

ISSN 2189-9290

The University of Aizu  
Center for Cultural Research and Studies  
Annual Review No.25, 2018

会津大学文化研究センター  
**研 究 年 報**

第25号

2018



会津大学

2019年3月 発行

## 目次

	Page
<b>巻頭言</b>	
・文化研究センターの活動報告	苅間澤 勇人 1
<b>追悼文</b>	
・吉良洋輔先生の安らかなお眠りをお祈りいたします	苅間澤 勇人 3
・吉良先生の突然のご逝去を悼んで	青木 滋之 4
<b>定年退職を迎えて</b>	
・4月からルーキーですー定年退職のご挨拶ー	菊地 則行 5
・退職のご挨拶	青木 滋之 6
<b>特集 「アカデミックスキル1の実践と教育効果・評価」</b>	
1. はじめに	苅間澤 勇人 9
2. 教養科目アカデミックスキル1の概要	菊地 則行 11
3. 教養科目アカデミックスキル1における学生の自己評価と授業実践	蛭名 正司 19
4. 論理的思考教育を基礎とするパラグラフ・ライティングの段階的指導 ー実践報告1	菊地 則行 29
5. 長めの論証文作成に力点を置いた授業ー実践報告2	青木 滋之 43
<b>研究論文</b>	
・あいづっこ宣言から見えてくる日本人の哲学 ー「あいづまちなかキャンパス」参加者の声ー	青木 滋之 51
・2018年度会津大学新入生の生活と意識1	中澤 謙 73
・2018年度会津大学生の生活と意識1	中澤 謙 101
<b>研究・教育・活動報告</b>	
・青木 滋之	155
・蛭名 正司	156
・苅間澤 勇人	157
・菊地 則行	158
・清野 正哉	159
・中澤 謙	160
・長谷川 弘一	161

# 【巻頭言】“変化”し始めた文化研究センター

## —2018年度活動報告—

文化研究センター長 荻間澤 勇人

2018年度は、“文化研究センターの変化”を助長する一年でした。変化の一つは、教官が替わりました。4月から教授学習の心理学が専門の蛭名正司先生が着任されました。この人事は、2019年度からの新しい教職課程のための課程認定審査に関わり、2018年度と2019年度の教官を変えないで申請することを狙ったものです。この申請により、事務作業が大幅に軽減されました。一方で、2018年3月末日をもって本学を去られる教官がいらっしゃいます。お一人は、主に教職課程を担当され心理学がご専門の菊地則行先生です。菊地先生は26年間勤務され、永年勤続の表彰をされました。また、文化研究センター長も4年間務められました。今年度末に定年退職されます。本学及び本センターに大きな御功績を残されました。長年のご勤務、お疲れさまでございました。もうお一人は、科学史・科学哲学がご専門の青木滋之先生です。青木先生は本学に約9年半勤務されました。文化研究センターでは初年次ゼミ係を担当され、初年次ゼミの実施に向けてご尽力くださいました。2019年4月からは中央大学にご勤務されます。菊地先生と青木先生のますますのご活躍を祈念いたします。

そして、悲しい出来事がありました。吉良洋輔先生が9月16日に故郷の大分県で、海での事故によってご逝去されました。9月19日の葬儀には、大学を代表して荻間澤が参列してお別れをしました。2016年10月の着任から約2年間、仕事と生活にバイタリティーをもって取り組んでくださいました。お亡くなりになったことがいまだに信じられません。文化研究センター一同、ご冥福を心よりお祈りいたします。

前述の3名の教官に代わる教官の選考が行われました。そして、哲学・科学史をご専門とされる網谷祐一先生、社会学をご専門とされる池本淳一先生、経済学をご専門とされる小暮克夫先生が2019年4月から着任されます。新しく着任される先生方が文化研究センターに新たな風を吹かせてくれるだろうと期待しています。

変化の二つ目はカリキュラムの変更です。2017年度まで「文章表現法」を開設しておりましたが、内容をリニューアルして「アカデミック・スキル1」「アカデミック・スキル2」という科目が基本推奨科目として開講されました。本センターの職員全員が担当し、教養教育を担う本センターが最も力を入れる科目として設定しました。しっかりと成果が出るように取り組んでいきたいと思えます。

また、2019年度のカリキュラムの準備も行いました。新しい教官が担当する科目を新設しました。具体的には、「哲学（英語）」「地域開発論」「地域社会学」です。その他に、本学開設以来、「美術学」の指導を懸田先生にお願いしておりましたが、2019年度から、マイケル・コーエン教授にお願いすることになりました。また、「経済学（英語）」の指導については、澤亮治先生（筑波大学）にお願いしていましたが、2019年度は小暮教官が指導します。したがって、先生の授業は2018年度が最後となりました。

変化の三つ目は、うれしいお知らせです。9月末に中澤謙先生が博士（保健学）を新潟医療福祉大学から授与されました。一緒に働く仲間としてとてもうれしく思います。5年程前から博士課程に通学して論文執筆を続けられたとのことでした。その努力の成果が実っての学位取得です。今後、ますますのご活躍を期待いたします。

変化の四つ目は、荻間澤が教授に昇任し、文化研究センター長をお引き受けしました。2018年度は、菊地先生のご指導のもと仮免許で路上運転し、障害物が多く曲がりくねった道を運転したという感じでした。例えば、4月のカリキュラム編成への対応、アカデミック・スキルの実施、2019年度カリキュラムの非常勤講師の変更、教官の逝去、教官の採用等々です。また、教授会、部局長会議、教育審議会、幹部会などの会議が増え、時間管理も苦労しました。菊地先生がよく「お風呂に入っているときに、センター運営のことを考えて、いろいろなヒントが出てくる」とお話しされていたらっしゃいましたが、確かにそのとおりで、1年間、お風呂の中で“次はこれ、その次はそれ、そして、……”とやるべきことを確認しながら、アップアップしながら運転した1年でした。自分ではがんばったつもりですが、2・3月になって体調を崩し、思うように運転できなくなりました。センター長の仕事は周りでみていた以上に大変だということを体験してみて初めて理解しました。4年間もセンター長を務められた菊地先生にあらためて敬意を表するとともに深く深く感謝いたします。

最後に、新年度に向けて。新年度は新しい先生方を3名迎えます。センター長の私は、指導教官が隣にいない状況で車を運転します。運転のうまいか下手かは脇におき、今まで以上に責任をもって運転したいと思います。障害物のない直線であれば、スピードに気をつければ大きな事故は起こさないでしょう。なるべくなら障害物の少ない直線を見つけて運転したいと思います。2018年度は、大きく揺れる車に乗ってくださり、ありがとうございました。2019年度はもう少し揺れないように運転しますのでご乗車の程、よろしく願いいたします。

## 【追悼】

### 吉良洋輔先生の安らかなお眠りをお祈りいたします

文化研究センター長 荻間澤勇人

本学文化研究センター、准教授の吉良洋輔先生におかれましては、2018年9月16日、ご逝去されました。9月19日（水）に大分で葬儀が営まれ、御家族と御親族、多くのご友人に見送られて、安らかな眠りにつかれました。享年32歳でした。本センターを代表してセンター長の荻間澤が葬儀に参列しました。

吉良先生は四国での学会に出張後、9月12日から故郷の大分市の実家にて休暇をとっていました。9月16日（日）に、友人と魚釣りに出かけました。妹さんの婚約者が家に来るので、おもてなしの魚介類をとるために、友達と一緒に近くの海に出かけたとのことでした。吉良先生は猪苗代湖でも素潜りを楽しんでいましたが、そのときも素潜りで魚介類を採っていたとのことでした。ところが、海から上がってこないで、友人が心配して、「泳ぎに出た友人の行方が分からなくなった」と110番通報し、そして、翌朝17日（月）、午前8時ごろ、小黒漁港沖約500メートルの海底で、心肺停止状態で発見されました。

吉良先生は2016年10月に本学文化研究センターに「社会学」担当の准教授として着任されました。着任時から会津大学に職を得たことをとても喜んでいらっしゃいました。センター内ではご専門の「社会学」のほかに「文章表現法」の運営を担当されており、テキストの改訂や授業方法の提案などにとっても前向きに取り組まれました。また、学内委員のFD委員を担当して、学生による授業評価を授業改善に役立てるための方策の検討などを担当しておられました。利発で物怖じせず発言するので、多くの職員との交流がありました。ですから、吉良先生の研究室前に献花台には約3週間にわたり、台に載りきれない程の花がささげられておりました

私は吉良先生と着任時から気が合い、よく一緒に食事に出かけました。吉良先生は相談事があるときには「荻間澤先生、いっしょにご飯、食べに行きましょう！」と声をかけてくれました。ファミリーレストランで、アカデミックスキルのことやセンターのこと、大学のことなど、2時間以上も熱く語ったことも楽しい思い出です。最初に一緒に行ったのは大学の近くのラーメン屋さんでした。「とてもおいしいラーメン」と言って喜んでくれました。本当に気に入ったようで、そのお店をたくさんの友達に紹介して、足繁く通ったようです。先日、その店に行ったところ、店員さんが「先生のところの若い先生、亡くなられたんですか？明るくて気さくでいい先生だったのに残念です」とお話されていました。学内外で人気だった吉良先生が亡くなられて、とても寂しい気持ちです。

もっと一緒に仕事をしたり相談したりして、お互いに高め合っていたかったです。だから、葬儀で吉良先生のお顔を拝見した時、お別れの言葉よりも先に「おい、なに寝てるんだ！仕事あるぞ！」という言葉が出たのだと思います。亡くなられたことが、本当に残念でなりません。文化研究センター一同、吉良先生のご冥福を心よりお祈りいたします。

# 吉良先生の突然のご逝去を悼んで

青木 滋之

私が吉良先生の訃報に接したのは、家でお風呂に入っているときに、突然妻が急ぎ足でやってきて、ネット上のニュースで報道されているのを私に告げた時でした。私は突然すぎて、当初はとても信じられませんでした。荻間澤先生が大分での葬儀に参列され、その仔細を私たちに話してくれた時に初めて、「本当に亡くなってしまったのだな」という、リアルな実感が湧きました。吉良先生の部屋の整理にも立ち会いましたが、部屋は先生が帰省される前のままの状態、ホワイトボードに貼られた付箋には、「〇月××日に打ち合わせ」というメモが残されたままでした。何とも言えない、打ちひしがれたような気分になりました。その後、突然の訃報についてのネット記事は、魚拓にとって保管していますが、なぜ吉良先生ほどの利発で、リスク勘案にも詳しい方が事故に遭われたのか、未だに納得がいきません。吉良先生の訃報に接した後、私は、「人間は、いつでも死んでしまうんだ」という所信を改めて強くしました。

