学文化研究センター研究年報 第11号 51-92
- 中澤 謙・菊地 則行 2007 2006 年度会津大学新入生の生活と意識 1－基礎集計－ 会津大学文化研究センター研究年報 第13号 139-157

中澤 謙・菊地 則行 2009 2008 年度会津大学生の生活と意識 1－基礎集計－ 会津大学文化研究センター研究年報 第 15 号 73-113

中澤 謙・菊地 則行 2011 2010 年度会津大学新入生の生活と意識 1－基礎集計－ 会津大学文化研究センター研究年報 第 17 号 69-90

中澤 謙・菊地 則行 2013 2012 年度会津大学生の生活と意識 1－基礎集計－ 会津大学文化研究センター研究年報 第 19 号 133-193

中澤 謙・菊地 則行 2015 2014 年度会津大学新入生の生活と意識 1－基礎集計－ 会津大学文化研究センター研究年報 第 21 号 111-134

日本私立大学連盟 1992 キャンパスライフこの 20 年 開成出版

日本私立大学連盟 1995 第 9 回学生生活実態調査報告書

執筆分担

I, II 菊地・中澤

III-1, 5 中澤

III-2, 3, 4 菊地

本報告書は、会津大学学生支援委員会が行った調査を菊地と中澤がまとめたものである。

2016 年度会津大学生の生活と意識 1

—基礎集計—

中澤 謙・菊地 則行

I 問題と目的

本調査は、会津大学の教育・学生支援環境を点検・整備するための資料を得るために、会津大生の生活と意識・行動を多面的に分析することを目的としている。今本調査は1998年、2000年、2002年、2004年、2006年、2008年、2010年、2012年、2014年に続く第10回目の調査である。

調査内容は、以下の通りである。

1. 基本的属性

(1)対象者の学年構成・性別、(2)年齢、(3)出身高校・課程、(4)入学経路

2. 一日の生活

(1)現在の住まい、(2)主な通学方法、(3)登校日数、(4)起床時間、(5)就寝時間、
(6)運動頻度、(7)課外活動

3. 経済生活

(1)収入・支出、(2)アルバイト経験、(3)アルバイト先

4. 学習生活

(1)勉強時間、(2)専門科目の学習理解、(3)出席率、(4)発達

5. 充実感、友人関係、退・休学、学生生活意欲

(1)充実感、(2)友人関係、(3)退学、(4)休学、(5)学生生活意欲

6. 進路

(1)卒業後の進路選択、(2)仕事の目標と職業、(3)進路と大学生活、(4)役立っている大学生活

7. 健康

(1)不安・悩みの有無、(2)不安・悩みの種類、(3)喫煙の有無、(4)飲酒の有無、(5)インターネット依存、(6)体重のコントロール、(7)違法薬物の使用、(8)違法薬物の誘い、(9)受動喫煙の害、(10)身体的健康、(11)精神的健康、(12)朝食の有無、(13)学生相談室・保健室、(14)就学支援室・進学支援室、(15)勉強や研究で困った際の対処

8. その他

(1)セクシャルハラスメント、(2)放射線等の心配、(3)放射線等の対策、

II 調査方法

質問紙調査法を用い、大学が行う定期健康診断時（2016年4月）に調査用紙を配布し、その場で記入を求め回収した。なお、回答は無記名である。

Ⅲ 調査結果

本調査では前年度のことと現在のことの両方について質問している。したがって、前年度についての回答を記述する際には、たとえば、2年生の回答を1年生の時という意味で1年次と表記する。以下同様に、3年生を2年次、新4年生を3年次と表記する。留年生については前年度に新4年生だったか留年生だったのが区別できないので留年生と表記する。また、留年生には留年生活の長さがさまざまな学生が含まれているので、留年生のデータは参考データとして掲載した。したがって、学年間の比較では留年生との比較は参考データである。

1. 基本的属性

(1) 学年及び性別

回答者（標本）の学年構成は、2年生が125名、3年生が162名、新4年生が138名、留年生が22名の計450名である。回答者の在籍者に対する比率は、2年生が51.4%、3年生が67.5%、4年生が63.0%、留年生が50.9%である。在籍者（母集団）に対し、2年生と留年生の回答率が低い。

Q1 学年 1 2年生 2 3年生 3 新4年生 (S121) 4 4年生 (S120 以前)

Q3 性別 1 男 2 女

回答率	学年				合計
	1 2年生	2 3年生	3 新4年生	4 留年生	
1 男	51.4%	67.9%	60.2%	46.3%	58.6%
2 女	52.0%	64.5%	82.1%	0.0%	69.4%
全体	51.4%	67.5%	63.0%	50.9%	59.4%

学生数（休学者除く）		学年				合計
		1 2年生	2 3年生	3 新4年生	4 留年生	
1 男	度数	218	209	191	54	672
	学年の%	89.7%	87.1%	87.2%	98.2%	88.8%
2 女	度数	25	31	28	1	85
	学年の%	10.3%	12.9%	12.8%	1.8%	11.2%
合計	度数	243	240	219	55	757
	学年の%	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%

Q3 と 学年 の クロス表

			学年				合計
			1 2年生	2 3年生	3 4年生	4 留年生	
Q3	1 男	度数	112	142	115	25	394
		学年の%	89.6%	87.7%	83.3%	100.0%	87.6%
	2 女	度数	13	20	23	0	56
		学年の%	10.4%	12.3%	16.7%	0.0%	12.4%
合計		度数	125	162	138	25	450
		学年の%	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%

(2) 年齢

各学年における年齢の平均は、2年生 19.3、3年生 20.1、4年生 21.1 である。

Q2 年齢 [] 歳

		学年			
		1 2年生	2 3年生	3 4年生	4 留年生
Q2	平均値	19.3	20.1	21.1	22.8
	最頻値	19.0	20.0	21.0	22.0
	最小値	19.0	19.0	20.0	21.0
	最大値	32.0	29.0	23.0	25.0
	中央値	19.0	20.0	21.0	23.0

(3) 出身高校及び出身高校の課程

出身高校の所在地は、全体で福島県内が 47.6%、福島県外が 52.4% である。学年別では 2 年生の福島県外の比率が高い。また、出身高校の課程は 3 つの学年とも普通科が多く、全体の 85.6% を占める。

Q4 出身高校の所在地 1 福島県内 2 福島県外

Q4 と学年のクロス表

			学年				合計
			1 2年生	2 3年生	3 4年生	4 留年生	
Q4	1 福島県内	度数	55	75	70	14	214
		学年の%	44.0%	46.3%	50.7%	56.0%	47.6%
	2 福島県外	度数	70	87	68	11	236
		学年の%	56.0%	53.7%	49.3%	44.0%	52.4%
合計		度数	125	162	138	25	450
		学年の%	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%

Q5 出身高校の課程 1 普通科 2 専門学科 3 その他 []

Q5 と学年のクロス表

			学年				合計
			1 2年生	2 3年生	3 4年生	4 留年生	
Q5	1 普通科	度数	105	144	118	21	388
		学年の%	84.7%	89.4%	85.5%	84.0%	86.6%
	2 専門学科	度数	14	11	14	2	41
		学年の%	11.3%	6.8%	10.1%	8.0%	9.2%
	3 その他	度数	5	6	6	2	19
		学年の%	4.0%	3.7%	4.3%	8.0%	4.2%
合計		度数	124	161	138	25	448
		学年の%	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%

(4) 入学経路

入学経路は、全体で推薦入試が 26.1%、一般入試が 73.9%である。

Q6 入学経路 1 推薦入試 2 一般入試

Q6 と 学年 のクロス表

			学年				合計
			1 2年生	2 3年生	3 4年生	4 留年生	
Q6	1 推薦入試	度数	29	41	44	3	117
		学年の%	23.2%	25.5%	31.9%	12.0%	26.1%
	2 一般入試	度数	96	120	94	22	332
		学年の%	76.8%	74.5%	68.1%	88.0%	73.9%
合計		度数	125	161	138	25	449
		学年の%	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%

2. 一日の生活

現在の住まいは、2年生の74.4%、3年生の84.4%、4年生の81.9%、留年生の80.0%、全体の80.6%が自宅外である。

(1) 現在の住まい

Q7 現在の住まい 1 自宅 2 自宅外

Q7と学年のクロス表

			学年				合計
			1 2年生	2 3年生	3 4年生	4 留年生	
Q7	1 自宅	度数	32	25	25	5	87
		学年の%	25.6%	15.6%	18.1%	20.0%	19.4%
	2 自宅外	度数	93	135	113	20	361
		学年の%	74.4%	84.4%	81.9%	80.0%	80.6%
合計		度数	125	160	138	25	448
		学年の%	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%

(2) 主な通学方法

主な通学方法は、自転車通学が2年生71.5%、3年生58.8%、4年生59.4%、留年生40.0%である。自家用車通学は2年生11.4%、3年生26.9%、4年生22.5%、留年生28.0%である。

Q8 主な通学方法（一つ選択）

1 徒歩 2 自転車 3 バイク 4 自家用車 5 バス 6 鉄道

Q8と学年のクロス表

			学年				合計
			1 2年生	2 3年生	3 4年生	4 留年生	
Q8	1 徒歩	度数	8	15	15	7	45
		学年の%	6.5%	9.4%	10.9%	28.0%	10.1%
	2 自転車	度数	88	94	82	10	274
		学年の%	71.5%	58.8%	59.4%	40.0%	61.4%
	3 バイク	度数	3	1	7	1	12
		学年の%	2.4%	0.6%	5.1%	4.0%	2.7%
	4 自家用車	度数	14	43	31	7	95
		学年の%	11.4%	26.9%	22.5%	28.0%	21.3%
	5 バス	度数	2	3	2	0	7
		学年の%	1.6%	1.9%	1.4%	0.0%	1.6%
	6 鉄道	度数	8	4	1	0	13
		学年の%	6.5%	2.5%	0.7%	0.0%	2.9%
合計		度数	123	160	138	25	446
		学年の%	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%

(3) 登校日数

登校日数の平均値は、1年次が5.2日、2年次が4.9日、3年次が4.5日、留年生が4.3日である。

Q19 昨年度、平均して週に何日大学に来ましたか。

[] 日/週

		学年			
		1年次	2年次	3年次	留年生
Q19	平均値	5.2	4.9	4.5	4.3
	最頻値	5.0	5.0	5.0	5.0
	最小値	5.0	0	1.0	.0
	最大値	7.0	7.0	7.0	7.0
	中央値	5.0	5.0	5.0	5.0

(4) 起床時間

起床時間は午前7時台と8時台合計で全体の57.4%を占め、最も多い。

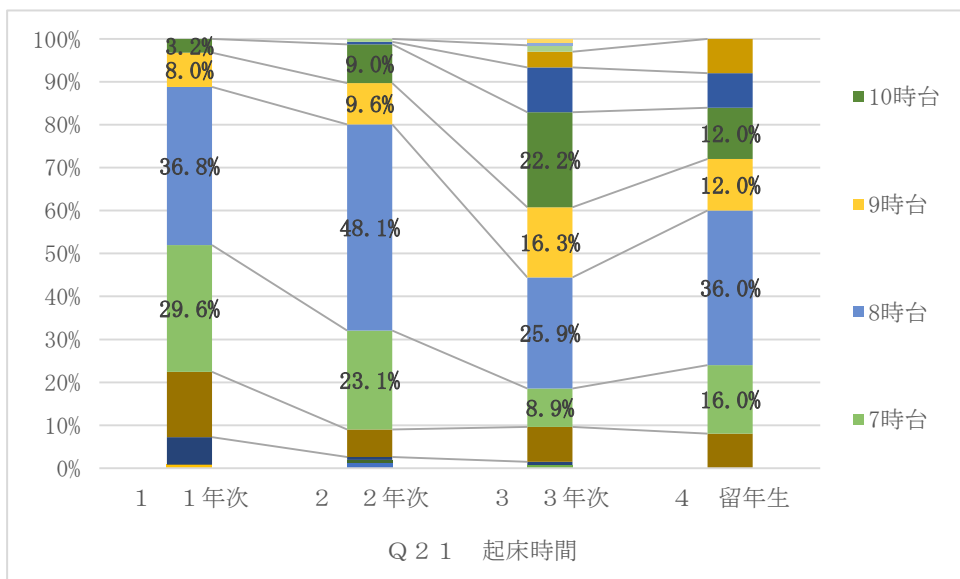
Q21 昨年度の平均的な起床時刻は

午前・午後 [] 時台 例：午前 [7] 時台

Q21 と 学年 の クロス表

学年の%

		学年				合計
		1 1年次	2 2年次	3 3年次	4 留年生	
Q21	0			0.7%		0.2%
	1		1.3%			0.5%
	3	0.8%				0.2%
	4		0.6%			0.2%
	5	6.4%	0.6%	0.7%		2.3%
	6	15.2%	6.4%	8.1%	8.0%	9.5%
	7	29.6%	23.1%	8.9%	16.0%	20.2%
	8	36.8%	48.1%	25.9%	36.0%	37.4%
	9	8.0%	9.6%	16.3%	12.0%	11.3%
	10	3.2%	9.0%	22.2%	12.0%	11.6%
	11		0.6%	10.4%	8.0%	3.9%
	12			3.7%	8.0%	1.6%
	13		0.6%	1.5%		0.7%
	22			0.7%		0.2%
	23			0.7%		0.2%
合計		100.0%	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%



(5) 就寝時間

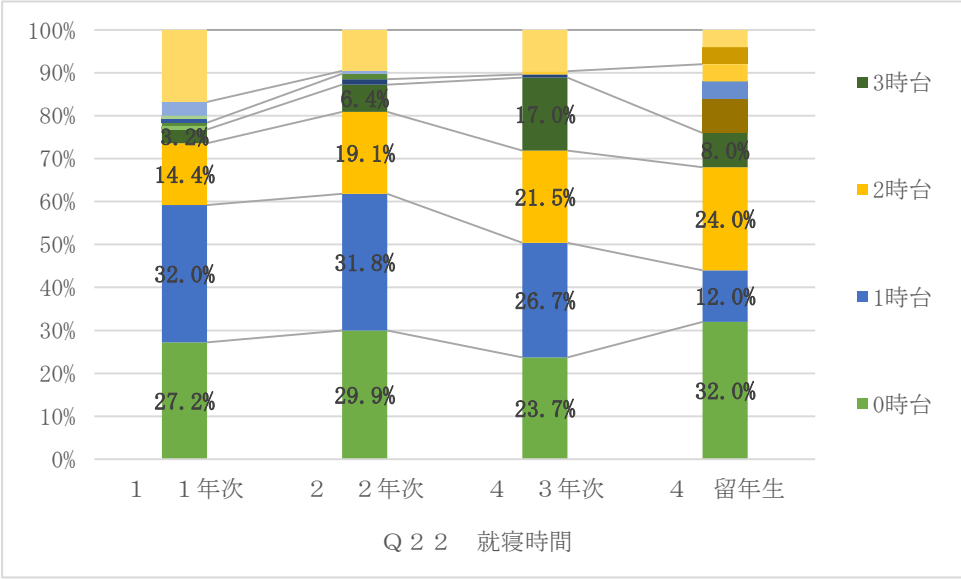
全体の約 75%の学生が午前 0 時～午前 2 時台に就寝している。午前 3 時台の就寝は 3 年次が多い。