吉良先生は、心から会津大学の未来を囑望され、会津大学を担って行かれる筈の方でした。29歳で准教授になられた気鋭の俊才で、数理社会学の立場から既存の社会学者を手厳しく批判されていたのが、鮮烈に記憶に残っています。また、アウトドア派で会津での生活をエンジョイされ、猪苗代湖でブラックバスを釣っては自分で料理をされることを、嬉々として語ってくれたことを思い出します。つい先週、学生と飲みに行ったところ、みな異口同音に吉良先生のことを惜しんでいました。大分のご実家に学生を泊めたという話まで聞き及び、本当に驚きました。もしご存命でしたら、全学規模での「学生が選んだベスト授業賞」に推されていたと聞きましたが、こうして社会現象や学生との付き合いに真摯で、肉薄されるような態度であったからこそ、学生からも非常に高い評価を得ていたのではないかと、私は解釈しています。

そんな吉良先生が突然逝去されたことは、大学及び私たちにとって大きな悲しみであり、大きな損失です。私は吉良先生のご専門に深く触れることはできませんでしたが、先生が執筆されたアカデミックスキルのテキストは、今後も保管し読み直していこうと思います。「ライティングの授業を受けて、人生が変わった」と吉良先生は度々仰っていましたが（そのことは、テキストの冒頭にも書かれています）、そうした経験を、吉良先生と同じく、熱く学生に伝えていければ、と思います。また、学部生の中には、吉良先生の授業に触発されて、社会現象を数理的に解明することに強い興味を覚えた者がたくさんいたと思いますが、残念なのは、吉良先生の居た時間があまりに短すぎて、卒論生を取り始めた頃に他界してしまったことです。もしご存命であれば、院生まで取られていたのではないかと、私は推測しています。数理社会学の一大スクールが、会津大学に出現していたとしても、何ら不思議ではありません。31歳という若さで亡くなってしまったことが、そうした輝かしい可能性を摘み取ってしまったことが、実に残念でなりません。

吉良先生の率直で明晰な物言い、妥協を許さない態度、進取気鋭の精神、活動の澁刺さ、人間交友の豊かさ、そして会津大学への強い思い。こうしたものは、同僚の教員や大学スタッフ、学生たちに、何らかの仕方で影響し引き継がれていくものと思います。在りし日の吉良先生のことを思い起こしつつ、ご冥福をお祈りいたします。

# 4月からルーキーです

— 一定年退職のご挨拶 —

## 菊地 則行

1992年10月に会津大学の教職課程担当予定者として採用され、26年間の会津大学・会津地方での教育・研究生活でした。これまで400数十人の教職課程履修者と学びを共にしました。そのうち福島県を中心に教職の道に進んだ卒業生は百数十名になります。「ICTを利用した教育方法」をテーマとして、教職課程の学生の卒業論文の指導も行いました。また、教養科目の心理学では毎年100名前後の学生に心理学的な人間観を問いかけてきました。

文化研究センターの先生方をはじめとして多くの方々のおかげで職責を果たすことができました。本当にありがとうございました。

退職後は、仙台で3つのことを計画しています。

1つ目は、全国進路指導研究会の研究・実践の心理学的検討を論文としてまとめることです。在職中から継続している研究テーマです。これが終わらないうちは研究者として成仏できません。

2つ目は、数学の文化史的意味の勉強です。教職課程で数学教育の一端を体験することができたおかげで、数学に興味を持てるようになりました。私が生徒だったときには体験できなかった、数学の世界との美しい出会いを期待しています。

3つ目は、学習支援活動に参加することです。さまざま理由で学校での学習が保障されなかった子どもたちやおとなの方の勉強のお手伝いをさせていただきたいと考えています。

継続の活動も含めて新しい分野、人間関係のなかで新人として歩いていくことを楽しみたいと思っています。

# 退職のご挨拶

青木 滋之

会津大学には2009年秋に赴任しましたので、9年半ほど働かせて頂きました。文化研究センターの皆さま並びに大学、地域の皆さまには大変お世話になりました。厚くお礼申し上げます。

思い起こせば、当時センター長だった太田先生に学内や公舎を案内して頂いたことに始まり、コンピュータ理工学部の学生相手の授業や、公舎の自治会長、初めての学内業務、初年次教育のワーキンググループ長など、戸惑い試行錯誤を続けながらも、様々な新しい経験を積むことができました。

ここ数年では、地域の社会教育委員として地元の多くの方々と直に触れ合うことが出来たのも、得難い経験です。研究では、大学院時代から西洋の哲学や科学ばかりに目がいていたのが、その日本における<受容>に関心が転換してきたのが、会津に来てからの大きな変化でした。

今後も、会津地域と接点を持ちながら、研究を続けられればと思っております。宜しくご指導、ご鞭撻頂ければ幸いです。



# 特 集



# はじめに

荻間澤 勇人

## 1 本論文の目的と意義

本論文は「アカデミック・スキル1」の指導について評価し、次年度以降の改善に役立てることを目的としている。「アカデミック・スキル1」と「アカデミック・スキル2」は、2018年度からが“基本推奨科目”として開講された。この科目は、数年前に検討した「初年次教育」の議論を踏まえながら、2017年度まで実施されていた「文章表現法」の内容と科目名をリニューアルしたものである。2018年度からの学部カリキュラムの導入に対応して1回目の実施だったので、手探りであっても、授業の効果を検討することは、次年度への改善には欠かせない取り組みであり、そこに本論文の意義が十分に認められる。

## 2 本論文の構成

本論文は、本学におけるアカデミック・スキルに関する総論論文1本、アカデミック・スキル1の学生評価を用いた効果測定論文1本、授業における特徴的な取り組みを紹介する実践論文2本、計4本の論文から構成されている。その論文題目と担当者、主たる内容は以下のとおりである。

### 2.1.はじめに（荻間澤勇人）

ここでは本論文の目的と意義、構成、本論文を受けての今後の取り組みが述べられる。

### 2.2.教養科目アカデミック・スキル1の概要（菊地則行）

ここでは文化研究センターが中心となって「アカデミック・スキル」を開講することになった経緯の他、アカデミック・スキルのカリキュラム上の位置づけ、授業目標、教材、アカデミック・スキル2との関係について言及される。

### 2.3.教養科目アカデミック・スキル1における学生の自己評価と授業実践（蛭名正司）

ここではアカデミック・スキル1の授業実践について、その授業効果を学生の自己評価に基づいて検討されるとともに、つぎの2つの授業実践報告と学生の自己評価との関連が検討される。

### 2.4.論理的思考教育を基礎とするパラグラフ・ライティングの段階的指導—実践報告1（菊地則行）

ここではグループ内での意見交換・発表を重視するとともに、パラグラフ・ライティングの指導において「作業シート」を用いて課題レポートを段階的に作成するという教育実践が報告される。

### 2.5.長めの論証文作成に力点を置いた授業—実践報告2（青木滋之）

ここでは学術論文の体裁に従って、3200字以上の長い論証文を、ペアワーク（話し合い）を踏まえて書くという教育実践が報告される。

## 3 今後の取り組み

アカデミック・スキル1について、継続的に授業評価を行い、常に改善を繰り返してよりよい授業ができるようにしていくことが求められる。そして、菊地論文に示されるように“文化研究センター”の最も中心的な科目として位置づくようにしていきたい。あわせて、各教官が自身の専門性を高めるとともに、アカデミック・スキルの指導の専門性も高めることが求められる。



# 教養科目アカデミックスキル1の概要

菊地 則行

## 1.1. アカデミックスキル1のカリキュラム上の位置と新設・開講経過

アカデミックスキル1は、教養科目の「人文・社会」科目の1つであり、第1クオータ（4月から6月初旬）に1年生が全員履修登録する基本推奨科目（2単位）である（表-1参照）。基本推奨科目とは、コンピュータ理工学の基礎として履修しておくことが全学生に推奨される科目である。教養科目では、アカデミックスキル1と後述のアカデミックスキル2、体育実技1と2の4科目が基本推奨科目となっている。

表-1

授業科目の区分(カテゴリー)	カテゴリー別最低要求単位数	
教養科目(10単位以上)		
	人文・社会	8
	体育実技	2

アカデミックスキル1は、文化研究センターが、全国的な大学教育改革を意識しながら継続的に行ってきた教養教育の実践と検討を踏まえて、2018年度から新設・開講された授業である。新設・開講の背景には、日本学術会議などの国レベルで行われていた現代的な課題に応える教養教育の模索があった<sup>i</sup>。そして、多くの大学での初年次教育の広がりも背景の1つであった<sup>ii</sup>。アカデミックスキル1は、これらを背景としながら、2016年度からの学部新カリキュラムの導入に対応し、センター内外での議論とセンターの実践を踏まえて構想された。具体的には、初年次教育についての学内での議論と<sup>iii</sup>、2003年度から2017年度まで15年間文化研究センターの教員が中心となって取り組んだ教養科目「文章表現法」の実践を踏まえて構想された<sup>iv</sup>。

このような経過のなかで、論理的思考を基盤とする公共的日本語運用能力を中心とするアカデミックスキルの教育を教養教育の土台と位置づけ、その教育を担う授業としてアカデミックスキル1は新設・開講された。

## 1.2. アカデミックスキル1の授業目標

アカデミックスキル1の授業目標は、「読む」「考える」「書く」の3つを論理的に行うことと、学問上の基本的マナーを教育することである（表-2参照）。「読む」「考える」「書く」の教育は、論理的に考える力を基盤として論理的に読む力と論理的に書く力の3つの力を教養の基礎として教育することである。

表-2

2018年度シラバス
概要 教養科目の基礎となる技法—情報のインプットである「読む」、情報から自分の主張を組み立てる「考える」、主張の表現である「書く」の3つを論理的に行うことを学ぶ。また、学問を行う上での基本的マナーを身に付けることで、これからの大学生活の基礎を修得する。

授業の目的と到達目標

- ・本や文献の内容を理解できること。
- ・読んだ内容に対して、自分の主張を組み立てることができること。
- ・レポートなどで正確な日本語で論理的な文章を書ける能力を身につけること。
- ・剽窃を避け、適切な引用を行うことができること。

(※全文は資料) ▽

1.3. 履修学生数とクラス編成

2018年度の履修学生数は、1年生252名と2年生以上の学生12名の264名であった。前述したようにアカデミックスキル1は基本推奨科目であるため1年生全員が履修する。担当教員は文化研究センターの人文・社会科学科目担当教員6名、体育実技担当教員2名の8名である。クラスは8クラスで編成し、1クラスの学生数は30名から40名であった。

1.4. 具体的な共通目標

クラス間の到達内容のばらつきを最小限にするために、すべてのクラスが到達すべき共通の目標として、シラバスで掲げた授業目標をより具体的にした3つのゴール(表-3参照)と目標の文章(表-4参照)を担当教員間で確認した。なお、これらの目標を達成するための授業方法や、共通目標以外の内容の取捨選択は各教員の判断とした。

表-3

<p><b>アカデミックスキル1が目指す3つのゴール</b></p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1. しっかりと論証を行った文章を書くー論理的に考える</li> <li>2. パラグラフ・ライティングに従った文章を書くー論理的に書く</li> <li>3. 剽窃を避け、適切な引用を行うー論理的に書く</li> </ol>
---

表-4

<p>総論のパラグラフ</p> <p>①TS 主張</p> <p>②SS 根拠</p> <p>③SS 前後つながり</p> <p>各論のパラグラフ1</p> <p>④TS 身につくもの</p> <p>⑤SS 定義・言い換え</p> <p>⑥SS 根拠</p> <p>⑦SS 説明</p> <p>各論のパラグラフ2</p> <p>⑧TS 身につくもの</p> <p>⑨SS 定義・言い換え</p> <p>⑩SS 根拠</p> <p>⑪SS 説明</p> <p>各論のパラグラフ3</p> <p>⑫TS 身につくもの</p> <p>⑬SS 定義・言い換え</p> <p>⑭SS 根拠</p> <p>⑮SS 説明</p>	<p style="text-align: center;"><b>目標となる文章例</b></p> <p>ディベートを学ぶ意義</p> <p>①議論のしかたを学ぶにはディベートが最適です。②ディベートを学ぶことにより、議論に必要な三つの能力ー論理的思考能力、傾聴能力、意思伝達能力ーを、効率よく身につけることができます。③以下、その3つの能力について説明します。</p> <p>④第一に、論理的思考能力が身につきます。⑤論理的思考能力とは、自分の主張が成立する過程を、明確な根拠で抜けなく裏づけることができる能力です<sup>1</sup>。⑥ディベートでは、肯定側・否定側のどちらがより論理的であったかを競うので、自然と論理的に考える力が養われます。⑦論理的思考能力が高まれば、複雑な状況下でも正しい判断が下せやすし、人を説得することも容易になります。</p> <p>⑧第二に、傾聴能力が身につきます。⑨傾聴能力とは、相手の主張に耳を傾け、その論点を見抜く能力です<sup>2</sup>。⑩ディベートでは、相手の主張に対して指定時間内に反論しなければ、その主張は肯定されたものとされるので、自然と相手の主張をよく聴き、素早くその論点を見抜く力が養われます。⑪傾聴能力が高まれば、議論を噛み合わせ、より深めることができますし、それだけ、相手を説得することも容易となります。</p> <p>⑫第三に、意思伝達能力が身につきます。⑬意思伝達能力とは、自分の考えを相手に効果的に、正しく伝える能力です<sup>3</sup>。⑭ディベートでは、制限時間内で、第三者のジャッジに、自分の考えを理解してもらわなければ、勝つことはできないので、自然と自分の考えを効果的に人に伝える力が養われます。⑮意思伝達能力が高まれば、人を説得するのも容易になりますし、誤解による問題発生も防止できます。</p> <p>(出典 倉島保美 2008 より、一部改変)</p>
---	---

## 1.5. 教材

授業目標である論理的に考える、論理的に読む、論理的に書くの柱立てに従ってセンターで作成した教材を使用した。3つの共通目的を達成するために、この教材から必要な箇所を各教員が選択して使用した。教材の内容すべてを授業で扱うというわけではない。教材の総目次は以下の通りである。

2018年度・AS1教材 総目次			
<b>1</b>	<b>論理的に考える</b>	3.2.	わかりやすい文の書き方
1-1.	まずは、「論理的に考える」ことから	3.2.1.	文の書き方
1.2.	言葉を定義しよう	3.2.2.	文章の書き方
1.3.	論理には2種類ある—演繹と帰納	3.3.	パラグラフを作る—論理構造を持つ最小の要素—
1.3.1.	演繹的論証	3.3.1.	パラグラフ・ライティングの定義と具体例
1.3.2.	帰納的論証	3.3.2.	パラグラフの内部構造
コラム	仮説演繹法	3.3.3.	直列接続と並列接続
1.4.	論理をどう文章理解につなげるか—言葉と言葉のつながりを意識しよう	3.4.	節を作る—パラグラフをつないでハンバーガー構造を作る—
1.5.	論証の図式化	3.4.1.	節のコアメッセージを一文でまとめる
1.5.1.	ワラントを推定する	3.4.2.	パラグラフの接続パターン—直列と並列—
1.5.2.	複雑な論証の図式化—論証の拡張	3.4.2.1	結論の方向へ論理的に接続する直列の関係
1.6.	論証への反論	3.4.2.2	同じ種類のパラグラフが並列に接続する横の関係
コラム	反論と対立議論との違い—水掛け論を避けるためには	3.4.2.3	直列・並列が混在する接続パターン
		3.4.3.	文章の論理性をチェックする方法
<b>2</b>	<b>論理的に読む</b>	3.5.	文章全体を作る—Thesis statementとアウトライン—
2.0.	はじめに	3.5.1.	Thesis statement—文章の「核」を考える—
2.1.	読解のステップ①主張・根拠、②ワラントの推定、③論証を組み立て直す	3.5.2.	アウトラインを描く—自転車には補助輪付きで乗ろう—
2.2.	要約と要旨のつくりかた	3.5.3.	Thesis statementとアウトラインの具体的な作り方
		3.6.	文献検索と引用—巨人の肩の上に立つために—
<b>3</b>	<b>論理的に書く</b>	3.6.1.	文献検索のやり方
3.1.	文章を書くための心構え	3.6.2.	文章執筆と引用のやり方
3.1.1.	ハンバーガー構造は安くて早くておいしい	3.7.	イントロダクションとコンクルージョン—大事な最後のラッピング—
3.1.2.	はっきり言い切る勇気、無難にまとめる非礼	3.7.1.	イントロダクション—文章のキャッチコピーを作る—
3.1.3.	ワープロは文章執筆のモビルスーツ	3.7.2.	コンクルージョン—読み手へ渡す玉手箱—
3.1.4.	見せるは一時の恥、見せぬは一生の恥	3.7.3.	タイトルと見出し
		3.8.	終わりに—推敲とプレゼンテーション—
		3.8.1.	推敲！推敲！推敲！
		3.8.2.	プレゼンテーションもハンバーガー構造
		3.8.3.	今後の学習に向けて

#### 1.6. アカデミックスキル2との関係

アカデミックスキル2は、アカデミックスキル1とともに教養教育の基盤的科目として2018年度に新設・開講された授業である。そして、問題解決型教養の基礎を教育することを目標とする授業であり、アカデミックスキル1履修後の第2クオータ（6月中旬から7月末）に、1年生が全員履修登録する基本推奨科目（2単位）である。この授業では、現代社会で生じているテーマについて学生に問題を設定させ、解決に向けたアプローチを行わせることによって、人文・社会の認識法の基礎、つまり問題解決型教養の基礎を教育すること目標としている。問題の検討やレポートの作成にアカデミックスキル1で学んだ論理的思考や公共的日本語運用能力が活かされることを想定している<sup>vi</sup>。また、第3・4クオータに配置されている教養科目（哲学、法学、社会学など）を履修・学習する際の導入の役割も持っている。



---

[注]

i

具体的な例は、中央教育審議会の答申、日本学術会議の報告書にみられる。

中央教育審議会 2002 新しい時代における教養教育の在り方について

中央教育審議会 2008 学士課程教育の構築に向けて

日本学術会議 2010 21世紀の教養と教養教育

日本学術会議 2010 大学教育の質的保証の在り方について

日本学術会議 2010 日本の展望－人文・社会科学からの提言－

ii

具体的な例は、次のような文献にみられる。

河合塾 2010 初年次教育でなぜ学生が成長するのか－全国大学調査からみえてきたこと－ 東信堂

山田礼子 2005 一年次（導入）教育の日米比較 東信堂

iii

簡単に経緯を紹介する。

2012年度

角山学長（当時）から、学生の生活・学習面での支援策の検討について文化研究センターに要請があった。

2013年度

会津大学での転換教育、初年次教育の有効性を文化研究センター内で検討し、生活・学習面での初期適応を目的した初年次ゼミを教務委員会に提案した。教務委員会、教授会、学内各部署で検討を行った。

2014年度

教務委員会にワーキンググループを作り、文化研究センターの初年次ゼミ案を中心に全学的な検討を継続した。文化研究センターの案は、少人数の初年次ゼミを基礎とした学生間の人間関係と担当教員との人間関係を形成（クラス担任制度の充実）し、生活面での初期適応と、スタディースキル・能動的学習態度の教育により学習面での初期適応を促進することを目的としていた。ワーキンググループでは活発な議論が行われ複数の案が作成され、教務委員に提案された。しかし、教務委員会では合意が得られず初年次ゼミの開設は見送られた。とくに合意が困難だった点は、初年次ゼミに生活面での適応を目的とするクラス担任制度の機能を持たせることだった。

2016年度

2014年度までの議論を踏まえながら教養教育としての初年次教育のありかたを、文化研究センター内で検討を行った。その際、2014年度に提案した初年次ゼミの生活面と学習面での機能のうち後者の面にのみ焦点を当てて検討した。

このような検討を経て、アカデミックスキル1・2は新設・開講された。

iv

次の澤論文では、授業「文章表現法」の実施内容が紹介され、論理的に考える力を教育する必要性がセンターの共通認識になった経緯が説明されている。このような論理的思考の教育の延長上にアカデミックスキル1が構想された。