Q22 昨年度の平均的な就寝時刻は

午前・午後 [] 時台 例：午前 [0] 時台

Q22 と学年のクロス表

学年の %		学年				合計
		1 1年次	2 2年次	3 3年次	4 留年生	
Q22	0	27.2%	29.9%	23.7%	32.0%	27.4%
	1	32.0%	31.8%	26.7%	12.0%	29.2%
	2	14.4%	19.1%	21.5%	24.0%	18.8%
	3	3.2%	6.4%	17.0%	8.0%	8.8%
	4		1.3%	0.7%		0.7%
	7				8.0%	0.5%
	9	0.8%				0.2%
	10				4.0%	0.2%
	12			0.7%	4.0%	0.5%
	13	0.8%	1.3%			0.7%
	14	0.8%				0.2%
	19				4.0%	0.2%
	21	0.8%				0.2%
	22	3.2%	0.6%			1.1%
	23	16.8%	9.6%	9.6%	4.0%	11.3%
合計		100.0%	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%



(6) 運動頻度

昨年度の体育実技の時間を除いて運動を行った学生は、全体の 43.0% (2.01 回/週) である。学年別では 1 年次が 52.8% (中央値 2.0 回/週)、2 年次が 35.5%(中央値 1.0 回/週)、3 年次が 32.6%(中央値 1.0 回/週)、留年生が 28.0% (中央値 2.0 回/週) である。

Q23 昨年度、平均して週何回くらいスポーツなどの運動をしていましたか (体育の授業は除いて)。

- 1 [] 回/週 2 運動しなかった

Q23 と 学年 のクロス表

			学年				合計
			1 1年次	2 2年次	3 3年次	4 留年生	
Q23 1	度数		66	55	44	7	172
	学年の%		52.8%	35.5%	32.6%	28.0%	39.1%
2	度数		59	100	91	18	268
	学年の%		47.2%	64.5%	67.4%	72.0%	60.9%
合計	度数		125	155	135	25	440
	学年の%		100.0%	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%

		学年			
		1 1年次	2 2年次	4 3年次	4 留年生
Q23FREQ	平均値	1.9	2.0	2.1	1.9
	最頻値	1.0	1.0	1.0	2.0
	最大値	5.0	7.0	7.0	3.0
	最小値	1.0	.0	.0	1.0
	中央値	2.0	1.0	1.0	2.0

(7) 課外活動

昨年度の課外活動に「1 参加していた」の比率は、全体の 52.9%である。学年別では1年次が 58.9%、2年次が 56.1%、3年次が 50.0%、留年生が 20.0%である。

Q27 昨年度、課外活動（クラブ・サークル活動など）に参加していましたか。

1 参加していた 2 参加していたが活動していなかった 3 参加していたがやめた 4 参加したことがない

Q27 と 学年 のクロス表

			学年				合計
			1 1年次	2 2年次	3 3年次	4 留年生	
Q27 1	度数	73	88	68	5	234	
	学年の%	58.9%	56.1%	50.0%	20.0%	52.9%	
2	度数	21	27	18	2	68	
	学年の%	16.9%	17.2%	13.2%	8.0%	15.4%	
3	度数	9	16	16	8	49	
	学年の%	7.3%	10.2%	11.8%	32.0%	11.1%	
4	度数	21	26	34	10	91	
	学年の%	16.9%	16.6%	25.0%	40.0%	20.6%	
合計	度数	124	157	136	25	442	
	学年の%	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%	

3. 経済生活

(1) 収入・支出

収入・支出の額は当該収入・支出があった学生の平均・最頻値である。

1) 自宅通学生

総収入は、1年次の平均が4万7千円（最頻値0万円）、2年次の平均が4万3千円（最頻値7万円）、3年次の平均が9万5千円（最頻値3万円ほか）である。

学費を除く家族からの援助は、1年次の平均が2万円（最頻値1万円）、2年次の平均が3万2千円（最頻値5千円ほか）、3年次の平均が3万8千円（最頻値4万円）である。

アルバイトの収入は、1年次の平均が3万2千円（最頻値3万円ほか）、2年次の平均が3万3千円（最頻値2万円）、3年次の平均が5万3千円（最頻値3万円）である。

奨学金の収入は、1年次の平均が6万6千円（最頻値3万円）、2年次の平均が6万2千円（最頻値8万円ほか）3年次の平均が6万4千円（最頻値5万円）である。

総支出は、1年次の平均が4万3千円（最頻値3万円）、2年次の平均が3万8千円（最頻値2万円ほか）、3年次の平均が5万2千円（最頻値2万円ほか）である。

食費・外食費は、1年次の平均が1万3千円（最頻値2万円）、2年次の平均が2万5千円（最頻値2万円）、3年次の平均が2万円（最頻値3万円）である。

勉学費は、1年次の平均が1万3千円（最頻値2千円ほか）、2年次の平均が1万5千円（最頻値1万円）、3年次の平均が8千円（最頻値1万円）ある。

2) 自宅外通学生

総収入は、1年次の平均が8万8千円（最頻値10万円）、2年次の平均が8万8千円（最頻値10万円）、3年次の平均が8万5千円（最頻値9万円他）である。

学費を除く家族からの援助は、1年次の平均が5万3千円（最頻値5万円）、2年次の平均が5万4千円（最頻値3万円）、3年次の平均が5万2千円（最頻値5万円）である。

アルバイトの収入は、1年次の平均が4万1千円（最頻値3万円）、2年次の平均が4万4千円（最頻値3万円）、3年次の平均が3万7千円（最頻値3万円）である。

奨学金の収入は、1年次の平均が7万1千円（最頻値5万円）、2年次の平均が6万円（最頻値5万円ほか）3年次の平均が6万8千円（最頻値5万円）である。

総支出は、1年次の平均が6万3千円（最頻値5万円）、2年次の平均が6万6千円（最頻値8万円）、3年次の平均が6万7千円（最頻値8万円）である。

家賃は、1年次の平均が3万7千円（最頻値4万円）、2年次の平均が4万円（最頻値4万円）、3年次の平均が3万7千円（最頻値3万円）である。

食費・外食費は、1年次の平均が2万7千円（最頻値2万円）、2年次の平均が2万5千円（最頻値3万円）、3年次の平均が2万8千円（最頻値3万円）である。

勉学費は、1年次の平均が1万3千円（最頻値1万円）、2年次の平均が1万4千円（最頻値1万円）、3年次の平均が1万1千円（最頻値1万円）である。

II 昨年度(2015年4月～2016年3月)のあなたのおよその1ヶ月平均収入・支出を教えてください。収入・支出がない項目は「1
ない」に○をつけてください。

収入(1ヶ月平均)

支出(1ヶ月平均)

Q9 総収入 []万 []千円 Q13 総支出 []万 []千円

Q10 家族からの援助(学費は除く) 1ない 2ある→ []万 []千円 Q14 家賃 1ない 2ある→ []万 []千円

Q11 アルバイト 1ない 2ある→ []万 []千円 Q15 食費 1ない 2ある→ []万 []千円

Q12 奨学金 1ない 2ある→ []万 []千円

Q16 図書、雑誌代等の勉学費(学費は除く) 1ない 2ある→ []万 []千円

収入・収支(単位 万円)

			1年次			2年次			
			最頻値	平均値	標準偏差	最頻値	平均値	標準偏差	
収入	Q-9 総収入	自宅 N=19	0.0	4.7	2.5	自宅 N=17	7.0	4.3	3.6
		自宅外 N=77	10.0	8.8	4.3	自宅外 N=110	10.0	8.8	5.0
	Q-10 家族からの援助	自宅 N=10	1.0	2.0	1.7	自宅 N=11	0.5&1.0	3.2	2.5
		自宅外 N=72	5.0	5.3	2.5	自宅外 N=94	3.0	5.4	3.1
	Q-11 アルバイト	自宅 N=8	3.0	3.2	1.1	自宅 N=17	2.0	3.3	2.3
		自宅外 N=51	3.0	4.1	2.5	自宅外 N=70	3.0	4.4	2.2
	Q-12 奨学金	自宅 N=17	3.0	6.6	7.8	自宅 N=5	5.0	6.2	2.4
		自宅外 N=43	5.0	7.1	8.8	自宅外 N=61	5.0	6.0	2.8
支出	Q-13 総支出	自宅 N=18	3.0	4.3	5.3	自宅 N=13	2.0&5.0	3.8	3.0
		自宅外 N=80	5.0	6.3	2.2	自宅外 N=108	8.0	6.6	2.7
	Q-14 家賃	自宅 N=3	-	-	-	自宅 N=4	-	-	-
		自宅外 N=72	4.0	3.7	1.1	自宅外 N=101	4.0	4.0	0.9
	Q-15 食費・外食費	自宅 N=9	2.0	1.3	0.8	自宅 N=8	2.0	2.5	1.3
		自宅外 N=83	2.0	2.7	1.7	自宅外 N=110	3.0	2.5	1.0
	Q-16 勉学費	自宅 N=11	0.2&0.5	1.3	1.1	自宅 N=6	1.0	1.5	1.8
		自宅外 N=37	1.0	1.3	1.4	自宅外 N=59	1.0	1.4	1.5

収入・収支(単位 万円)

		3年次			
			最頻値	平均値	標準偏差
収入	Q-9 総収入	自宅 N=20	3.0&6.0 &10.0	9.5	6.9
		自宅外 N=90	9.0	8.5	4.1
	Q-10 家族からの援助	自宅 N=16	4.0	3.8	2.4
		自宅外 N=81	5.0	5.2	3.0
	Q-11 アルバイト	自宅 N=17	3.0	5.3	2.8
		自宅外 N=57	3.0	3.7	1.8
	Q-12 奨学金	自宅 N=6	5.0	6.4	3.6
		自宅外 N=59	5.0	6.8	7.7
支出	Q-13 総支出	自宅 N=22	2.0&2.5 &3.0&6.0	5.2	3.0
		自宅外 N=97	8.0	6.7	2.9
	Q-14 家賃	自宅 N=7	-	-	-
		自宅外 N=83	3.0	3.7	1.1
	Q-15 食費・外食費	自宅 N=12	3.0	2.0	1.2
		自宅外 N=102	3.0	2.8	2.1
	Q-16 勉学費	自宅 N=12	1.0	0.8	0.5
		自宅外 N=53	1.0	1.1	1.0

(2) アルバイト経験

アルバイト経験のある学生は、1年次で67.2%、2年次で75.9%、3年次で71.7%で、留年生で68.0%である。2年次以上でアルバイトをする学生が増えている。年間を通じてアルバイトをする学生が相対的に多く、1年次で32.8%、2年次で41.1%、3年次で31.2%、留年生で56.0%である。

Q17 アルバイトを行いましたか。

- 1 しなかった (Q19へ) 2 長期休暇中のみ 3 必要に応じてそのつど
4 授業期間中定期的に：平均、週 [] 日 5 年間を通じて：平均、週 [] 日

Q17 と 学年 のクロス表

			学年				合計
			1 1年次	2 2年次	3 3年次	4 留年生	
Q17	1	度数	41	38	39	8	126
		学年の%	32.8%	24.1%	28.3%	32.0%	28.3%
	2	度数	12	10	5	1	28
		学年の%	9.6%	6.3%	3.6%	4.0%	6.3%
	3	度数	16	25	25	2	68
		学年の%	12.8%	15.8%	18.1%	8.0%	15.2%
	4	度数	15	20	26	0	61
		学年の%	12.0%	12.7%	18.8%	.0%	13.7%
	5	度数	41	65	43	14	163
		学年の%	32.8%	41.1%	31.2%	56.0%	36.5%
合計		度数	125	158	138	25	446
		学年の%	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%

(3) アルバイト先

アルバイト先は、1年次で「2 物販」(29.4%)、「3 教師」(28.2%)が多い。2年次以降は「1 飲食」が多く、2年次で34.2%、3年次で32.7%、留年生で43.8%である。「4 IT」関係は全学年とも10%弱である。

Q18 それはどんなアルバイトでしたか。複数ある場合は主なものを2つ選んでください。

- 1 飲食（レストランなど） 2 物販（コンビニなど） 3 家庭教師・塾講師 4 IT関係
5 学内（SAなど） 6 その他（ ）

\$Q18*Q1年次 クロス表

		学年				合計	
		1 1年次	2 2年次	4 3年次	4 留年生		
\$Q18 ^a	1飲食	度数	16	41	33	7	97
		Q1年次の%	18.8%	34.2%	32.7%	43.8%	
	2物販	度数	25	26	25	6	82
		Q1年次の%	29.4%	21.7%	24.8%	37.5%	
	3教師	度数	24	30	20	2	76
		Q1年次の%	28.2%	25.0%	19.8%	12.5%	
	4IT	度数	7	12	9	1	29
		Q1年次の%	8.2%	10.0%	8.9%	6.3%	
	5学内	度数	5	11	14	1	31
		Q1年次の%	5.9%	9.2%	13.9%	6.3%	
	6その他	度数	16	21	11	1	49
		Q1年次の%	18.8%	17.5%	10.9%	6.3%	

パーセンテージはアルバイト経験者の数値

4. 学習生活

(1) 勉強時間

授業時間以外に勉強をしなかった学生は、1年次で 11.2%、2年次で 22.3%、3年次で 22.1%、留年生で 28.0%である。

授業時間以外の勉強時間は、1年次で 1.7 時間、2年次で 2.0 時間、3年次で 2.2 時間、留年生で 2.6 時間である。3年次、留年生は1年次よりも勉強時間が有意に長い。