澤 亮治 2015 「文章表現法」実践報告 II 会津大学文化研究センター研究年報 第22号 19 - 59

## アカデミックスキル1 シラバス (2018年度)

## 概要

教養科目の基礎となる技法—情報のインプットである「読む」、情報から自分の主張を組み立てる「考える」、主張の表現である「書く」の3つを論理的に行うことを学ぶ。また、学問を行う上での基本的マナーを身に付けることで、これからの大学生活の基礎を修得する。

## 授業の目的と到達目標

- ・本や文献の内容を理解できること。
- ・読んだ内容に対して、自分の主張を組み立てることができること。
- ・レポートなどで正確な日本語で論理的な文章を書ける能力を身につけること。
- ・剽窃を避け、適切な引用を行うことができること。

## 授業スケジュール

課題を通して、読解力、論理的思考、文章作成をトレーニングする授業とする。学生が作文などの課題に取り組み、教員がそれを添削したり、学生同士で批評しあったりしながら進められる。具体的には、配属された各クラス担当教員の指示に従うこと。

1. 論理的に考える (1)
2. 論理的に考える (2)
3. 論理的に考える (3)
4. 論理的に読む (1)
5. 論理的に読む (2)
6. 論理的に読む (3)
7. 論理的に書く (1)
8. 論理的に書く (2)
9. 論理的に書く (3)
10. 論理的に書く (4)
11. 論理的に書く (5)
12. 学問のマナーを守る (1)
13. 学問のマナーを守る (2)
14. まとめ

## 教科書

資料を配付し、その他に必要であれば担当教員が指定する。

## 成績評価の方法・基準

学生の授業参加と到達目標に応じた課題により評価が行われる。

## 履修上の留意点

教養科目の基本推奨科目(SR)であるため、履修することが望ましい。また、アカデミックスキル2への接続も兼ねている。

## アカデミックスキル2 シラバス (2018年度)

### 授業の概要

特定のテーマについて問題を発見し、設定することを通して、人文・社会科学の認識法の基礎、問題解決型教養の基礎を修得する。

### 授業の目的と到達目標

人文・社会科学的認識法を基礎として問題に学問（科学）的アプローチができる。

### 授業スケジュール

教員はそれぞれの専門を活かしたテーマを提示する。

クラスごとに以下のような予定で授業を行う。

1. テーマの学習（1）
2. テーマの学習（2）
3. 文献・資料の検索法
4. 問題の発見・設定（1）
5. 問題の発見・設定（2）
6. 問題の発見・設定（3）
7. 問題の発見・設定（4）
8. 問題の発見・設定（5）
9. 問題へのアプローチ（1）
10. 問題へのアプローチ（2）
11. 問題へのアプローチ（3）
12. 問題へのアプローチ（4）
13. まとめ・発表（1）
14. まとめ・発表（2）

### 教科書

資料を配付し、その他に必要であれば担当教員が指定する。

### 成績評価の方法・基準

授業目的に即して課されるレポートにより評価が行われる。

### 履修上の留意点

アカデミックスキル1を履修済みであることが望ましい。



# 教養科目アカデミックスキル1における 学生の自己評価と授業実践

蛭名正司

## 1. はじめに

本報告では、2018年度に実施されたアカデミックスキル1の授業実践について、①学生の自己評価をもとに授業の効果を検討し、②実施された授業のうち2つの実践を取り上げ、学生の自己評価との関連を検討することを目的とする。さらに、それらの検討を踏まえて次年度以降のアカデミックスキル1の在り方を議論したい。

## 2. 自己評価アンケート

### (1) 目的

一般に、授業者が授業改善の際に手がかりとする情報は、授業中の学習者の様子や試験の結果（レポート課題含む）などである。授業者はそれらのフィードバックをもとに、実践内容を振り返り、次回以降の授業を改善する手立てを考案する。その際、学習者の認識を幅広く把握することがより効果的な授業を立案することにつながるといえる。そこで今回のアカデミックスキル1の授業では、学習者（以下、学生）による自己評価を実施することとした。本節では、アカデミックスキル1を受講した学生が、「身についたこと」「身につかなかったこと」「わかったこと」「わからなかったこと」「何に活かせるか」について自己評価した結果を報告する。

### ①身についたこと、わかったことについて、何に活かせるか

アカデミックスキル1の最終期末レポートでは、学生が3つの授業目標<sup>1</sup>に到達したかどうかを把握できる一方で、学生自身が何を身につけたと感じているか、あるいは何をわかったと感じているかなどの、自己理解の側面までとはいえない。特に授業実践において問題となりうるのは、学生の自己理解と実際のパフォーマンスとが乖離している場合である。アカデミックスキル1の内容に即していえば、「主張—根拠がわかった」と自分では自覚していたとしても、実際に提出されたレポートが「主張—根拠」に基づいた記述になっていないという場合である。この場合、「主張—根拠がわかった」という自己理解がそもそも誤りではあるが、その不十分な理解が修正されないために適切な学習が促されず、結果としてレポート課題を作成する段階に至るまで正しい知識が獲得されなかったといえよう。そのため、自己理解と実際のパフォーマンスとに乖離が見られる場合は、自分の理解状況を把握するためのメタ認知的活動などを授業の中に積極的に取り入れたりする必要があるであろう（三宮，2008）。その意味で学生の自己理解を把握し、それが授業内容や実際のパフォーマンスと一致しているかを検討することは重要といえる。そこで、アカデミックスキル1の授業を受けて、「身についたこと」「わかったこと」などに関する自己評価を回答してもらいその内容を検討する。

### ②身につかなかったこと、わからなかったこと

最終期末レポートを評価することで個々の学生が、何を身につけることができなかったのか、あるいは

---

<sup>1</sup> 1. しっかりと論証を行った文章を書く—論理的に考える。2. パラグラフ・ライティングに従った文章を書く—論理的に書く。3. 剽窃を避け、適切な引用を行う—論理的に書く。

何がわからなかったのかを、ある程度把握することは可能である。しかし、レポート課題からは個々の学生がどのような内容に困難さを抱いたり、戸惑いを覚えたりしたのかを詳細に読み取ることは難しいといえよう。そこで授業改善のためにより直接的な情報を得ることを目的として、「身につかなかったこと」及び「わからなかったこと」を自己評価アンケートによって具体的に記述してもらうこととした。

以上から、次年度以降のアカデミックスキル1の在り方を検討するための情報を多面的に得るために、アカデミックスキル1の受講者を対象として、自己評価アンケートを実施した。

## (2) 方法

**対象者** アカデミックスキル1の受講者（8クラス中7クラス）を対象とした。アンケートの回答者の合計は187名であった。

**手続き** 授業の最終日に、以下の項目について自由記述で回答してもらった。

- ・【スキル面】この授業で身についたことは何ですか？
- ・【スキル面】この授業で身につけることができなかった点は何ですか？
- ・【知識・理解面】この授業でわかったことは何ですか？
- ・【知識・理解面】この授業でわからなかったことは何ですか？
- ・【活用面】この授業で学んだことは、今後どのようなところで活かしたい（活かせる）と思いますか。
- ・【その他】この授業で学んで良かったことは何ですか？

本報告では、「スキル面」「知識・理解面」「活用面」について報告する。

## (3) 結果と考察

「身についたこと」、「わかったこと」、「活用」については、各クラスに共通する内容が多かったため、カテゴリごとの人数の割合を求めた（図1～3）。なお、1人の回答者が2つ以上のカテゴリに言及していた場合、それぞれのカテゴリの回答としてカウントした。したがって、回答数は対象者数を上回る場合があり得る。

「身につかなかったこと」、「わからなかったこと」については、学生から多様なコメントが出されたこと、また、各学生の個々の回答が授業改善にとって有益な情報となり得ることから、全記述を掲載した（表1・2）。

### ①身についたこと、わかったこと、活用

**【スキル面】「この授業で身についたことは何ですか？」**

「身についたこと」の上位3カテゴリは、「論理的文章・文章力」「パラグラフライティング・文章構成・ハンバーガー構造」「論理的思考・論証の仕方・演繹帰納」に関する内容であった（図1）。これら3つのカテゴリはいずれも、本授業の学習目標である「1. しっかりと論証を行った文書を書く。」

「2. パラグラフライティングに従った文章を書く。」に合致したものであり、一定数の学生が身についたと実感していたことが示唆された。

**【知識・理解面】「この授業でわかったことは何ですか？」**

「わかったこと」の上位3カテゴリは、「パラグラフライティング・文章の構成」「論理的文章の書き方・論文の書き方・説得力のある文の書き方」「論理的文章・論理・ワラント」であった（図2）。これらは「身についたこと」とほぼ同様であり、論証やパラグラフライティングがどのようなものかについて一定数の学生は理解したと自覚したことが示唆された。

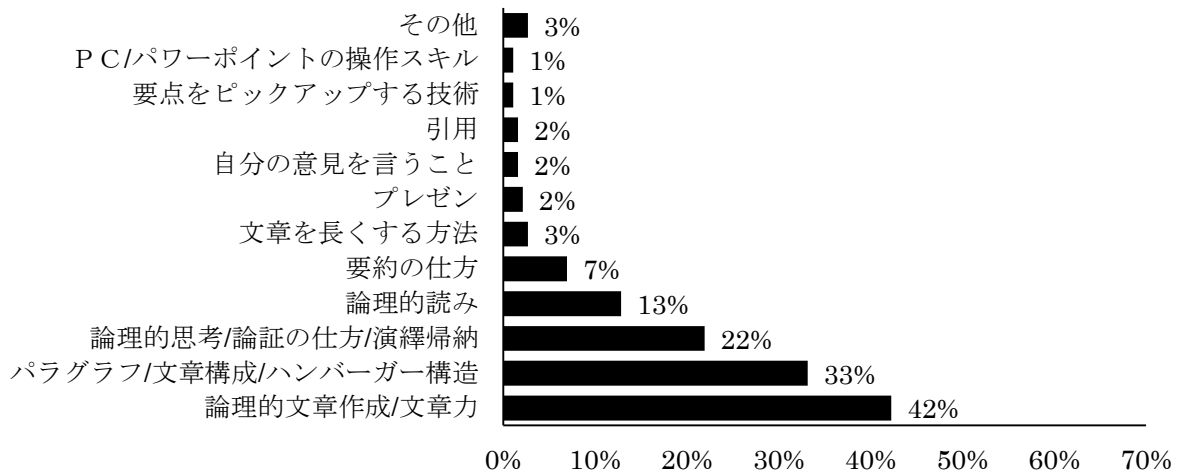


図1 「身についたこと」の 카테고리ごとの集計結果

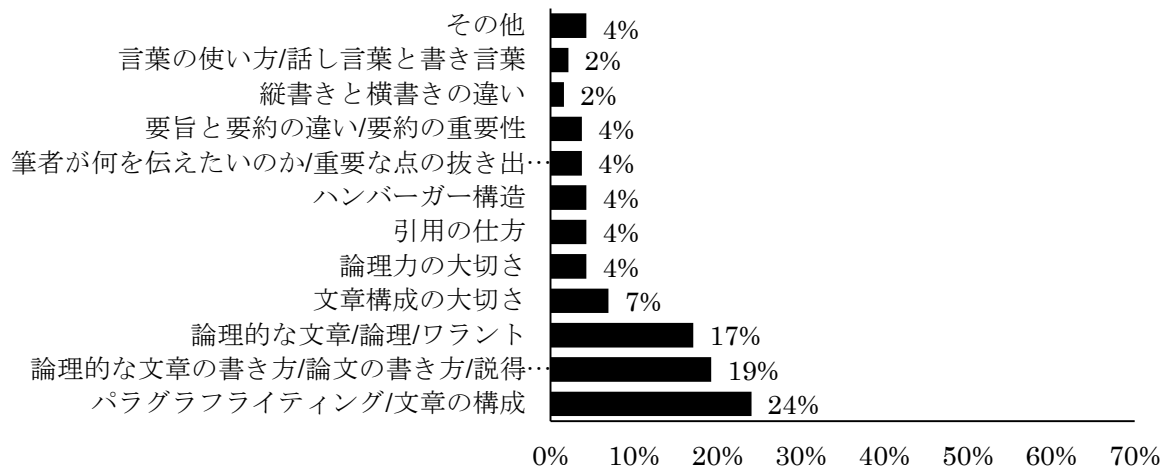


図2 「わかったこと」の 카테고리ごとの集計結果

ここで注目したいのは、「わかったこと」の上位3カテゴリーの割合はいずれも「身についたこと」の上位3カテゴリーよりも1割～2割程度低いことである。この点は「身についたこと」を手続き的知識、「わかったこと」を概念的知識と置き換えると、次のように解釈できるであろう。授業を通して、論理的な文章やパラグラフライティングに基づいた文章を、ある程度「書けるようになった」といえるが、深い水準での論理関係の理解や、パラフライティングの有用性の理解などまでは十分に達成されなかった可能性が考えられる。一般に、手続き的側面だけが身についた知識は、忘却が早いことが知られている。知識の定着を促す上で、いかに概念的な理解を促進できるかが、今後の課題といえる。

ところで、「わかったこと」として、「文章構成の大切さ」あるいは「論理力の大切さ」などを指摘する学生が一定数見られた。学習した内容の重要性を自覚できることは、今後の学習への活用にも結びつくことから、このような記述がみられたことは、今回の授業の成果の一つといえる。しかし、そのようなことを指摘した学生はごく一部であることから、学習内容の重要性をより実感できるような授業にする必要があると考えられる。

【活用面】「この授業で学んだことは、今後どのようなところで活かしたい（活かせる）と思いますか？」

「どのように活用したいか」についての回答では、「卒業論文・論文作成」「レポート・文書作成」を挙げた学生が大半を占めた（図3）。このことは、本授業で扱ったような論証やパラグラフライティングに基づいた文章作成の場として、多くの学生が卒業論文やレポート課題への活用を意識していることを示している。また、「日常生活・社会」という内容を挙げた学生も2割弱存在した。アカデミックスキル1が教養科目として位置づけられていることを踏まえると、大学内の課題に役立てようとするだけでなく、大学外や卒業後の活動にも活用することを意識していることは望ましいことであり、本授業の重要な成果といえる。

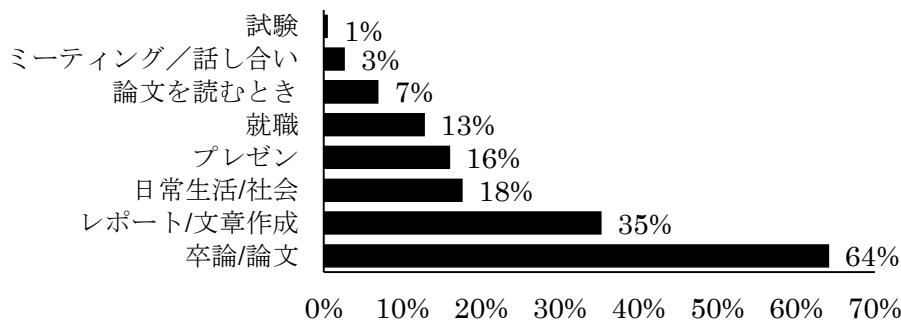


図3 「どのように活用したいか」の 카테고리ごとの集計結果

②身につかなかったこと、わからなかったこと

【スキル面】「この授業で身につけることができなかった点は何ですか？」

「身につかなかったこと」の回答内容を表1に示す。以下では、今後の授業実践のために、一考に値すると思われる回答をいくつか取り上げて検討する。

「1. 論証の早さ」「2. 考えを素早くまとめて書くこと」、「11. 文章を早く書く力」「47. 時間を効率よく使ってレポートを処理すること 時間が掛かりすぎた」などは、より短時間で効率的に文章を作成したいという意欲を示すものであろう。また、「10. うまい言葉の言い回し」「44. もっと隙がない論文作り」「45. うまい書き出しの書き方」などはより質の高い文章表現を身につけたいという意思の表れと考えられる。これらのコメントは、論理的な文章表現はある程度できるようになった上で、さらなる向上を目指す学生の意志の表れとして受け止めることができる。その意味で、「身につかなかったこと」として記述されているが、実際には授業実践にとっては極めてポジティブな側面を含んでいるといえよう。一方で、授業目標と直接かかわる回答として、「36. 主張と根拠」「89. パラグラフをつなげる技術」などが身につかなかったと感じた学生も一定数いることが示唆された。教材や説明の仕方、あるいは授業形態を一層工夫する必要があるといえる。



表1 「身につけなかったこと」の学生の回答（原文ママ、便宜上の通し番号を付した）

1. 論証の早さ	40. 言い換え
2. 考えを素早くまとめて書くこと	41. 長い論文（3000字くらい）を書く能力
3. より発展的な文章の書き方	42. 節道をたてて発表すること
4. 帰結における論証の引用（帰結でうまく自分の意見をまとめる方法）	43. 演繹と帰納 帰納だった場合の細分化
5. 縦型の論の書き方	44. 発表力
6. 作文能力	45. 論理的な文章の作り方がまだ微妙
7. 正しい言葉	46. 直列か並列かすぐに見分けること
8. 感情的に抱えている物を言語化すること	47. 話者の主張・根拠を読みとる力
9. 要約	48. プレゼンの慣れ
10. うまい言葉の言い回し	49. パラグラフライティングの細かいルール
11. 文章を早く書く力	50. 文章を自分で書くときの構成力をもっとつけたかった
12. 論理的な文章表現	51. 言葉、語い力
13. 問題の読解力	52. 帰納、演えきの完璧な考え方
14. 何回も文章を書いてきたが、文章力というのは上がっている実感がなかった	53. 少ない文章で、説得力を持たせる文章を書く能力
15. 文章の要約	54. フラントの発見及び作成
16. 話す力	55. 論理的に読むことがジャンルによってできるようになったものもあればできなかったものもある
17. 文章の内容を考える発想力	56. 要点をまとめること
18. 文献探し	57. 主張や根拠、フラントではない文を「本当に主張や根拠、フラントではない」と証明し、カットしても良い判断する能力
19. 反論	58. プレゼン力
20. 主張と根拠	59. 書く・考えるスピード（時間がかかる）
21. 相手を納得させる、上手な論文を書くテクニック	60. 隙の無い文章をうまく作ること
22. 筋の通った主張を考えること	61. 自分で文章を考えること
23. プレゼンテーション	62. 正しい日本語の使い方など
24. フック等、読み手を引くためのポイントとなる技術はまだまだなのかなと感じました	63. 自分の文章の記述の手順
25. 文を上手く構成する仕方	64. 完全な文章の要旨・要約
26. コンピュータの具体的なスキル…等	65. 他人とのコミュニケーション能力
27. 様々な題に対して、正確に論理的に書く技術	66. 伝わりやすい表現の扱い方
28. もっと隙がない論文作り（しばしばつまれそうな論証だった）	67. 小説のような文章の書き方
29. うまい書き出しの書き方	68. 段落を始めるときに使う、言葉のバリエーション
30. ユーモアがある文章	69. 論説文の書き方 論理の形態の応用
31. 時間を効率よく使ってレポートを処理すること 時間が掛かりすぎた	70. ディスカッション能力などです
32. プレゼン能力	71. 文の書き方はわかったが、実際に書くことにはまだ苦手意識がある
33. 論説文の根拠部分の見つけ方 要約がうまく作れなかったこと	72. 関連性が高い文章を引用し、説得力を高める技術
34. 授業内で、自分が書いた文章を添削されるというようなことがほとんどなかったので、論理的に書く力はあまり身につけていないように思う	73. グラフとか図を挿入した場合の文章の書き方
35. 長い文章を書く力	74. パラグラフをつなげる技術
36. 自分では、要約の力があまり向上しなかったと思います	75. パラグラフ間のつながりや接続詞の使い方がまだできていないと感じた
37. 実戦的に書くこと	76. 分かりやすく伝える書き方
38. 相手に説得力を与えるために、引用を用いず、自分の文章だけで書く方法	77. 自分で書いたレポートを他人の視点で見ても考える
39. 社説を読む習慣	78. 短い時間で論文を書く技術