Q20 昨年度、授業を受けている時間以外の勉強時間（課題のための時間を含む）は1日あたり平均して何時間でしたか。

1 [] 時間/日 2 勉強しなかった

Q20 と 学年 のクロス表

			学年				合計
			1 1年次	2 2年次	3 3年次	4 留年生	
Q20	1	度数	111	122	106	18	357
		学年の%	88.8%	77.7%	77.9%	72.0%	80.6%
	2	度数	14	35	30	7	86
		学年の%	11.2%	22.3%	22.1%	28.0%	19.4%
合計		度数	125	157	136	25	443
		学年の%	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%

Q20 と 学年 のクロス表

	1年次	2年次	3年次	留年生	検定結果(5%以下の有意差)
平均値	1.7	2.0	2.2	2.6	3年次、留年生 > 1年次
標準偏差	0.9	1.5	2.4	2.5	

(2) 専門科目の学習理解

専門科目の授業でその内容をほぼ理解できたと思える科目の割合は、1年次で5.7割、2年次で5.1割、3年次で5.6割、留年生で4.0割である。1年次は2年次、留年生よりも内容を理解できた授業の割合が有意に多い。

Q24 昨年度、受講した専門科目の授業のなかで、授業の内容をほぼ理解できたと思えるのは、全体の何割ぐらいの科目でしたか。

[] 割ぐらい

Q24 と 学年 のクロス表

		学年				合計
		1 1年次	2 2年次	4 3年次	4 留年生	
Q24 0	度数	1	1	2	3	7
	学年の%	0.8%	0.6%	1.5%	11.1%	1.6%
1	度数	3	11	4	0	18
	学年の%	2.4%	7.1%	3.0%	0.0%	4.1%
2	度数	5	11	6	4	26
	学年の%	4.0%	7.1%	4.4%	14.8%	5.9%
3	度数	13	23	15	5	56
	学年の%	10.5%	14.7%	11.1%	18.5%	12.7%
4	度数	10	14	10	3	37
	学年の%	8.1%	9.0%	7.4%	11.1%	8.4%
5	度数	22	28	31	6	87
	学年の%	17.7%	17.9%	23.0%	22.2%	19.7%
6	度数	22	20	16	3	61
	学年の%	17.7%	12.8%	11.9%	11.1%	13.8%
7	度数	24	21	25	0	70
	学年の%	19.4%	13.5%	18.5%	0.0%	15.8%
8	度数	16	21	16	3	56
	学年の%	12.9%	13.5%	11.9%	11.1%	12.7%
9	度数	5	5	6	0	16
	学年の%	4.0%	3.2%	4.4%	0.0%	3.6%
10	度数	3	1	4	0	8
	学年の%	2.4%	0.6%	3.0%	0.0%	1.8%
合計	度数	124	156	135	27	442
	学年の%	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%

Q24 と 学年 のクロス表

	1年次	2年次	3年次	留年生	検定結果(5%以下の有意差)
平均値	5.7	5.1	5.6	4.0	1年次>2年次、留年生
標準偏差	2.1	2.3	2.2	2.4	

(3)出席率

授業の出席率は、1年次が9.3割、2年次が8.6割、3年次が8.6割、留年生が6.9割である。1年次は、2年次、3年次、留年生よりも出席率が有意に高く、2年次、3年次は留年生よりも出席率が有意に高い。

Q25 昨年度、授業の出席率は平均してどのくらいの割合ですか。

[] 割ぐらい

Q25 と 学年 のクロス表

			学年				合計
			1 1年次	2 2年次	4 3年次	4 留年生	
Q25 0	度数	0	0	1	2	3	
	学年の%	0.0%	0.0%	0.7%	7.1%	0.7%	
1	度数	0	2	0	1	3	
	学年の%	0.0%	1.3%	0.0%	3.6%	0.7%	
3	度数	0	0	2	1	3	
	学年の%	0.0%	0.0%	1.5%	3.6%	0.7%	
4	度数	1	2	0	1	4	
	学年の%	0.8%	1.3%	0.0%	3.6%	0.9%	
5	度数	1	3	1	1	6	
	学年の%	0.8%	1.9%	0.7%	3.6%	1.4%	
6	度数	1	3	3	1	8	
	学年の%	0.8%	1.9%	2.2%	3.6%	1.8%	
7	度数	5	11	11	2	29	
	学年の%	4.1%	7.0%	8.1%	7.1%	6.6%	
8	度数	9	38	30	9	86	
	学年の%	7.4%	24.2%	22.2%	32.1%	19.5%	
9	度数	43	58	53	6	160	
	学年の%	35.5%	36.9%	39.3%	21.4%	36.3%	
10	度数	61	40	34	4	139	
	学年の%	50.4%	25.5%	25.2%	14.3%	31.5%	
合計	度数	121	157	135	28	441	
	学年の%	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%	

Q25 と 学年 のクロス表

	1年次	2年次	3年次	留年生	検定結果(5%以下の有意差)
平均値	9.3	8.6	8.6	6.9	1年次>2年次、3年次>留年生
標準偏差	1.0	1.5	1.5	3.0	

(4) 発達

「7 コンピュータを活用する力」以外の項目は、学年間の評価に有意な違いはみられないので、これ以外は全学年での平均値でみていく。

「1 文章を書く力」、「8 健康を保つ力」が全学年の平均値がそれぞれ 2.4 であり、伸びたとは評価されていない。

それ以外の7つの力は平均値が 2.5 以上であり伸びたと評価されている。とくに、「7 コンピュータを活用する力」は、2年生、3年生、4年生とも3点代で比較的に伸びた力であるとされている。また、「3 人と協力してものごとをすすめる力」、「4 人間関係をつくる力」、「5 自分の意見を述べる力」は平均値がともに 2.9 であり、すこしは伸びた力として評価されている。

Q32 次のことは、大学に入学してからどのくらい伸びましたか。

4 おおいに伸びた 3 少しは伸びた 2 どちらともいえない 1 伸びなかった

1 文章を書く力	4	3	2	1
2 文章を読む力	4	3	2	1
3 人と協力してものごとを進める力	4	3	2	1
4 人間関係を作る力	4	3	2	1
5 自分の意見を述べる力	4	3	2	1
6 筋道を立てて考える力	4	3	2	1
7 コンピュータを活用する力	4	3	2	1
8 健康を保つ力	4	3	2	1
9 目標に向かって努力する力	4	3	2	1
10 それ以外で伸びた力は何ですか。				

Q32 全体

	平均値	標準偏差
1 書く	2.4	0.7
2 読む	2.5	0.7
3 協力	2.9	0.8
4 人間関係	2.9	0.8
5 意見	2.7	0.8
6 考える	2.9	0.7
7 コンピュータ	3.4	0.7
8 健康	2.4	0.9
9 目標	2.7	0.8

Q32-7(コンピュータ)と学年のクロス表

	2年生	3年生	4年生	留年生	検定結果(5%以下の有意差)
平均値	3.4	3.3	3.5	2.9	4年生>3年生 2年生、3年生、4年生>留年生
標準偏差	0.8	0.7	0.7	1.0	

5. 充実感、友人関係、退・休学、大学生活意欲

(1) 充実感

学生生活の充実感は、1年次、2年次、3年次、留年生とも「4 どちらかといえば充実していた」が一番多く、1年次で55.2%、2年次で51.0%、3年次で48.5%、留年生で36.0%である。また、充実感を持った（選択肢5あるいは4に回答した）学生は、1年次で80.8%、2年次で73.9%、3年次で73.5%、留年生で44.0%である。

充実感は、平均値でみると1年次、2年次、3年次は留年生よりも有意に高い。

Q26 昨年度、あなたの学生生活は充実していましたか。

- 5 とても充実していた 4 どちらかといえば充実していた 3 どちらともいえない
2 どちらかといえば充実していなかった 1 まったく充実していなかった

Q26 と 学年 のクロス表

			学年				合計
			1 1年次	2 2年次	3 3年次	4 留年生	
Q26	1	度数	2	2	6	6	16
		学年の%	1.6%	1.3%	4.4%	24.0%	3.6%
	2	度数	5	6	5	1	17
		学年の%	4.0%	3.8%	3.7%	4.0%	3.8%
	3	度数	17	33	25	7	82
		学年の%	13.6%	21.0%	18.4%	28.0%	18.5%
	4	度数	69	80	66	9	224
		学年の%	55.2%	51.0%	48.5%	36.0%	50.6%
	5	度数	32	36	34	2	104
		学年の%	25.6%	22.9%	25.0%	8.0%	23.5%
合計		度数	125	157	136	25	443
		学年の%	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%

Q26 と 学年 のクロス表

	1年次	2年次	3年次	留年生	検定結果(5%以下の有意差)
平均値	4.0	3.9	3.9	3.0	1年次、2年次、3年次 > 留年生
標準偏差	0.8	0.8	1.0	1.3	

(2) 友人関係

学習面で情報交換したり、助け合ったりできる友人がいるのは、2年生、3年生、4年生とも90%以上である。2年生が95.8%、3年生が92.8%、4年生が93.4%、留年生が56.5%である。

生活面の悩みや心配ごとを話せる友人がいるのは、2年生、3年生、4年生とも80%以上である。2年生が85.0%、3年生が83.0%、4年生が85.2%、留年生が69.6%である。

Q35 授業や課題、テストのことなど学習面で情報交換したり、助け合ったりできる友人がいますか。

1 いる 2 いない

Q36 生活面の悩みごとや心配ごとなどを気軽に話ができる友人がいますか。

1 いる 2 いない

Q35 と 学年 のクロス表

		学年				合計
		1 2年生	2 3年生	3 4年生	4 留年生	
Q35	1	度数 115	142	127	13	397
		学年の % 95.8%	92.8%	93.4%	56.5%	91.9%
	2	度数 5	11	9	10	35
		学年の % 4.2%	7.2%	6.6%	43.5%	8.1%
合計		度数 120	153	136	23	432
		学年の % 100.0%	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%

Q36 と 学年 のクロス表

		学年				合計
		1 2年生	2 3年生	3 4年生	4 留年生	
Q36	1	度数 102	127	115	16	360
		学年の % 85.0%	83.0%	85.2%	69.6%	83.5%
	2	度数 18	26	20	7	71
		学年の % 15.0%	17.0%	14.8%	30.4%	16.5%
合計		度数 120	153	135	23	431
		学年の % 100.0%	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%

(3) 退学

この一年の間に退学を考えたことのある学生は、「1 真剣に考えたことがある」と「2 少し考えたことがある」を合わせて、2年生で13.3%、3年生で20.9%、4年生で14.7%、留年生で73.9%である。

退学を考えた理由で多かったのは、全体としては、「3 学業」と「5 進路変更」である。2年生では「3 学業」(43.8%)、「5 進路変更」(43.8%)である。3年生では「3 学業」(40.6%)、「5 進路変更」(53.1%)、「6 学生生活」(40.6%)である。4年生では「3 学業」(50.0%)、「5 進路変更」(40.0%)である。留年生では「3 学業」(64.7%)である。

Q37 この一年の間に退学を考えたことがありますか。

- 1 真剣に考えたことがある 2 少し考えたことがある 3 考えたことがない

Q38 退学を考えた理由は何ですか。理由が複数ある場合は、主な理由を2つまで選んでください。

[] []

- 1 経済上の理由(家庭からの仕送りが困難になったなど) 2 人間関係上の理由(人とうまくつきあえないなど)
 3 学業上の理由(授業についていけないなど) 4 健康上の理由(病気や精神的な悩みなど)
 5 進路変更上の理由(他にやりたいことがある、実社会に出たいなど)
 6 学生生活上の理由(大学生活がおもしろくないなど)
 7 その他()

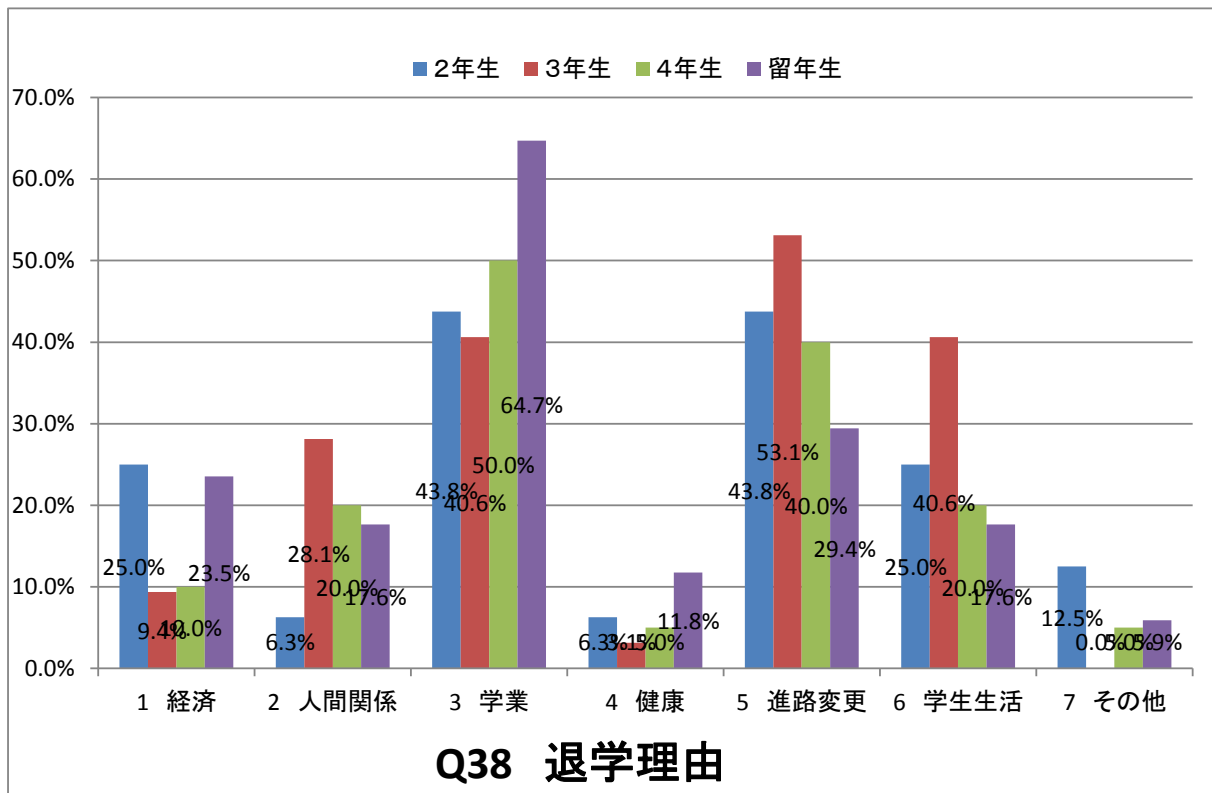
Q37 と 学年 のクロス表

		学年				合計
		1 2年生	2 3年生	3 4年生	4 留年生	
Q37 1	度数	3	12	2	7	24
	学年の%	2.5%	7.8%	1.5%	30.4%	5.6%
2	度数	13	20	18	10	61
	学年の%	10.8%	13.1%	13.2%	43.5%	14.1%
3	度数	104	121	116	6	347
	学年の%	86.7%	79.1%	85.3%	26.1%	80.3%
合計	度数	120	153	136	23	432
	学年の%	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%