79. 論理的に書く力に比べ、論理的に読む力はあまり身につけることができた実感がないです	100. 文章の内容を思いつくこと
80. 細かい部分	101. 読み手を納得させる理由を書けなかった もっと分かりやすく、十分な説明を入れる
81. 論理的文章の論証などを素早く理解する力	102. 前後の文のつながり→自分の主張したいこと、書きたい事がたくさん浮かび、それをうまく整理できなかったので、読みづらい文章になることが多かった
82. 文章をさらに説得力があるものにすること	103. 読みやすい文章を書くこと 文献を見つけることが難しかったし、見つけることのできないこともあった 授業のレポートで求められたことと合致する
83. 文章を呼んだ際に難しい文章だとどれが主張・根拠か見分けることが身につけられませんでした	104. 自分の意見を強く、明確に表現すること
84. 文章の書き方や表現方法	105. レポートを読む力
85. TSがずれないように書くことが難しい	106. 上手なフックの書き方 句読点や記号の適切な配置
86. 文学的な力(アカデミックスキルに必要なと言われればそこまでですが…)	107. 自分自身で小論文がどのくらい良くなっているか
87. 文の構造の組み立て方が、難しかった	108. (自分の文章) 読み返したうえで、間違いにすぐ気づけるようになること(誤字・脱字など) 明らかに不備な点が多い授業の早急な改善のさせ方
88. 語彙力	109. 完璧なパラグラフライティングのスキル
89. 引用の細かな方法	110. TSを長く書いてしまうこと
90. 実際に論証で文章を書くこと	111. ブラインドタッチ
91. 誰もが納得する論証を書くこと	112. イントロダクションとコンクルージョンを書くこと 卒論のような長い文章を書くスキル
92. 長文を読む場合の主張・根拠・ワラントの探し方(短文・中文は授業でやったが長い文は授業でやっていないので、長い文を読んだ時に、どれが主張かわからない時がある)	113. 深い内容のアカデミックスキル(応用)
93. ルールに合った文章を書くこと	114. 意味が分かりやすい上手な文章をかくこと
94. 1000字以上の長い文章をハンバーガー構造で書く力を身につけることができなかった	115. プレゼンテーションの実践, 経験
95. 段落同士をスムーズに繋げるスキル	116. 大勢の人の前で話す能力
96. ワラントや4つのSSの見分けが上手くできない	117. 間違った文章表現の見つけ方
97. 自分の書いてきたレポートに自信が持てなかったこと 論文で書いてはいけない話し言葉であったり、基礎的な部分が抜けてしまっていた	118. プレゼンテーション等, 人に伝えること
98. この授業に期待していたことはおおむね身に付いた	119. 実戦での使い方がかた
99. 安定して長い文章を書くこと これから会津大学で生きぬいていく自信←先輩とのコネがほとんどないので、うまくカベをこえられるか不安です	120. コアメッセージを見つける力
	121. 論理的な説明のし方 パラグラフとパラグラフのつなげかた

【知識・理解面】「この授業でわからなかったことは何ですか？」

「わからなかったこと」の回答内容を表2に示す。「17. どこまでこまかくワラントをはさむべきか、隙のない論文を作る際の注意点」「34. 文章を作る時、いつ定義をはっきりさせるかのタイミング」などは、文章を作成する際に、初心者・熟達者を問わず迷う内容といえる。このような「わからなさ」は、むしろ文章を作成するとはどういうことなのかを理解し始めている証拠であるともいえるため、この授業での学習成果の表れの一つとして解釈することができよう。一方で、授業目標に直接関連する内容として、「22. 論理的に書くこと」、「23. 根拠の根拠って何でしたっけ?」、「24. 演繹と帰納」などが挙げられた。これらの内容は、授業で直接取り上げられた内容であるものの、十分に理解できなかったとする学生も一定数見られた。より概念的な理解を深めるような授業が求められる。

また、「42. 僕は友達によく何がいいのか分からない、日本語がおかしいと言われていました。自分

でも日本語がおかしいと自覚しています。周りが書いてきたレポートを見ても、その文がよりよくなるためにアドバイスすることが、本当に、そのアドバイスでよりよくなるのか分からなかった。」「47. 自分の文章の良いところ、悪いところなどが自分ではわからなかった」「63. ハンバーガー構造について知識がある人に自分が書いた文章を見てもらう機会が期末しかないので本当に書けるようになってきているのかわからない」などは、学生が記述した文章の添削を、教員が授業でどのように扱えばよいかについて、再考を促すコメントといえる。今年度の授業では複数のクラスで、学生同士が相互に文章の添削を行う作業を取り入れていた。文章の作成スキルを向上させるには、添削指導は不可欠である一方、クラスあたりの学生数や教員側の時間的制約などから、授業では学生同士の添削に頼らざるを得ない現状がある。今後の授業の改善に向けて、授業内で添削作業をどのように取り入れるか、検討する必要がある。

表2 「わからなかったこと」の学生の回答（原文ママ、便宜上の通し番号を付した）

1. 誰が論証の仕方を考えたのか	30. ジャンルによって主張と根拠をみつけることが難しかった
2. 具体的な「論拠」の説明	31. 文章の要点をつかむこと
3. 横型と縦型の違いがよくわかんなかった	32. 主張とあまり関係ない文章をカットしてもいいのか否か
4. 自分の意見を理論として昇華させること	33. 主張と根拠のような文と文の関係の、より細かいもの
5. 筆者の考えを読み取ること	34. エッセイなどの文章の読みとり
6. 自分の答案の出来ばえ	35. 論証に関わる文章以外の文章の書き方など
7. 細かい論文のパラグラフ内の役目など	36. 文章中にどのような論理が成り立っているかが分からなかった
8. 必要十分条件	37. 自分の文章の良いところ、悪いところなどが自分ではわからなかった
9. ディベートがなにかわからなかった	38. もう少し論理的に書くための言葉選びについては分からなかったです
10. ワラントが難しい	39. 長い文章を書く方法がわからなかった
11. どこまでこまかくワラントをはさむべきか、隙のない論文を作る際の注意点	40. 切り取って良い文の微妙な区別
12. イントロダクションとコンクルージョン	41. 文章を書くさい、出だしをどうすればいいか苦手だったのがそのままだったこと
13. ユーモアある文章を書きたかった	42. 論証に対する反論のしかた
14. 論証の例外	43. 英語で卒論を書くので、英語でのパターンを知りたかった
15. 英語でのレポート作成の仕方 日本語の場合と同じかどうか	44. 要約でいらぬ部分をどのような基準で見極めるか
16. 論理的に書くこと	45. 頭に浮かんでいるふわっとしたイメージや疑問を言語化する方法
17. 根拠の根拠って何でしたっけ？	46. TS-SS-SSS と主張-根拠=根拠の根拠（ワラントではない）の違いが分からなかった
18. 演繹と帰納	47. ワラントがどこまで必要か
19. 論理的文章の書き方	48. コアや主張を考える上での工夫など
20. 細い名前	49. 論文を読んでどの段落がどの段落にどのように関係しているかを見極めること
21. 文章を書く上でのテクニック	50. フック&ワライトなど
22. 後、自分は何をするべきか	51. 知識より、演習を主としていたので、もっと論文作成における基礎知識であったり、応用の知識を身につけたかった
23. 要約	52. 文章を簡単にまとめる方法
24. 主張・根拠が先生と一致しない	
25. 文章を読んだ際の根拠と、ワラントの判断	
26. しっかりと文章を作ることが「AS1の自己評価」についてのみだったため、引用や根拠づけなどがしっかりできてくるかどうか自分で判断しにくい	
27. 適切な引用のしかた	
28. 文章を作る時、いつ定義をはっきりさせるかのタイミング	
29. Thesis Statement やイントロダクション、コンクルージョンの仕組みについて理解できなかった	

53. レポートと論文の違い	62. ハンバーガー構造について知識がある人に自分が書いた文章を見てもらう機会が期末しかないので本当に書けるようになっていないのかわからない
54. 文章の読み方	63. 並列接続, 直列接続の違い
55. レポートの中身の作り方	64. 文章を相手に読みたいと思わせるような書き方
56. 文章全体の構成がまだ完全に理解できていない	65. 論文の中でなるべく使わない方がいい単語や文章(「～も」「～が,」)の見分け方, 定義
57. 正しい日本語の使い方	66. Thesis Statement は結局の所, どのぐらいの文の硬さであるか
58. フックと Thesis Statement のスムーズなつなげ方	67. 論証の(主張→根拠 ←ワラント)が複雑になると, わからなくなったりします
59. 僕は友達によく何がいいたいのか分からない, 日本語がおかしいと言われていました。自分でも日本語がおかしいと自覚しています。周りが書いてきたレポートを見ても, その文がよりよくなるためにアドバイスすることが, 本当に, そのアドバイスでよりよくなるのか分からなかった。	68. パラグラフライティングをした上で日本語として自然に, 上手に使う方法
60. 文章の論理構造など, どこにどの文章が係っているか, とても難しかった	69. 書いた文章のどこが悪いのか
61. 論文を書く際に使える表現	70. 短いTSの書き方
	71. レポートの読みとり方

### 3. 授業実践と学生の自己評価との関連

以下では, アカデミックスキル1の授業実践を2つ取り上げ(以下, A実践, B実践), 各実践が, 学生の自己評価にどのような影響を及ぼしているかを検討する(関連する実践として菊地(2019), 青木(2019)を参照)。両実践を取り上げた理由は, 次の2点である。

アカデミックスキル1では, 各クラスで共通テキストを使用している。今回取り上げる2つの実践は, その授業者がテキストの作成に関してこれまで中心的な役割を担ってきた。そのため授業の目標や展開などを十分に理解した授業者の実践を振り返ることは, 授業の改善を検討する上で有益であると思われる。また, 両実践とも, それぞれに特徴的な教材あるいは授業の方針を採用している。具体的には, A実践では, 「パラグラフライティングシート」が活用され, B実践では, 「長めの論証文作成」を目的とした授業が実践された。これらの実践は, いずれも共通の授業目標を念頭に置きつつも, 各実践者が独自に取り入れた内容である。本節では, 学生による自己評価のうち「身についたこと」「わかったこと」の結果を, A実践のクラス, B実践のクラスと7クラス全体との間で比較することで, 各実践が学生の自己評価にどのような影響を及ぼしたのかを検討する。

#### (1) A実践

A実践の結果が全体平均を大きく上回った項目は, 「身についたこと」(図4)では「論理的読み」であり, 「わかったこと」(図5)では「論理的な文章/論理/ワラント」であった。この結果は, A実践において, 授業の前半で「根拠→ワラント→主張」を扱った後, 「読解のステップ」において, 改めて論証の枠組みで文章をとらえさせたことの効果であると考えられる。論証について丁寧に扱ったことが, 論理についての深い理解を実感させることに有効であったといえよう。一方で, A実践の特徴の一つはパラグラフライティングシートの活用であったが, 他のクラスを凌駕するほどの高い自己評価に結びつくわけではなかった。パラグラフライティングシートを学生がどのように活用し, どのような使用感を抱いているのかなど, 今後検討する必要があるだろう。