\$Q38*Q1学年 クロス表

		学年				合計
		1 2年生	2 3年生	4 4年生	4 留年生	
\$Q38 ^a	1 経済 度数	4	3	2	4	13
	Q1学年 の %	25.0%	9.4%	10.0%	23.5%	
	2 人間 度数	1	9	4	3	17
	関係 Q1学年 の %	6.3%	28.1%	20.0%	17.6%	
	3 学業 度数	7	13	10	11	41
	Q1学年 の %	43.8%	40.6%	50.0%	64.7%	
	4 健康 度数	1	1	1	2	5
	Q1学年 の %	6.3%	3.1%	5.0%	11.8%	
	5 進路 度数	7	17	8	5	37
	変更 Q1学年 の %	43.8%	53.1%	40.0%	29.4%	
	6 学生 度数	4	13	4	3	24
	生活 Q1学年 の %	25.0%	40.6%	20.0%	17.6%	
	7 その 度数	2	0	1	1	4
	他 Q1学年 の %	12.5%	0.0%	5.0%	5.9%	
合計	度数	16	32	20	17	85

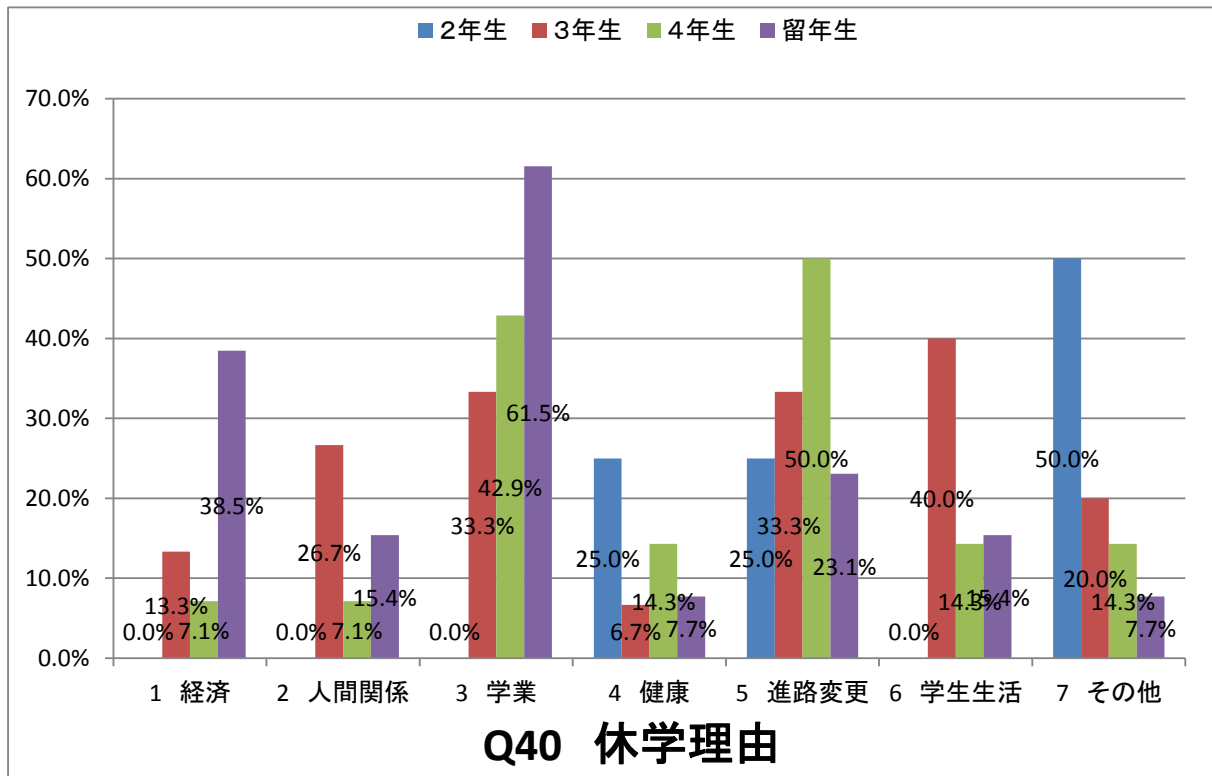
パーセンテージは「考えたことがある」者の数値



\$Q40*Q1学年 クロス表

		学年				合計
		1 2年生	2 3年生	4 4年生	4 留年生	
\$Q40 ^a 1	経済 度数	0	2	1	5	8
	Q1学年 の %	0.0%	13.3%	7.1%	38.5%	
2	人間 度数	0	4	1	2	7
	Q1学年 の %	0.0%	26.7%	7.1%	15.4%	
3	学業 度数	0	5	6	8	19
	Q1学年 の %	0.0%	33.3%	42.9%	61.5%	
4	健康 度数	1	1	2	1	5
	Q1学年 の %	25.0%	6.7%	14.3%	7.7%	
5	進路 度数	1	5	7	3	16
	Q1学年 の %	25.0%	33.3%	50.0%	23.1%	
6	学生 度数	0	6	2	2	10
	Q1学年 の %	0.0%	40.0%	14.3%	15.4%	
7	その 度数	2	3	2	1	8
	Q1学年 の %	50.0%	20.0%	14.3%	7.7%	
合計	度数	4	15	14	13	46

パーセンテージは「考えたことがある」者の数値



(5) 学生生活意欲

学生生活意欲を下山（1995）の「意欲低下尺度」を使って検討する。「意欲低下尺度」は大学生の意欲を測定する尺度であり、次の3つの下位尺度で構成されている。学業意欲低下尺度は、勉学への興味を失うなど、学業領域に関しての意欲低下を示す。授業意欲低下尺度は、授業領域に関する意欲低下を示す。大学意欲低下尺度は、大学キャンパスへの所属感がないなど、大学領域に対しての意欲低下を示す。点数は最低が5点、最高が25点である。点数が高いほど意欲が高いことを示す。

2年生、3年生と4年生は、3つの意欲とも評定平均が15点より上で、学業・授業・大学領域について意欲を持っている。留年生は15点より高いのは学業領域だけである。2年生は、授業領域と大学領域が学業領域よりも意欲が高い。3年生と4年生は、大学領域が学業領域と授業領域よりも意欲が高い。

各意欲の学年間での違いをみると、「学業意欲」は学年間で差はみられない。「授業意欲」は2年生が他の学年よりも高い。「大学意欲」は2年生、3年生、4年生が留年生よりも高い。

Q33 次のことはあなたにどの程度あてはまりますか。

- 1 あてはまる 2 どちらかといえばあてはまる 3 どちらともいえない
4 どちらかといえばあてはまらない 5 あてはまらない

1 大学ではいろいろな人と交流がある。	1	2	3	4	5
2 教師に言われなくても自分から進んで勉強する。	1	2	3	4	5
3 何となく授業をさぼることがある。	1	2	3	4	5
4 勉強で疑問に思ったことはすぐに調べる。	1	2	3	4	5
5 大学での時間は自分の生活の中で有意義な時間である。	1	2	3	4	5
6 朝寝坊などで授業に遅れることが多い。	1	2	3	4	5
7 必要な単位以外でも、関心のある授業はとるようにしている。	1	2	3	4	5
8 授業にでる気がしない。	1	2	3	4	5
9 大学にいるより、自分ひとりでいるほうがいい。	1	2	3	4	5
10 大学で勉強することで自分の関心を深めている。	1	2	3	4	5
11 大学からの連絡事項を見落とししてしまうことが多い。	1	2	3	4	5
12 学生生活で打ち込むものがない。	1	2	3	4	5
13 勉強に関する本を読んでもすぐに飽きてしまう。	1	2	3	4	5
14 大学のなかで自分の居場所がないと感じる。	1	2	3	4	5
15 授業の課題の提出に遅れたり、出さなかったりすることがある	1	2	3	4	5

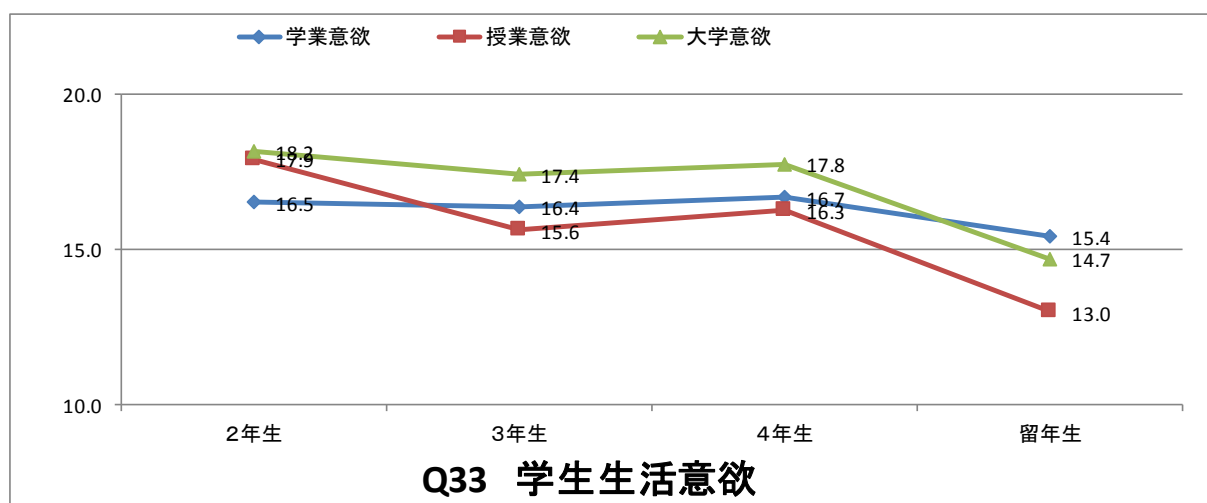
Q33 意欲低下尺度の下位尺度

学業意欲 低下	2 教師に言われなくても自分から進んで勉強する。* 4 勉強で疑問に思ったことはすぐに調べる。* 7 必要な単位以外でも、関心のある授業はとるようにしている。* 10 大学で勉強することで自分の関心を深めている。* 13 勉強に関する本を読んでいてもすぐに飽きてしまう。
授業意欲 低下	3 何となく授業をさぼることがある。 6 朝寝坊などで授業に遅れることが多い。 8 授業にでる気がしない。 11 大学からの連絡事項を見落とししてしまうことが多い。 15 授業の課題の提出に遅れたり、出さなかったりすることがある
大学意欲 低下	1 大学ではいろいろな人と交流がある。* 5 大学での時間は自分の生活の中で有意義な時間である。* 9 大学にいるより、自分ひとりであるほうがいい。 12 学生生活で打ち込むものがない。 14 大学のなかで自分の居場所がないと感じる。

* は逆転項目

Q33 学生生活意欲

		2年生	3年生	4年生	留年生	検定結果(5%以下の有意差)
学業意欲	平均値	16.5	16.4	16.7	15.4	2年生>3年生、4年生>留年生 2年生、3年生、4年生>留年生
	標準偏差	3.4	3.6	3.4	3.6	
授業意欲	平均値	17.9	15.6	16.3	13.0	
	標準偏差	4.8	4.8	4.4	4.0	
大学意欲	平均値	18.2	17.4	17.8	14.7	
	標準偏差	4.0	3.7	3.5	4.8	
検定結果(5%以下の有意差)		授業、大学 >学業	大学>学業、 授業	大学>学業、 授業	学業>授業	



6. 進路

(1) 卒業後の進路選択

学部卒業後の進路選択としては、大学院進学希望者（選択肢1あるいは2）は、2年生で25.8%、3年生で17.7%、4年生で20.4%、留年生で12.0%である。

就職希望者は、2年生で48.4%、3年生で67.7%、4年生で78.1%、留年生で76.0%である。

起業希望者は、2年生で0.0%、3年生で0.6%、4年生で0.7%、留年生で0.0%である。

未定者は、2年生で24.2%、3年生で12.7%、4年生で0.7%、留年生で12.0%である。

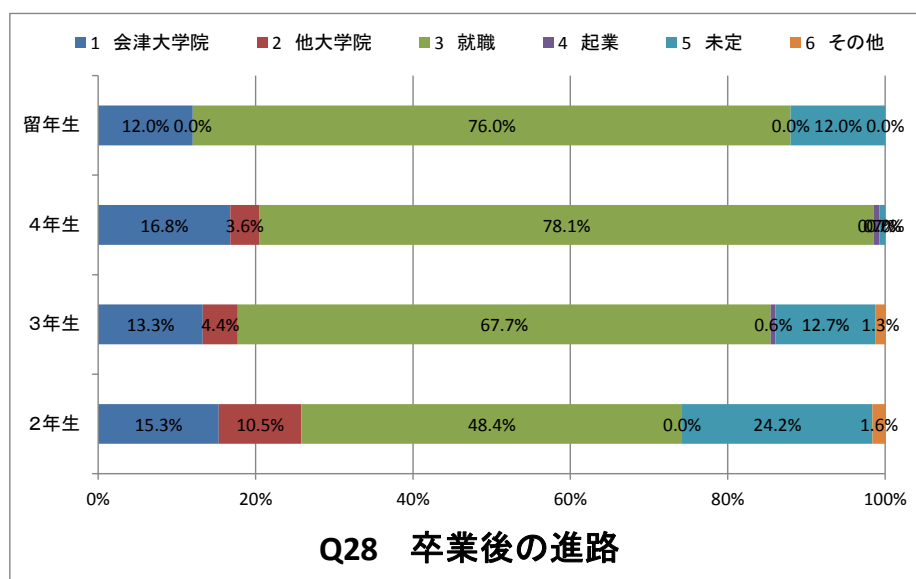
Q28 学部卒業後の進路はどのように希望していますか。

1 会津大学の大学院に進学希望 2 他大学の大学院に進学希望

3 就職希望 4 起業希望 5 未定 6 その他 []

Q28 と 学年 のクロス表

			学年				合計
			1 2年生	2 3年生	3 4年生	4 留年生	
Q28	1 会大院	度数	19	21	23	3	66
		学年の%	15.3%	13.3%	16.8%	12.0%	14.9%
	2 他大院	度数	13	7	5	0	25
		学年の%	10.5%	4.4%	3.6%	.0%	5.6%
	3 就職	度数	60	107	107	19	293
		学年の%	48.4%	67.7%	78.1%	76.0%	66.0%
	4 起業	度数	0	1	1	0	2
		学年の%	.0%	.6%	.7%	.0%	.5%
	5 未定	度数	30	20	1	3	54
		学年の%	24.2%	12.7%	.7%	12.0%	12.2%
	6 その他	度数	2	2	0	0	4
		学年の%	1.6%	1.3%	.0%	.0%	.9%
合計	度数	124	158	137	25	444	
	学年の%	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%	



(2) 仕事の目標と職業

職業（たとえば、システムエンジニア、プログラマ）は、仕事の目標（たとえば、能力を発揮したい、高い収入を得たい）を実現・表現するための手段である。両者が適切に対応している関係が望ましい。たとえば、専門の能力を発揮するという仕事の目標を実現するうえで〇〇という職業は適切である、というようにである。

選択肢1に答えた者を、仕事の目標もその目標にふさわしい職業もはっきりしているタイプ（「目標明確・職業明確」と呼ぶ）とする。

選択肢2に答えた者を、仕事の目標ははっきりしているが、その目標にふさわしい職業ははっきりしていないタイプ（「目標明確・職業不明確」）とする。

選択肢3に答えた者を、仕事の目標ははっきりしていないが、希望の職業ははっきりしているタイプ（「目標不明確・職業明確」）とする。

選択肢4に答えた者を、仕事の目標も、希望の職業もはっきりしていないタイプ（「目標不明確・職業不明確」）とする。

2年生では、「目標明確・職業不明確」タイプ（31.5%）と「目標不明確・職業不明確」タイプ（30.6%）が多い。3年生では、「目標明確・職業不明確」タイプ（31.0%）と「目標不明確・職業不明確」タイプ（39.2%）が多い。4年生では、「目標明確・職業明確」タイプ（38.0%）と「目標不明確・職業明確」タイプ（28.5%）が多い。留年生では、「目標不明確・職業不明確」タイプ（36.0%）が多い。

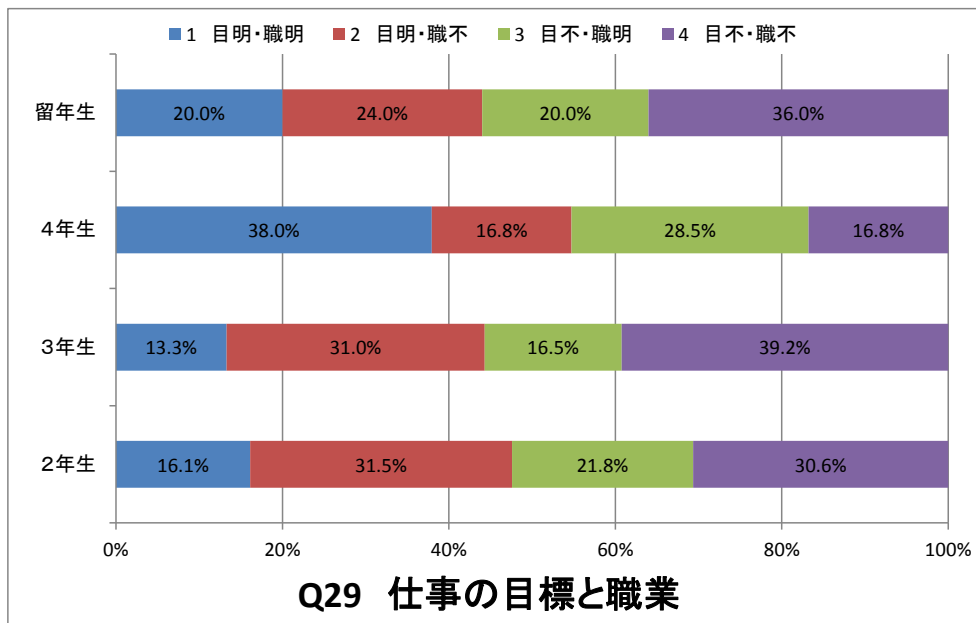
タイプごとに4年生までの学年変化（学年間の違い）をみていくと、「目標明確・職業明確」タイプは、4年生で増加している。「目標明確・職業不明確」タイプは、4年生で減少している。「目標不明確・職業明確」タイプは、4年生でやや増加している。「目標不明確・職業不明確」タイプは、2年生と3年生はほぼ同じ割合だが、4年生で減少している。

Q29 仕事の目標（たとえば、能力を発揮したい、高い収入を得たい、社会に貢献したい）と職業（たとえば、システムエンジニア、プログラマ、公務員）について、現在のあなたに近いのは次のどれですか。

- 1 仕事の目標にしたいことがはっきりしており、その目標を実現するのにふさわしい職業もはっきりしている。
- 2 仕事の目標にしたいことははっきりしているが、その目標を実現するのにふさわしい職業がはっきりしていない。
- 3 希望する職業ははっきりしているが、仕事の目標がはっきりしていない。
- 4 仕事の目標も希望する職業もはっきりしていない。

Q29 と 学年 のクロス表

			学年				合計
			1 2年生	2 3年生	3 4年生	4 留年生	
Q29	1 目明・職明	度数	20	21	52	5	98
		学年の%	16.1%	13.3%	38.0%	20.0%	22.1%
	2 目明・職不	度数	39	49	23	6	117
		学年の%	31.5%	31.0%	16.8%	24.0%	26.4%
	3 目不・職明	度数	27	26	39	5	97
		学年の%	21.8%	16.5%	28.5%	20.0%	21.8%
	4 目不・職不	度数	38	62	23	9	132
		学年の%	30.6%	39.2%	16.8%	36.0%	29.7%
合計		度数	124	158	137	25	444
		学年の%	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%



(3) 進路と大学生活

卒業後の進路を考えるうえで、これまでの大学生活が役立っているとする者（「5 おおいに役立っている」か「4 どちらかといえば役立っている」を選択）は、2年生では68.0%、3年生では64.1%、4年生では75.9%、留年生では48.0%である。

平均値による学年間の比較では、2年生、4年生は留年生よりも役立っていると評価している。

Q30 卒業後の進路を考えるうえで、これまでの大学生活は役立っていますか。

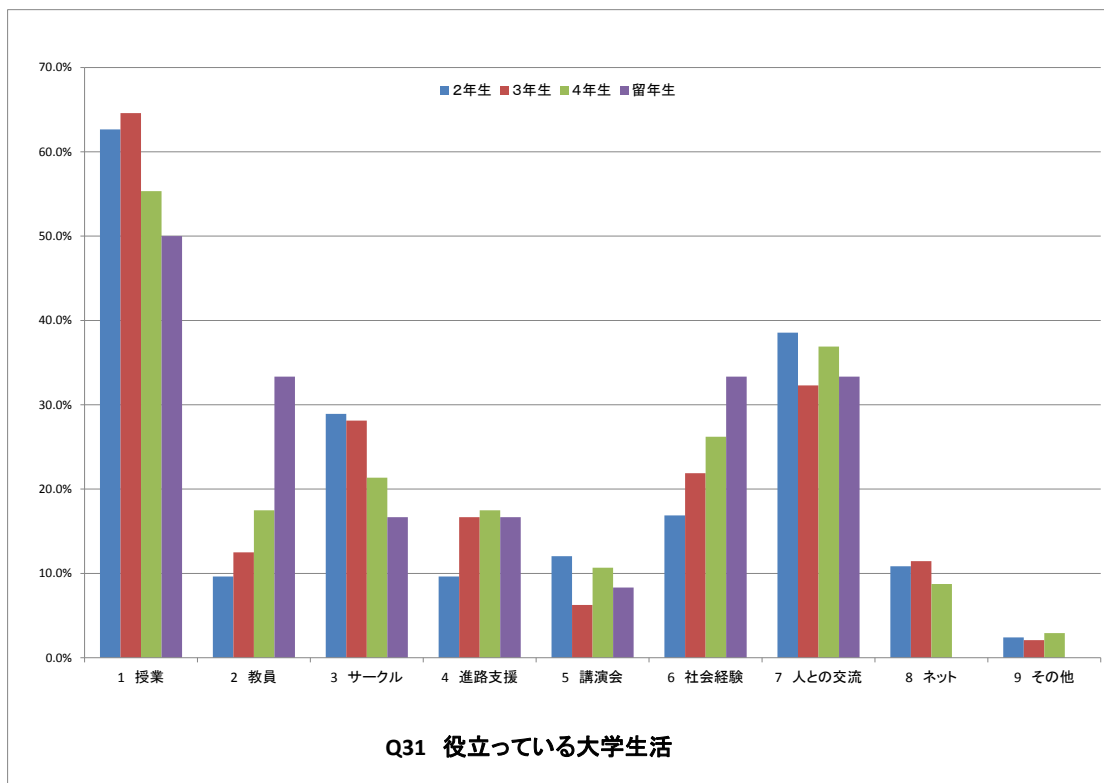
- 5 おおいに役立っている 4 どちらかといえば役立っている 3 どちらともいえない
2 どちらかといえば役立っていない 1 まったく役立っていない

Q30 と 学年 のクロス表

		学年				合計	
		1 2年生	2 3年生	3 4年生	4 留年生		
Q30	1	度数 4	4	3	2	13	
		学年の%	3.2%	2.6%	2.2%	8.0%	2.9%
	2	度数 3	10	2	3	18	
		学年の%	2.4%	6.4%	1.5%	12.0%	4.1%
	3	度数 33	42	28	8	111	
		学年の%	26.4%	26.9%	20.4%	32.0%	25.1%
	4	度数 61	78	73	8	220	
		学年の%	48.8%	50.0%	53.3%	32.0%	49.7%
	5	度数 24	22	31	4	81	
		学年の%	19.2%	14.1%	22.6%	16.0%	18.3%
合計	度数 125	156	137	25	443		
	学年の%	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%	

Q30 と 学年 のクロス表

	2年生	3年生	4年生	留年生	検定結果(5%以下の有意差)
平均値	3.8	3.7	3.9	3.4	2年生 > 留年生 4年生 > 3年生、留年生
標準偏差	0.9	0.9	0.8	1.2	



\$Q41*Q1学年 クロス表

		学年				合計
		1 2年生	2 3年生	3 4年生	4 留年生	
\$Q41 ^a 1	度数	25	39	27	10	101
	Q1学年の%	73.5%	66.1%	46.6%	90.9%	
2	度数	6	12	8	2	28
	Q1学年の%	17.6%	20.3%	13.8%	18.2%	
3	度数	12	17	20	4	53
	Q1学年の%	35.3%	28.8%	34.5%	36.4%	
4	度数	3	13	12	3	31
	Q1学年の%	8.8%	22.0%	20.7%	27.3%	
5	度数	2	2	0	0	4
	Q1学年の%	5.9%	3.4%	0.0%	0.0%	
6	度数	12	39	50	9	110
	Q1学年の%	35.3%	66.1%	86.2%	81.8%	
7	度数	6	10	6	1	23
	Q1学年の%	17.6%	16.9%	10.3%	9.1%	
8	度数	5	3	2	0	10
	Q1学年の%	14.7%	5.1%	3.4%	0.0%	
9	度数	1	1	1	0	3
	Q1学年の%	2.9%	1.7%	1.7%	0.0%	
10	度数	7	5	9	3	24
	Q1学年の%	20.6%	8.5%	15.5%	27.3%	
11	度数	3	4	1	1	9
	Q1学年の%	8.8%	6.8%	1.7%	9.1%	
12	度数	1	2	0	0	3
	Q1学年の%	2.9%	3.4%	0.0%	0.0%	
合計	度数	34	59	58	11	162

パーセンテージと合計は応答者数を基に計算されます。

a. グループ(O)

(3) 喫煙の有無

全体の 95.9%が非喫煙者である。

Q43 喫煙はしますか。

1 はい

2 いいえ

Q43 と 学年 のクロス表

			学年				合計
			1 2 年生	2 3 年生	3 4 年生	4 留年生	
Q43	1	度数	1	8	7	2	18
		学年の%	0.8%	5.3%	5.2%	9.1%	4.2%
	2	度数	119	143	127	20	409
		学年の%	99.2%	94.7%	94.8%	90.9%	95.8%
合計		度数	120	151	134	22	427
		学年の%	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%

(4) 飲酒の有無

飲酒をする者は、全体の 51.5%である。3 年生以降で飲酒率が 6 割を超える。

Q44 飲酒はしますか。

1 はい

2 いいえ

Q44 と 学年 のクロス表

			学年				合計
			1 2 年生	2 3 年生	3 4 年生	4 留年生	
Q44	1	度数	19	98	83	9	209
		学年の%	16.2%	71.0%	64.3%	40.9%	51.5%
	2	度数	98	40	46	13	197
		学年の%	83.8%	29.0%	35.7%	59.1%	48.5%
合計		度数	117	138	129	22	406
		学年の%	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%

(5) インターネット依存

「よくある」「ときどきある」と答えたネット依存傾向にある学生は全体の61.4%である。

Q34 PC・携帯でインターネットに接続する時間が長くなり、日常生活に支障が出てきても、ネットから離れにくいということがありますか。

4 よくある 3 ときどきある 2 あまりない 1 まったくない

Q34 と 学年 のクロス表

			学年				合計
			1 2年生	2 3年生	3 4年生	4 留年生	
Q34 1	度数	12	11	10	2	35	
	学年の%	10.0%	7.1%	7.4%	8.7%	8.1%	
2	度数	46	42	37	7	132	
	学年の%	38.3%	27.3%	27.2%	30.4%	30.5%	
3	度数	44	59	66	6	175	
	学年の%	36.7%	38.3%	48.5%	26.1%	40.4%	
4	度数	18	42	23	8	91	
	学年の%	15.0%	27.3%	16.9%	34.8%	21.0%	
合計	度数	120	154	136	23	433	
	学年の%	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%	