#### (2) B実践

B実践の結果が全体平均を大きく上回った項目は, 「身についたこと」(図4)では「パラグラフライ

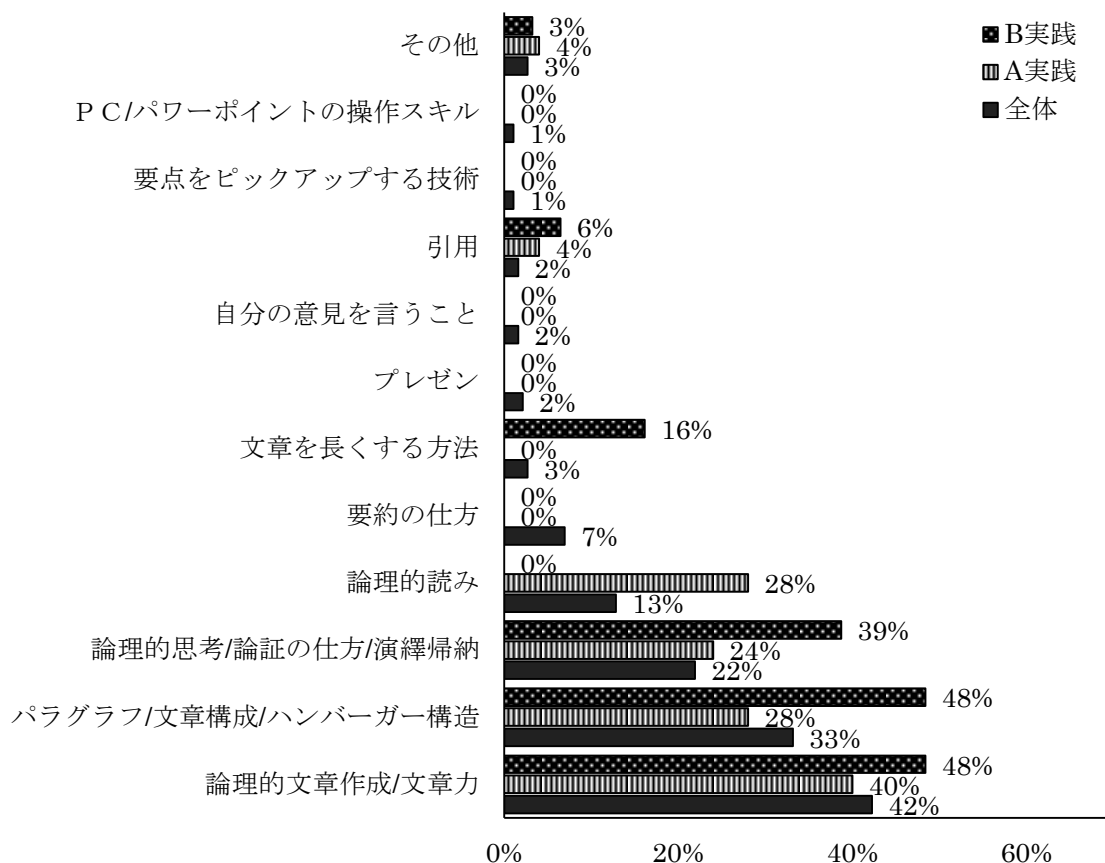


図4 「身についたこと」に関する「全体」・「A実践」・「B実践」の回答カテゴリーの出現率

ライティング/文章構成/ハンバーガー構造」,「論理的思考/論証の仕方/演繹帰納」,「文章を長くする方法」であり,「わかったこと」(図5)では,「パラグラフライティング/文章の構成」「文章構成の大切さ」であった。B実践の最大の特徴は,長い文章を作成することを目標の一つに取り入れていることである。実際に学生の自己評価にも「文章を長くする方法」が身についたことが記述されている(図4)。パラグラフライティングやハンバーガー構造といった文章構成に関する知識は,文章が長文化・複雑化するほどその有用性が増大すると考えられる。その意味でB実践における「長めの論証文を書けるようにする」という指導方針は,パラグラフライティングの学習に必然性を与えるという点で,重要な示唆を与えるといえよう。

#### 4. 全体討論

本報告では,学生による自己評価に基づいて,アカデミックスキル1の実践を振り返り,今後の授業を改善するための示唆を得ることが目的であった。まず,「身についたこと」「わかったこと」「何に活用したか」については,おおむね授業目標に沿う結果であったといえるであろう。アカデミックスキル1の最終的な評価は全クラスにおいて,8割前後の学生がAないしはBであったことから,学生の自己評価と,教員による授業目標に対する到達度評価には,大きな乖離は見られなかったといえる。その要因の一つとして,複数のクラスにおいて,グループワークを積極的に導入したことが挙げられる。他者との話し

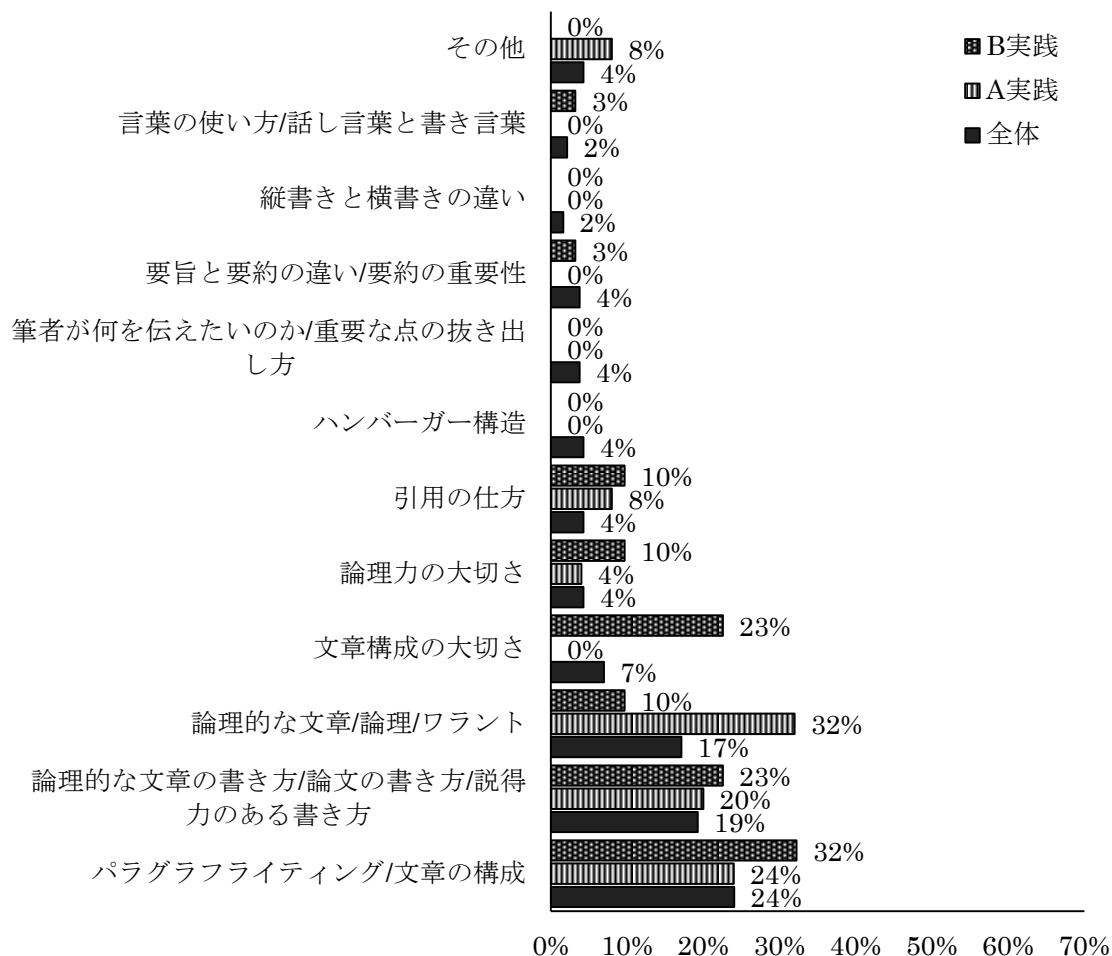


図5 「わかったこと」に関する「全体」・「A実践」・「B実践」の回答カテゴリーの出現率

合いは、自分の考えを振り返るきっかけになりやすい。そのため、他者との話し合いをコンスタントに授業に取り入れたことが、学生の適切な自己評価に結びついたと考えられる。また、「身につかなかったこと」、「わからなかったこと」については、多様な内容が挙げられた。もちろんこれらの指摘をすべて受け入れた授業を構成することは現実的には不可能ではあるが、学生一人一人の指摘に可能な限り対応することが望まれる。今後の課題としては、アカデミックスキル1での学習内容が、上位学年のレポート作成や論文作成にどのような影響を及ぼしているのかなどを検討することが必要であろう。

## 5. 引用文献

- 青木滋之 (2019) 長めの論証文作成に力点を置いた授業—実践報告 2 会津大学文化研究センター研究年報 第25号
- 菊地則行 (2019) 論理的思考を基礎とするパラグラフ・ライティングの段階的指導—実践報告 1 会津大学文化研究センター研究年報 第25号
- 三宮真智子 (2008) メタ認知—学習力を支える高次認知機能 北大路書房

# 論理的思考教育を基礎とする パラグラフ・ライティングの段階的指導

－実践報告 1－

菊地 則行

## 1. はじめに

本実践の目標は、論理的思考力と論理的文章力を教育することである。具体的には、根拠と主張、ワラントから構成される論証による思考方法と、パラグラフ・ライティングによる文章作成法を教育し、並列接続関係のパラグラフで構成された 800 字程度の小論文を作成させることである。

授業内容としては、思考方法の教育で用いたキーワード間の関係を文章作成法の教育にも適用し、教育の内容に系統性、一貫性を持たせた。具体的には、論証での主張と根拠、ワラントの 3 者の関係をパラグラフ・ライティングでのトピック・センテンスとサポーターティング・センテンス関係にも適用して授業を行った。