(6) 体重のコントロール

意識的に体重のコントロールを実践している者は、全体の38.2%である。3年生の実践者が多い。

Q45 自分の体重を認識し、意識的に体重コントロールを実践していますか。

1 はい 2 いいえ

Q45 と 学年 のクロス表

			学年				合計
			1 2年生	2 3年生	4 4年生	4 留年生	
Q45 1	度数	41	57	47	9	154	
	学年の%	35.3%	41.6%	36.7%	40.9%	38.2%	
2	度数	75	80	81	13	249	
	学年の%	64.7%	58.4%	63.3%	59.1%	61.8%	
合計	度数	116	137	128	22	403	
	学年の%	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%	

(7) 違法薬物使用

2名が違法薬物を使った人がいたと答えている。

Q46 この一年間で、あなたの身近で覚醒剤や大麻等の違法薬物を使った人がいましたか。

- 1 はい 2 いいえ

Q46 と 学年 のクロス表

			学年				合計
			1 2年生	2 3年生	3 4年生	4 留年生	
Q46 1	度数	0	2	0	0	2	
	学年の%	0.0%	1.5%	0.0%	0.0%	0.5%	
2	度数	117	135	128	22	402	
	学年の%	100.0%	98.5%	100.0%	100.0%	99.5%	
合計	度数	117	137	128	22	404	
	学年の%	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%	

(8) 違法薬物の誘い

違法薬物の購入や体験を誘われた学生はいない。

Q47 この一年間で、覚醒剤や大麻等の違法薬物の購入や体験を誘われたことがありましたか。

- 1 はい 2 いいえ

Q47 と 学年 のクロス表

			学年				合計
			1 2年生	2 3年生	3 4年生	4 留年生	
Q47 2	度数	117	137	127	22	403	
	学年の%	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%	
合計	度数	117	137	127	22	403	
	学年の%	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%	

(9) 受動喫煙の害

全体の 96.8%が受動喫煙の害について認識している。

Q48 受動喫煙の害について知っていますか。

3 よく知っている 2 少し知っている 1 知らない

Q48 と 学年 のクロス表

		学年				合計	
		1 2 年生	2 3 年生	3 4 年生	4 留年生		
Q48	1	度数	5	5	3	0	13
		学年の%	4.3%	3.6%	2.3%	0.0%	3.2%
	2	度数	45	39	42	6	132
		学年の%	38.5%	28.3%	32.8%	27.3%	32.6%
	3	度数	67	94	83	16	260
		学年の%	57.3%	68.1%	64.8%	72.7%	64.2%
合計	度数	117	138	128	22	405	
	学年の%	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%	

(10) 身体的健康

身体的健康について4件法で尋ねた。全体の86.4%が「健康である」「ほぼ健康である」と答えている。健康である。学年と回答との関連性を検討するためカイ二乗検定を行ったところ、有意差は検出されなかった。

Q49 あなたの身体面の健康についてあてはまるものを選んで下さい。

- 1 健康である 2 ほぼ健康である 3 あまり健康ではない 4 健康ではない

Q49 と 学年 のクロス表

			学年				合計
			1 2年生	2 3年生	3 4年生	4 留年生	
Q49 1	度数	38	37	36	5	116	
	学年の%	32.5%	26.8%	28.3%	22.7%	28.7%	
2	度数	66	82	73	12	233	
	学年の%	56.4%	59.4%	57.5%	54.5%	57.7%	
3	度数	12	17	16	5	50	
	学年の%	10.3%	12.3%	12.6%	22.7%	12.4%	
4	度数	1	2	2	0	5	
	学年の%	0.9%	1.4%	1.6%	0.0%	1.2%	
合計	度数	117	138	127	22	404	
	学年の%	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%	

(11) 精神的健康

精神的健康について4件法で尋ねた。全体の83.7%が「健康である」「ほぼ健康である」と答えている。学年と回答との関連性を検討するためカイ二乗検定を行ったところ、有意差が検出された。

残差分析の結果、「健康ではない」の比率は2年生で低く、4年生、留年生で高い傾向にあった。

Q50 あなたの精神面の健康についてあてはまるものを選んで下さい。

- 1 健康である 2 ほぼ健康である 3 あまり健康ではない 4 健康ではない

Q50 と 学年 のクロス表

		学年				合計
		1 2年生	2 3年生	3 4年生	4 留年生	
Q50 1	度数	39	43	31	5	118
	学年の%	33.3%	31.2%	24.2%	22.7%	29.1%
2	度数	66	74	73	8	221
	学年の%	56.4%	53.6%	57.0%	36.4%	54.6%
3	度数	12	18	17	6	53
	学年の%	10.3%	13.0%	13.3%	27.3%	13.1%
4	度数	0	3	7	3	13
	学年の%	0.0%	2.2%	5.5%	13.6%	3.2%
合計	度数	117	138	128	22	405
	学年の%	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%

	2年生	3年生	4年生	留年生
1 健康である	1.185 ns	0.644 ns	-1.48 ns	-0.68 ns
2 ほぼ健康である	0.475 ns	-0.275 ns	0.677 ns	-1.763 +
3 あまり健康ではない	-1.076 ns	-0.018 ns	0.079 ns	2.029 *
4 健康ではない	-2.336 *	-0.85 ns	1.753 +	2.853 **

+p<.10 *p<.05 **p<.01

(12) 朝食の有無

朝食の有無について4件法で尋ねた。全体の39.1%が「毎日食べている」と答えている。

学年と回答との関連性を検討するためカイ二乗検定を行ったところ、有意差が検出された。

残差分析の結果、「毎日食べている」比率は2年生では高い傾向にある一方で、3年生、4年生では低い傾向にあった。3年生で「食べない」、4年生で「週4～5日食べない」比率が多い傾向にあった。

Q51 あなたは普段朝食を食べますか。

- 1 毎日食べている 2 週2～3日食べない 3 週4～5日食べない 4 食べない

Q51 と 学年 のクロス表

			学年				合計
			1 2年生	2 3年生	3 4年生	4 留年生	
Q51	1	度数	62	42	41	13	158
		学年の%	53.0%	30.4%	32.0%	61.9%	39.1%
	2	度数	34	46	42	3	125
		学年の%	29.1%	33.3%	32.8%	14.3%	30.9%
	3	度数	13	20	25	1	59
		学年の%	11.1%	14.5%	19.5%	4.8%	14.6%
	4	度数	8	30	20	4	62
		学年の%	6.8%	21.7%	15.6%	19.0%	15.3%
合計		度数	117	138	128	21	404
		学年の%	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%

	2年生		3年生		4年生		留年生	
1 毎日食べている	3.651 **	▲	-2.573 *	▽	-1.985 *	▽	2.199 *	▲
2 週2～3日たべない	-0.522 ns		0.749 ns		0.554 ns		-1.696 +	▽
3 週4～5日たべない	-1.269 ns		-0.046 ns		1.91 +	▲	-1.312 ns	
4 食べない	-3.03 **	▽	2.568 *	▲	0.106 ns		0.483 ns	

+p<.10 *p<.05 **p<.01

(13) 学生相談室・保健室

1) 相談室

「困ったときに相談する人」は、全体の76.7%が「いる」と答えているが、留年生では54.5%である。
 「何かあったら相談室に行ってみようと思う」には、全体の40.6%が利用してみようと思っている。
 「自己・他者理解を深めるグループプログラム」には、全体の53.2%が興味を持っており、2年生の比率が高い。

2) 保健室

「保健室の存在」は、全体の98.0%、「場所」は、全体の96.0%が認識している。「利用日時」は、全体の67.6%が認識しておらず、2年生の認識していない比率が高い。

「体組成計を使った健康管理」は、全体の37.6%が希望しており、上位の学年ほど比率が高い。

Q52 会津大学の学生相談室及び保健室についてお答えください。

1	困ったときに相談する人はいますか	1 はい 2 いいえ
2	何かあったら相談室に行ってみようと思いますか	1 はい 2 いいえ
3	話しあいを通じて自分のコミュニケーションスタイルを学んだり、自己理解・他者理解を深めたりすることを目的としたグループ・プログラムに興味がありますか	1 はい 2 いいえ
4	保健室があることを知っていますか	1 はい 2 いいえ
5	保健室の場所を知っていますか	1 はい 2 いいえ
6	保健室の利用時間を知っていますか	1 はい 2 いいえ
7	保健室の体組成計を使って、意識的に健康管理をしたいと思えますか	1 はい 2 いいえ

Q52-1 と 学年 のクロス表

		学年				合計
		1 2年生	2 3年生	3 4年生	4 留年生	
Q52-1 1	度数	90	107	100	12	309
	学年の%	76.9%	78.7%	78.1%	54.5%	76.7%
2	度数	27	29	28	10	94
	学年の%	23.1%	21.3%	21.9%	45.5%	23.3%
合計	度数	117	136	128	22	403
	学年の%	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%

Q52-2 と学年のクロス表

			学年				合計
			1 2年生	2 3年生	3 4年生	4 留年生	
Q52-2	1	度数	41	56	56	11	164
		学年の%	35.0%	40.9%	43.8%	50.0%	40.6%
	2	度数	76	81	72	11	240
		学年の%	65.0%	59.1%	56.3%	50.0%	59.4%
合計		度数	117	137	128	22	404
		学年の%	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%

Q52-3 と学年のクロス表

			学年				合計
			1 2年生	2 3年生	3 4年生	4 留年生	
Q52-3	1	度数	71	63	70	11	215
		学年の%	60.7%	46.0%	54.7%	50.0%	53.2%
	2	度数	46	74	58	11	189
		学年の%	39.3%	54.0%	45.3%	50.0%	46.8%
合計		度数	117	137	128	22	404
		学年の%	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%

Q52-4 と学年のクロス表

			学年				合計
			1 2年生	2 3年生	3 4年生	4 留年生	
Q52-4	1	度数	113	135	126	21	395
		学年の%	96.6%	98.5%	99.2%	95.5%	98.0%
	2	度数	4	2	1	1	8
		学年の%	3.4%	1.5%	0.8%	4.5%	2.0%
合計		度数	117	137	127	22	403
		学年の%	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%

Q52-5 と学年のクロス表

			学年				合計
			1 2年生	2 3年生	3 4年生	4 留年生	
Q52-5	1	度数	112	128	127	21	388
		学年の%	95.7%	93.4%	99.2%	95.5%	96.0%
	2	度数	5	9	1	1	16
		学年の%	4.3%	6.6%	0.8%	4.5%	4.0%
合計		度数	117	137	128	22	404
		学年の%	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%

Q52-6 と学年のクロス表

			学年				合計
			1 2年生	2 3年生	3 4年生	4 留年生	
Q52-6	1	度数	26	48	44	13	131
		学年の%	22.2%	35.0%	34.4%	59.1%	32.4%
	2	度数	91	89	84	9	273
		学年の%	77.8%	65.0%	65.6%	40.9%	67.6%
合計		度数	117	137	128	22	404
		学年の%	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%

Q52-7 と学年のクロス表

			学年				合計
			1 2年生	2 3年生	3 4年生	4 留年生	
Q52-7	1	度数	32	53	54	12	151
		学年の%	27.6%	39.0%	42.2%	54.5%	37.6%
	2	度数	84	83	74	10	251
		学年の%	72.4%	61.0%	57.8%	45.5%	62.4%
合計		度数	116	136	128	22	402
		学年の%	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%

(14) 就学支援室・就職支援室

「就学支援室と就職支援室との違い」を全体の72.3%の学生が認識している学生は、2年生が59.0%、3年生が66.4%、4年生が89.8%と、学年が上がるにつれて比率が高くなる傾向にある。

「就学支援室の存在」を全体の96.3%の学生が知っている。

「就学支援室の場所」を全体の93.1%の学生が知っている。

全体の85.4%の学生が就学支援室を利用したことがある。

全体の70.3%の学生が就学支援室を利用したいと思っている。

「就職支援室の存在」を知っている学生は、2年生が54.7%、3年生が63.5%、4年生が96.1%と、学年が上がるにつれて増えている。4年生では95%を超えている。

「就職支援室の場所」を知っている学生は、2年生が30.8%、3年生が43.8%、4年生が92.2%と、3年生までは5割未満である。4年生では90%を超えている。

「就職支援室を利用したことがある」学生は、2年生が9.4%、3年生が19.0%、4年生が73.4%と、3年生までは2割未満である。4年生では70%を超えている。

「就職支援室を利用したいと思っている」学生は、2年生が59.0%、3年生が65.0%、4年生が84.4%と、学年が上がるにつれて増えている。4年生で70%を超えている。

Q53 会津大学の修学支援室及び就職支援室についてお答えください。

1	修学支援室と就職支援室との違いを知っていますか	1 はい 2 いいえ
2	修学支援室があることを知っていますか	1 はい 2 いいえ
3	修学支援室の場所を知っていますか	1 はい 2 いいえ
4	修学支援室を利用したことがありますか	1 はい 2 いいえ
5	修学支援室を利用したいと思いますか	1 はい 2 いいえ
6	就職支援室があることを知っていますか	1 はい 2 いいえ
7	就職支援室の場所を知っていますか	1 はい 2 いいえ
8	就職支援室を利用したことがありますか	1 はい 2 いいえ
9	就職支援室を利用したいと思いますか	1 はい 2 いいえ

Q53-1 と 学年 のクロス表

		学年				合計	
		1 2年生	2 3年生	3 4年生	4 留年生		
Q53-1	1	度数	69	91	115	17	292
		学年の%	59.0%	66.4%	89.8%	77.3%	72.3%
	2	度数	48	46	13	5	112
		学年の%	41.0%	33.6%	10.2%	22.7%	27.7%
合計		度数	117	137	128	22	404
		学年の%	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%

Q53-2 と学年のクロス表

			学年				合計
			1 2年生	2 3年生	3 4年生	4 留年生	
Q53-2	1	度数	114	129	125	21	389
		学年の%	97.4%	94.2%	97.7%	95.5%	96.3%
	2	度数	3	8	3	1	15
		学年の%	2.6%	5.8%	2.3%	4.5%	3.7%
合計		度数	117	137	128	22	404
		学年の%	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%

Q53-3 と学年のクロス表

			学年				合計
			1 2年生	2 3年生	3 4年生	4 留年生	
Q53-3	1	度数	110	125	121	20	376
		学年の%	94.0%	91.2%	94.5%	90.9%	93.1%
	2	度数	7	12	7	2	28
		学年の%	6.0%	8.8%	5.5%	9.1%	6.9%
合計		度数	117	137	128	22	404
		学年の%	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%

Q53-4 と学年のクロス表

			学年				合計
			1 2年生	2 3年生	3 4年生	4 留年生	
Q53-4	1	度数	104	111	113	17	345
		学年の%	88.9%	81.0%	88.3%	77.3%	85.4%
	2	度数	13	26	15	5	59
		学年の%	11.1%	19.0%	11.7%	22.7%	14.6%
合計		度数	117	137	128	22	404
		学年の%	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%

Q53-5 と学年のクロス表

			学年				合計
			1 2年生	2 3年生	3 4年生	4 留年生	
Q53-5	1	度数	86	98	89	11	284
		学年の%	73.5%	71.5%	69.5%	50.0%	70.3%
	2	度数	31	39	39	11	120
		学年の%	26.5%	28.5%	30.5%	50.0%	29.7%
合計		度数	117	137	128	22	404
		学年の%	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%

Q53-6 と学年のクロス表

			学年				合計
			1 2年生	2 3年生	3 4年生	4 留年生	
Q53-6	1	度数	64	87	123	20	294
		学年の%	54.7%	63.5%	96.1%	90.9%	72.8%
	2	度数	53	50	5	2	110
		学年の%	45.3%	36.5%	3.9%	9.1%	27.2%
合計		度数	117	137	128	22	404
		学年の%	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%

Q53-7 と学年のクロス表

			学年				合計
			1 2年生	2 3年生	3 4年生	4 留年生	
Q53-7	1	度数	36	60	118	20	234
		学年の%	30.8%	43.8%	92.2%	90.9%	57.9%
	2	度数	81	77	10	2	170
		学年の%	69.2%	56.2%	7.8%	9.1%	42.1%
合計		度数	117	137	128	22	404
		学年の%	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%

Q53-8 と学年のクロス表

			学年				合計
			1 2年生	2 3年生	3 4年生	4 留年生	
Q53-8	1	度数	11	26	94	13	144
		学年の%	9.4%	19.0%	73.4%	59.1%	35.6%
	2	度数	106	111	34	9	260
		学年の%	90.6%	81.0%	26.6%	40.9%	64.4%
合計		度数	117	137	128	22	404
		学年の%	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%

Q53-9 と学年のクロス表

			学年				合計
			1 2年生	2 3年生	3 4年生	4 留年生	
Q53-9	1	度数	69	89	108	15	281
		学年の%	59.0%	65.0%	84.4%	68.2%	69.6%
	2	度数	48	48	20	7	123
		学年の%	41.0%	35.0%	15.6%	31.8%	30.4%
合計		度数	117	137	128	22	404
		学年の%	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%

(15) 勉強や研究で困った際の対処

勉強や研究で困った際には、在学生の約9割が先輩や友人に相談している。

Q54 勉強や研究のことで困った際はどのようにしていますか。以下から該当するものを全て選んでください。

- 1 先生に相談する 2 先輩や友人に相談する 3 修学支援室を利用する
 4 学生課に相談する 5 何もしない 6 勉強や研究のことでは困らない
 7 その他 ()

\$Q54*Q1学年 クロス表

			学年				合計
			1 2年生	2 3年生	3 4年生	4 留年生	
\$Q54 ^a	Q54-1	度数	17	25	52	2	96
		Q1学年の%	15.3%	18.4%	42.6%	9.5%	
	Q54-2	度数	103	124	111	13	351
		Q1学年の%	92.8%	91.2%	91.0%	61.9%	
	Q54-3	度数	41	38	31	2	112
		Q1学年の%	36.9%	27.9%	25.4%	9.5%	
	Q54-4	度数	2	3	3	2	10
		Q1学年の%	1.8%	2.2%	2.5%	9.5%	
	Q54-5	度数	5	7	4	4	20
		Q1学年の%	4.5%	5.1%	3.3%	19.0%	
	Q54-6	度数	1	0	1	0	2
		Q1学年の%	0.9%	0.0%	0.8%	0.0%	
	Q54-7	度数	3	3	1	2	9
		Q1学年の%	2.7%	2.2%	0.8%	9.5%	
合計		度数	111	136	122	21	390

パーセンテージと合計は応答者数を基に計算されます。

a. 2分グループを値1で集計します。

Q55-3 と 学年 のクロス表

		学年	
		4 留年生	合計
Q55-3 1	度数	1	1
	学年の%	100.0%	100.0%
合計	度数	1	1
	学年の%	100.0%	100.0%

(2) 放射線等の心配

放射線等の心配をしている学生は全体の 15.8%である。

Q56 放射線等について、心配はありますか。

4 とても心配している 3 少し心配している 2 あまり心配していない 1 まったく心配していない

Q56 と 学年 のクロス表

			学年				合計
			1 2 年生	2 3 年生	3 4 年生	4 留年生	
Q56 1	度数	52	53	54	8	167	
	学年の%	45.2%	39.0%	42.5%	36.4%	41.8%	
2	度数	49	57	52	12	170	
	学年の%	42.6%	41.9%	40.9%	54.5%	42.5%	
3	度数	14	23	20	1	58	
	学年の%	12.2%	16.9%	15.7%	4.5%	14.5%	
4	度数	0	3	1	1	5	
	学年の%	0.0%	2.2%	0.8%	4.5%	1.3%	
合計	度数	115	136	127	22	400	
	学年の%	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%	

(3) 放射線等の対策

全体の約 9 割の学生は特に対策をしていない。

Q57 放射線等の対策をしていますか。該当するものすべてに○をつけてください。

- 1 外出の際には、マスクの着用などの対策をしている
- 2 飲食物に気を使っている
- 3 外出先の放射線量に注意している
- 4 それ以外の対策をしている → ()
- 5 対策をしていない

\$Q57*Q1学年 クロス表

			学年				合計
			1 2年生	2 3年生	3 4年生	4 留年生	
\$Q57 ^a	Q57-1	度数	0	5	3	0	8
		Q1学年の%	0.0%	3.8%	2.4%	0.0%	
	Q57-2	度数	5	6	4	0	15
		Q1学年の%	4.4%	4.6%	3.3%	0.0%	
	Q57-3	度数	0	2	2	1	5
		Q1学年の%	0.0%	1.5%	1.6%	4.8%	
	Q57-5	度数	109	119	116	20	364
		Q1学年の%	95.6%	90.8%	94.3%	95.2%	
合計		度数	114	131	123	21	389

パーセンテージと合計は応答者数を基に計算されます。

a. 2分グループを値1で集計します。

引用・参考文献

- ベネッセ教育総研 2001 報告書「学生満足度と大学教育の問題」
- 菊地 則行 2000 98 年度会津大学生の生活と意識 2－クロス集計－ 会津大学文化研究センター研究年報 第6号 61-79
- 菊地 則行 2002 2000 年度会津大学生の生活と意識 2－クロス集計：学習生活の違いによる分析－ 会津大学文化研究センター研究年報 第8号 23-47
- 菊地 則行 2004 2002 年度会津大学生の生活と意識 2－クロス集計：学習スタイルの違いによる分析－ 会津大学文化研究センター研究年報 第10号 39-61
- 菊地 則行・中澤 謙 1999 98 年度会津大学新入生の生活と意識 1－基礎集計－ 会津大学文化研究センター研究年報 第5号 61-79 報 第6号 37-89
- 菊地 則行・中澤 謙 2001 2000 年度会津大学新入生の生活と意識 1－基礎集計－ 会津大学文化研究センター研究年報 第7号 63-86 会津大学文化研究センター研究年報 第8号 23-47
- 菊地 則行・中澤 謙 2003 2002 年度会津大学生の生活と意識 1－基礎集計－ 会津大学文化研究センター研究年報 第9号 133-174
- 菊地 則行・中澤 謙 2005 2004 年度会津大新入生の生活と意識 1－基礎集計－ 会津大学文化研究センター研究年報 第11号 33-50
- 菊地 則行・中澤 謙 2007 2006 年度会津大生の生活と意識 1－基礎集計－ 会津大学文化研究センター研究年報 第13号 97-137
- 菊地 則行・中澤 謙 2009 2008 年度会津大新入生の生活と意識 1－基礎集計－ 会津大学文化研究センター研究年報 第15号 53-71
- 菊地 則行・中澤 謙 2011 2010 年度会津大学生の生活と意識 1－基礎集計－ 会津大学文化研究センター研究年報 第17号 91-137
- 菊地 則行・中澤 謙 2013 2012 年度会津大学新入生の生活と意識 1－基礎集計－ 会津大学文化研究センター研究年報 第19号 109-132
- 菊地 則行・中澤 謙 2015 2014 年度会津大学生の生活と意識 1－基礎集計－ 会津大学文化研究センター研究年報 第21号 137-188
- 溝上 慎一 2001 大学生の自己と生き方－大学生固有の意味世界に迫る大学生心理学－ ナカニシヤ
- 溝上 慎一 2002 大学生論－戦後大学生論の系譜をふまえて－ ナカニシヤ
- 溝上 慎一 2004 現代大学生論－ユニバーシティ・ブルーの風に揺れる－ NHK ブックス
- 中澤 謙・菊地 則行 1999 98 年度会津大学生の生活と意識 1－基礎集計－ 会津大学文化研究センター研究年報 第5号 81-111
- 中澤 謙・菊地 則行 2001 2000 年度会津大学生の生活と意識 1－基礎集計－ 会津大学文化研究センター研究年報 第7号 87-136
- 中澤 謙・菊地 則行 2003 2002 年度会津大学新入生の生活と意識 1－基礎集計－ 会津大学文化研究センター研究年報 第9号 113-131
- 中澤 謙・菊地 則行 2005 2004 年度会津大学生の生活と意識 1－基礎集計－ 会津大学文化研究センター研究年報 第11号 51-92
- 中澤 謙・菊地 則行 2007 2006 年度会津大学新入生の生活と意識 1－基礎集計－ 会津大学文化研究センター研究年報 第13号 139-157

中澤 謙・菊地 則行 2009 2008 年度会津大学生の生活と意識 1－基礎集計－ 会津大学文化研究センター研究年報 第 15 号 73-113

中澤 謙・菊地 則行 2011 2010 年度会津大学新入生の生活と意識 1－基礎集計－ 会津大学文化研究センター研究年報 第 17 号 69-90

中澤 謙・菊地 則行 2013 2012 年度会津大学生の生活と意識 1－基礎集計－ 会津大学文化研究センター研究年報 第 19 号 133-193

中澤 謙・菊地 則行 2015 2014 年度会津大学新入生の生活と意識 1－基礎集計－ 会津大学文化研究センター研究年報 第 21 号 111-134

日本私立大学連盟 1992 キャンパスライフこの 20 年 開成出版

日本私立大学連盟 1995 第 9 回学生生活実態調査報告書

執筆分担

I、II 中澤・菊池

III-3、4、5、6 菊地

III-1、2、7、8 中澤

本報告書は、会津大学学生支援委員会が行った調査を菊地と中澤がまとめたものである。

研究・教育・社会活動報告

青木 滋之 (2016年2月～2017年1月末)

1. 教育活動

会津大学での2016年度担当授業 ・文章表現法 ・哲学概論 ・論理学 ・科学史 / 放送大学での面接授業 ・科学史入門 / ポラリス保育看護学校での非常勤 ・論理学

2. 研究活動

(著作) ・『文化と科学をつなぐ アナロジーという思考様式』(春日直樹編), 「宇宙における我々の位置—科学と哲学の協奏」を担当執筆, 東京大学出版会, 2016年3月

・『大学におけるアクティブ・ラーニングの現在 学生主体型授業実践』(小田隆治編), 「『総合基礎演習』の歩み 学生が問題を発見し、調査し、共に考えていく授業」を担当執筆, ナカニシヤ出版, 2016年11月 (招待講演) ・“Boyle and Locke on Primary and Secondary Qualities: A Reappraisal”, John Locke Conference at Gakushuin, 2016.12.10

・“Comments on Anstey’s Paper, “Locke on Measurement””, Kyoto University, 2016.12.17

(その他) ・「科学史・科学論への多彩なアプローチと継続の意味 —2015年地球惑星科学連合大会で行われた科学論セッションについて—」, 青木滋之・矢島道子・山田俊弘, 『科学史研究』第55巻 No.277, 2016, pp. 94-95.

(学会発表) ・「トゥールミンモデルの実用性 —実際の議論を題材にして—」, ディベート教育国際研究会第二回大会, 九州大学, 2016年3月13日

・「ロックがイギリス経験論の嚆矢を放ったと(いかなる意味で)言えるのか」, 日本イギリス哲学会第40回総会・研究大会 シンポジウムⅡ, イギリス経験論とは何なのか——「ロック、バークリ、ヒューム」の系譜(発題者および報告者), 学習院大学, 2016年3月29日

・「ヒューウェルの反多世界論」, 日本地球惑星科学連合2016年大会, 幕張メッセ, 2016年5月22日

・“Cosmic Dimension on the Meaning of Life”, The 3rd Conference on Contemporary Philosophy in East Asia, Seoul National University, 2016.8.19-20. 査読あり

・「トゥールミンの議論モデルと問題発見・解決型学習」, 第66回東北・北海道地区大学等高等・共通教育研究会, 北海道教育大学, 2016年8月21日

・“Boyle and Locke on Primary and Secondary Qualities: A Historical Reconstruction”, 第10回ジョン・ロック研究会, 学習院大学, 2016年9月9日

3. 社会活動

・平成28年度会津若松市社会教育委員, 生涯教育総合センター, 「学識経験者」メンバー

・平成28年度磐梯町情報公開審査会委員, 磐梯町役場

・「放射線について」, 大熊町との教育連携事業, 2016年6月23日, 大熊町大野小学校

・「「学ぶ」から「使う」へ 大学での英語事情」, 会津高校1学年向け, 2016年10月15日, 会津大学

・会津稽古堂「まちなかキャンパス」(SGUの「会津の歴史と文化」など)に向けた取り組み, 会津稽古堂

4. 学内委員会

・2016年度 大学開放企画委員会 ・2016年度 公立大学法人会津大学評価室ワーキンググループのメンバー

5. 外部資金の獲得

・基盤研究B(2014-2018)「議論教育のための対話型教材教育に向けた基礎的研究」(代表:井上奈良彦), 分担研究者

荻間澤 勇人 (2016年2月～2017年1月)

1 研究活動 (著作・出版, 学会発表)

- ・河村茂雄 (監修)・荻間澤勇人・武蔵由佳・水谷明弘 (著) 組織で支え合う学級担任のいじめ対策—ヘルプサインと向き合うチェックポイントと Q・U 活用法— 図書文化社
- ・QU を活用した学級づくりと個別支援「QU を使った児童生徒のアセスメント」 指導と評価 (738号), 図書文化社
- ・QU を活用した学級づくりと個別支援「要支援・不満足群の子の個別支援」 指導と評価 (740号), 図書文化社
- ・いじめ, 暴力問題「暴力への対応 (生徒間)」 指導と評価 (739号), 図書文化社
- ・「先生でよかった」と言われる先手のひと言— 河村茂雄 (編著) セリフでわかる保護者の安心・信頼につながる対応術—, 合同出版
- ・日本教育カウンセリング学会研究発表大会
口頭発表 「高校生へのいじめ未然防止のためのグループアプローチの効果」
自主シンポジウム (企画・司会, 話題提供)
「いじめ未然防止の取り組みをどう進めるか—山形県の取り組みを中心として—」

2 教育活動

- ・教育入門 ・教師入門 ・道徳教育 ・特別活動 ・生徒指導・教育相談
- ・教育実習事前事後指導 ・教育実習 1・2 ・教育実践演習 ・文章表現法

3 学内運営 (委員会)

- ・教務委員会 ・FD委員会

4 社会活動

(1) 会津大学公開講座

○講義 第3回～第7回「学級アセスメント尺度を用いた学級集団育成 (QU 学習会)」

○教員派遣公開講座

- ・福島県立会津工業高等学校
- ・会津坂下町立会津坂下南小学校
- ・会津若松市立一箕町学校
- ・喜多方市教育委員会指導主事研修会
- ・喜多方市立熱塩小学校
- ・南会津町教育委員会学校教育指導委員会
- ・青森県 三戸地方教育研究所
- ・山形県教育センター
- ・会津坂下町立坂下中学校
- ・会津坂下町立坂下東小学校
- ・会津若松市立河東中学校
- ・喜多方市教育委員会研究指定校研修会
- ・喜多方市立塩川中学校
- ・青森県高教研 青森東地区教育相談部会
- ・岩手県 一戸町教育委員会
- ・その他

(2) 委員等

- ・平成 27 年度から 会津若松市あいづっこをいじめから守る委員会 (委員長)
- ・平成 28 年度から 会津若松市教育委員会 学力向上推進委員会 (委員長)
- ・平成 28 年度から 喜多方市教育振興基本計画審議会 (委員)

(3) 学会活動

- ・日本学級経営心理学会 常任理事 (広報委員長, 査読委員)
- ・日本教育カウンセリング学会 常任理事 (事務局長, 査読委員)

菊地 則行 (2015年4月～2017年3月)

1. 研究活動

研究論文・著作

- ・大学生生活への満足感と活躍希望－16年間の変化と現在－（単著） 2017.1 福島の進路 No. 413
- ・目指す「おとな像」と「対おとな認知」の特徴と、それらに及ぼす「おとなとの共同体験」、「おとな処遇体験」の影響に関する研究（共著）2017.3（予定） 北里大学教職課程センター教育研究2
- ・2016年度会津大学生の生活と意識1－基礎集計－（共著）2017.3（予定） 会津大学文化研究センター研究年報第23号
- ・2016年度会津大学新入生の生活と意識1－基礎集計－（共著）2017.3（予定） 会津大学文化研究センター研究年報第23号

2. 教育活動

教職科目

- ・教育心理学 ・生徒指導教育相談 ・進路指導 ・教育方法 ・教育実習事前事後指導 ・教育実習
- ・教職実践演習

教養科目

- ・心理学 ・文章表現法

自由科目 ・SCCP（未来の教師）

卒業研究

- ・ICTを利用した教育方法の心理学的研究

3. 社会活動

講演

- ・若松第一高等学校（2015.5） 進路を選ぶ
- ・福島県立白河高等学校（2015.10） 進路を選ぶ
- ・桜の聖母学院高等学校（2015.10） 進路を選ぶ
- ・福島県立大沼高等学校（2016.10） 進路を選ぶ
- ・桜の聖母学院高等学校（2016.10） 進路を選ぶ
- ・福島県立長沼高等学校（2016.10） 思春期の心理
- ・日大東北高等学校（2017.1） 思春期・青年期の心理と進路選択

委員等

- ・福島県教科用図書選定審議会委員（2007～）現副委員長
- ・財団法人会津若松文化振興財団理事（2008～）
- ・会津若松市教育委員会点検及び評価における有識者会議委員（2011～）
- ・会津美里町教育委員会点検及び評価における有識者会議委員（2014～）
- ・あいづっこ人材育成プロジェクト実行委員会委員長（2014～）
- ・会津若松市学校のあり方懇談会委員長（2015～）

吉良 洋輔 (2015年4月～2017年3月)

1. 研究活動

研究発表 (○: 登壇者、[R] 査読有)

- [R]○Kira, Yosuke, "Social Norms With and Without a Meta-Norm: Costly Punishment in Repeated Games Sustains Not Only Cooperation but Also Unpopular Norms" The Sixth Joint Japan-North America Mathematical Sociology Conference, at Seattle, U.S.A., 19th August 2016.
- [R]○Kira, Yosuke, Shimpei Koike, and Mayuko Nakamaru "Rotational Cooperation in the Repeated Missing Hero Dilemma." Social Interaction and Society, at ETH Zurich, Zurich, Switzerland, 26th May 2016.
- ○吉良洋輔, ○小池心平, 中丸麻由子, 「Missing Hero Dilemma における輪番制—繰り返しゲームの協力均衡分析—」『第60回数理社会学会大会』, 大阪経済大学(大阪), 2015年8月29日.
- ○吉良洋輔 「森林国有化の政策評価: 明治・大正期の都道府県パネルデータを用いた、管理パフォーマンスの固定効果モデル推定」『専修社会学研究会』専修大学(神奈川), 2015年6月17日.
- [R]○Kira, Yosuke. "The Impact of Changes in Forest Ownership in Japan: Cross-Sectional Time-Series Analysis of the Prefectures in the Late 19th and Early 20th Centuries." The 15th Biennial IASC Global Conference, at the Shaw Conference Centre, Edmonton, Alberta, Canada, 28th May 2015.
- ○吉良洋輔, ○小池心平 「輪番制による協力成立の条件: 繰り返しN人ボランティヤ・ジレンマモデルの分析」『ゲーム理論ワークショップ2015』, 京都大学(京都), 2015年3月.

外部資金の獲得

- 日本学術振興会 科学研究費補助金(基盤B), 「市民社会とともに歩むコモンズ—中山間地域活性化の数理社会学的研究—」, 代表: 中井豊, 研究分担者として参画, 2016年度分担金100,000円(+間接経費), 2016～2018年.

2. 教育活動

- 2016.10.～12. 会津大学「社会学」専任教員として担当
- 2016.6.～9. 東京工業大学リベラルアーツ教育院「統計学A」非常勤講師
- 2015.10.～2016.3. 高崎経済大学経済学部「ゲーム理論II」「情報の経済学」非常勤講師
- 2015.4.～2016.9. 専修大学人間科学部「社会調査実習」兼任講師

2. 社会活動

- 2016年3月～ 数理社会学会 研究活動委員(予定)
- 2016年12月26～27日 東北大学NFP/PFFP 全国プログラムユーズ会議 討論者
- 2016年12月17日 公共選択学会 分科会「震災復興過程の政治経済学」指定討論者(2論文).
- 2015年 数理社会学会『理論と方法』 査読レフェリー(1論文)

清野 正哉 (2016 年 4 月～2017 年 3 月)

1. 研究活動等

(公表)

- ・「情報社会における法・ルールと倫理」(中央経済社) 出版
(講演等)
- ・「県内公私立高等学校長向け ソーシャルメディアの問題解決方法や学校教育における情報モラル等について」 福島県高等学校長協会普通部会
- ・「学校教育における情報モラルについて」 桜の聖母学院中学校・高等学校
- ・「メディア活用塾」 会津稽古堂
- ・「情報モラル教育の一環として指導に当たる教員が知っておくべき」 福島県教育庁南会津教育事務所
- ・「地域活性化のための方法論」 会津美里町みさと未来プロジェクト

2. 担当授業科目・学内委員会・公開講座等

(担当授業科目)

- ・コンピュータ理工学部 専門教育「情報倫理」、
教養教育「日本国憲法」、「法学」 SCCP 公務員・教員試験対策講座・ベンチャー/コンテンツビジネス
(学内委員会)

- ・図書委員会、情報委員会

(2016 年度 教員派遣講座としての担当内容)

「AI の法律・倫理問題」、「安心・安全のための情報の取り方」、「学校教育における情報モラル」、「クラウドコンピューティングの法律問題」、「ソーシャルメディアと企業経営」、「ソーシャルメディアなどのインターネット及びスマートフォンの利用におけるトラブル・法律問題とその解決講座」、「地域活性化のための方法論」、「企業経営や事業化のための資金調達の方法論」

2-2 学外 担当授業科目

- ・竹田看護専門学校 「看護と法」

3. 教育実践・地域貢献活動

- ・県内中小企業及び県外企業、NPO 法人、市町村からの相談多数 (相談内容の例 技術評価・技術マッチング、知的財産管理、著作権、商標・意匠事業、個人情報管理、企業経営戦略、資金調達、社内人材育成、ソーシャルメディア事業、新規事業戦略・方法、再生エネルギー事業、法令解釈 子ども子育て関係)

(学外委員等)

- ・会津若松市行政不服審査会 会長
- ・会津若松市情報公開及び個人情報保護審査会 会長
- ・会津若松市子ども子育て会議 会長、会津若松市次世代育成協議会 会長 等

4. その他

- ・特許権 4747250 号(代理人端末装置及び代理人端末装置の制御プログラム 2012 年 5 月 27 日登録)更新中

中澤 謙 (2016年4月～2017年3月)

1. 研究活動

学術論文 (査読有)

- Nakazawa, K. Nishihara, Y. (2016). Formation of students' perceptions of physical education. Niigata journal of health and welfare. Accepted 16-Sep-2016.
- 矢野宏光, 丸山祐司, 村上秀明, 中澤謙, 島崎義弘「中高年ウォーキング・イベント参加者の一過性の心理的变化-超高齢コミュニティで継続する心身の健康づくり実践-」Journal of Japan Wellness Society. Accepted 13-Jan-2017.

学術論文

- 中澤謙, 菊地則行「2016年度会津大学生の生活と意識1-基礎集計-」会津大学文化研究センター研究年報, (23), 53-106 (2017-03)
- 菊地則行, 中澤謙「2016年度会津大学新入生の生活と意識1-基礎集計-」会津大学文化研究センター研究年報, (23), 25-52 (2017-03)

2. FD活動・学内運営

(担当授業)

- 体育実技1 (3クラス) / 体育実技2 (3クラス) / 体育実技3 / 体育実技4 / 保健体育理論 / 文章表現法 / 運動と健康 (短期大学部)

(FD活動)

- 教養体育主任者協議会 2017. 3 筑波大学東京キャンパス
- 第8回大学体育指導者養成研修会 (水泳) 2017. 3 首都大学東京

(学内委員会)

- 広報委員会 / 会津大学復興支援センター運営委員会 / 衛生委員会 (その他)
- クラス担任

3. 社会貢献活動

(講演)

- 公益社団法人福島県体育協会認定アスレティックトレーナー養成講習会「スポーツ心理学」(講師 / 福島テルサ) 2016. 11

(学外委員会)

- 福島県スポーツ推進審議会 (委員 / 会長代理者)
- 福島県スポーツ医・科学委員会 (委員)
- 会津若松市スポーツ推進審議会 (委員)
- 一般財団法人会津若松市公園緑地協会運営委員会 (委員)

長谷川 弘一 (2016年4月～2017年3月)

1. 主な社会的活動・教育・指導

(1) 役職

- ・全日本剣道連盟称号・段位委員会委員
- ・全日本剣道連盟派遣講師
- ・福島県剣道連盟理事長
- ・日本体育学会、日本武道学会会員
- ・本学文化研究センター教授
- 学生支援委員会委員
- 体育実技Ⅰ、Ⅱ、Ⅲ、Ⅳ、保健体育理論、文章表現法の授業担当

(2) 大会、委員会、指導・実践活動（平成28年度）

- ・全日本八段選抜剣道優勝大会 出場
- ・全日本剣道連盟剣道称号・段位（教士・錬士）委員会 委員
（全日本剣道連盟九段事務所、毎月1回委員会開催）
- ・全日本東西対抗剣道大会実行委員長
於福島県郡山市、日本剣道形演武 H.28年9月
- ・全日本剣道連盟称号審査採点員 H.28年11月
- ・全日本剣道連盟派遣講師
於山梨県 H.28年9月（指導法）
於秋田県 H.28年12月（審判法）
- ・日本武道館錬成大会派遣講師
於茨城県 H.28年8月
於岩手県 H.28年12月
- ・全日本都道府県対抗剣道大会審判 H.28.5月
- ・東北・北海道対抗剣道大会 大会役員 福島 H.28年7月
- ・全国剣道六・七段昇段審査会審査役員および審査員
於北海道札幌市 H.28.8月、東京 H.28年11月
- ・全日本武道演武大会（剣道）出場 於京都 H.28年5月
- ・福島県内の各種講習会および各種大会（中央伝達講習会、審判法、指導法、普及講習会等）
講師および大会委員長、役員
- ・全日本剣道連盟 剣道研究会研究員 H.26年2月より毎年出席（全剣連招聘）H.29年2月（出席予定）
- ・全国各都道府県剣道連盟理事長会 H.26年2月より毎年出席（全剣連招聘）H.29年2月（出席予定）

2. その他（雑誌掲載など）

- ・雑誌『剣窓』9月号, 11月号全日本剣道連盟 ①称号審査採点評 ②全剣連派遣講習会報告③大会報告
- ・全日本剣道演武大会「八段の面」雑誌『剣道日本』12月号DVD 掲載

執筆者一覧 (五十音順)

青木 滋之 (P)(A) 会津大学上級准教授 (科学哲学)

苅間澤 勇人 (A) 会津大学上級准教授 (教育学)

菊地 則行 (PF)(P)(A) 会津大学教授 (教育心理学)

吉良 洋輔 (A) 会津大学准教授 (社会学)

清野 正哉 (A) 会津大学上級准教授 (法学・情報倫理)

中澤 謙 (P)(A) 会津大学上級准教授 (体育心理学)

長谷川 弘一 (A) 会津大学教授 (体育史・武道史)

※ (PF)巻頭言 (P)論文 (A)活動報告

会津大学文化研究センター研究年報 第23号 2016

2017年 3月 31日 発行

発行 会津大学

郵便番号 965-8580

福島県会津若松市一箕町鶴賀

Fax 0242(37)2751

編集 会津大学文化研究センター