授業方法としては、重点項目での講義・演習・グループ内での意見交換・発表を重視した。また、課題レポートを作業シートを使って段階的に作成させた。

## 2. 授業内容・方法

授業内容は、テキストから重点項目内容と基本項目内容を設定した。14 回の授業では、まず重点項目あるいは基本項目として設定したテキスト内容の講義・演習を行い、その後統一テーマで取り組ませた論文作成のための演習指導を行った。授業の進行は表-1 の授業進行・回数に示した通りである。

表 - 1

授業進行・回数	2018年度・AS1テキスト 総目次		内容 キーワード	重点的 取り組み	基本的 取り組み
	1	論理的に考える			
第1-3回	1.1.	まずは、「論理的に考える」ことから	論理、論証(根拠-主張)	○	
第4-6回	1.2.	言葉を定義しよう			○
	1.3.	論理には2種類ある-演繹と帰納			○
	1.3.1.	演繹的論証			
	1.3.2.	帰納的論証			
	コラム	仮説演繹法			
	1.4.	論理をどう文章理解につなげるか-言葉と言葉のつながりを意識しよう			
	1.5.	論証の図式化	根拠-ワラント-主張	○	
	1.5.1.	ワラントを推定する			
1.5.2.	複雑な論証の図式化-論証の拡張				
	1.6.	論証への反論			○
	コラム	反論と対立議論との違い-水掛け論を避けるためには			
	2	論理的に読む			
第7回	2.0.	はじめに			
	2.1.	読解のステップ①主張・根拠、②ワラントの推定、③論証を組み立て直す	論証のルールの適用、根拠・ワラントになる当該分野の知識の必要性	○	
	2.2.	要約と要旨のつくりかた			○
	3	論理的に書く			
	3.1.	文章を書くための心構え			
	3.1.1.	ハンバーガー構造は安くて早くておいしい			
	3.1.2.	はっきり言い切る勇気、無難にまとめる非礼			
	3.1.3.	ワープロは文章執筆のモビルスーツ			
	3.1.4.	見せるは一時の恥、見せぬは一生の恥			



表－1（続き）

第8－10回	3.2.	わかりやすい文の書き方	単短文、論理関係明示語	○
	3.2.1.	文の書き方		
	3.2.2.	文章の書き方		
	3.3.	パラグラフを作る－論理構造を持つ最小の要素－	パラグラフ内構造－TSとSSで構成文の直列・並列接続  ↓ ↓	○
	3.3.1.	パラグラフ・ライティングの定義と具体例		
	3.3.2.	パラグラフの内部構造		
3.3.3.	直列接続と並列接続			
第10回 (一部を含む)	3.4.	節を作る－パラグラフをつないでハンバーガー構造を作る－	パラグラフ間構造－TP(「トピックパラグラフ」)とSP(「サポーティング・パラグラフ」)で構成パラグラフの並列接続型	△ (一部を含む)
	3.4.1.	節のコアメッセージを一文でまとめる		
	3.4.2.	パラグラフの接続パターン－直列と並列－		
	3.4.2.1	結論の方向へ論理的に接続する直列の関係		
	3.4.2.2	同じ種類のパラグラフが並列に接続する横の関係		
	3.4.2.3	直列・並列が混在する接続パターン		
	3.4.3.	文章の論理性をチェックする方法		
	3.5.	文章全体を作る－Thesis statementとアウトライン－		
	3.5.1.	Thesis statement－文章の「核」を考える－		
	3.5.2.	アウトラインを描く－自転車には補助輪付きで乗ろう－		
	3.5.3.	Thesis statementとアウトラインの具体的な作り方		
	3.6.	文献検索と引用－巨人の肩の上に立つために－		
	3.6.1.	文献検索のやり方		
	3.6.2.	文章執筆と引用のやり方		○
	3.7.	イントロダクションとコンクルージョン－大事な最後のラッピング－		
	3.7.1.	イントロダクション－文章のキャッチコピーを作る－		
	3.7.2.	コンクルージョン－読み手へ渡す玉手箱－		
	3.7.3.	タイトルと見出し		
	3.8.	終わりに－推敲とプレゼンテーション－		
	3.8.1.	推敲！推敲！推敲！		
	3.8.2.	プレゼンテーションもハンバーガー構造		
	3.8.3.	今後の学習に向けて		

## 2.1. 重点項目

重点項目内容では、次のように授業を行った。

- ・教員が当該内容を講義する。
- ・学生が教科書の該当箇所を各自学習し、疑問点があれば教員に質問をする。
- ・3人から4人のグループに分かれ、テキストの演習問題に取り組み、グループとしての解答を作成する。
- ・グループごとに指定された演習問題の解答をクラス全体に発表し、質疑応答をする。

この際、「講義」では、その授業時の中心的な内容を簡潔な例を使いながら説明することを心掛けた。グループ演習では、テキストにある練習問題のうちわかりやすい問題に取り組みさせた。

重点項目は以下の通りである。

- ・「1.1. まずは、論理的に考えることから」
- ・「1.5. 論証の図式化」

内容は、論理的に考えるとは論証を使って考えることである。論証は主張と根拠、ワラントから構成される。

- ・「2.1. 読解のステップ」

内容は、論理的に読むとは、論証のルールを適用して読むことである。読解力を増すためには、根拠やワラントの妥当性の判断に関わる当該分野の知識が必要である。

- ・「3.3. パラグラフをつくる」(3.4.の一部を含む)

内容は、1つのパラグラフは、1つのトピック・センテンス (TS) と TS に関係する1つあるいは複数サポーティング・センテンス (SS) から構成される。SS 間の関係には、直列接続関係と並列接続関係がある。パラグラフ間には、「トピック・パラグラフ」(TP) と TP に関係する「サポーティング・パラグラフ」(SP) の関係がある。SP 間の関係には、直列接続関係と並列接続関係がある。TS、TP は論証における主張、SS、SP は根拠・ワラントの役割を果たす。

## 2.2. 基本項目

基本項目内容では、次のように授業を行った。

- ・教員が当該内容を講義する。
- ・学生が教科書の該当箇所を各自学習し、疑問点があれば教員に質問をする。

基本項目は以下の通りである。

- ・「1.2. 言葉を定義しよう」
- ・「1.3. 論理には2種類ある」
- ・「1.6. 論証への反論」
- ・「2.2. 要約と要旨のつくりかた」
- ・「3.2. わかりやすい文の書き方」
- ・「3.6.2. 文章執筆と引用のやり方」

## 2.3. 課題レポート作成

課題レポートの指導・作成の授業では、「私のアカデミックスキル1の成績は\*\* (たとえばA) である」という主張を根拠を3つあげて論じる800字程度のレポートを、パラグラフ・ライティングシートを使って段階的に指導し、作成させた。

授業進行は次の通りである。

- ・教員が当該内容を講義する。
- ・学生が指定箇所の文を作成し、シートに書き込む。
- ・3から4人のグループに分かれ、各人の文を検討する。
- ・他のグループに紹介したいよい文例、失敗文例などをグループの発表者が発表する。

### 2.3.1. シートの使い方の指導

パラグラフ・ライティングシートの使い方を一つのパラグラフの場合と複数のパラグラフの場合に分けて指導した。

1つのパラグラフの場合は、シート上のTS、SS、SSSを書き出す位置を指定し、シートの空欄にTS（主張）、SS（根拠、ワラント、具体例）、必要ならSSSにあたる文を任意で記入させ、シートの使い方を指導した（図-1参照）。

TS	SS	SSS
私はラーメンが好きだ。（主張）		
	その理由は、いろいろな種類のラーメンがあるからだ。（根拠）	
	なぜいろいろな種類があると好きかといえば、選べる楽しみがあるからだ。（ワラント）	
	どのくらい好きかといえば、毎日食べてよいくらい好きだ。（具体例）	
		毎日といっても一日一食程度だが。（SSの説明）
TS	SS	SSS
TS:トピックセンテンス    SS: サポートセンテンス    SSS: サブサポートセンテンス		

図-1

複数のパラグラフの場合は、主張と複数の根拠をそれぞれに1つのパラグラフのTSとして構成されるパラグラフ・ライティングの書き方を指導した。主張文が第1パラグラフのTS、根拠1が第2パラグラフのTS、根拠2が第3パラグラフのTSになること指導し、学生に任意の文でこれらにあたる文を作成させた(図-2参照)。

	TS	SS	SSS
第1 パラ グラ フ	私はラーメンが好きだ。(主張)		
		その理由は、2つある。	
	TS	SS	SSS
第2 パラ グラ フ	1つ目の理由は、・・・・・・・・・・である。		
	TS	SS	SSS
第3 パラ グラ フ	2つ目の理由は、・・・・・・・・・・である。		
	TS	SS	SSS
第4 パラ グラ フ	以上のような理由で、私はラーメンが好きである。		

図-2

2.3.2. 各パラグラフのトピック・センテンスの指導

課題レポートを、シートを使って段階的に作成させた。その際、「わたしのアカデミックスキル1の評価は\*である」という主張の文をTSとする第1パラグラフをトピック・パラグラフ (TP)、根拠の文をTSとする第2、3、4パラグラフをサポート・パラグラフ (SP) と呼ぶことにして指導した。これは、パラグラフ内でのTSとSSの関係をパラグラフ間の関係に適用し、パラグラフ間 (TPとSP) の構造つまり文章の構造をパラグラフィティング的に組み立てさせるための指導である。そして、このTP、SPの内容的な関係を新聞記事に準え、文章 (レポート) のタイトルが新聞の見出し、TPがリード (前文)、SSが本文に該当することを実際の新聞記事を示して説明し、タイトル、TP、SSの関係、果たす役割を指導した。その後、課題テーマについて主張をTPのTS、3つの理由を3つのSPそれぞれのTSとして、シートに書き込ませた (図-3参照)。

テーマ「アカデミックスキル1の自己評価」

	TS	SS	SSS
トピック パラ グラフ	私のアカデミックスキル1の評価は*である。		
サポー ティ ング パ ラ グ ラ フ	1つ目の理由は、.....である。		
サポー ティ ング パ ラ グ ラ フ	2つ目の理由は、.....である。		
サポー ティ ング パ ラ グ ラ フ	3つ目の理由は、.....である。		

新聞記事: 昭恵氏付職員 照会記述

佐川氏答弁後に廃棄


森友記録 財務省、整合性図る

イラン 防衛

図-3

2.3.3. 各パラグラフのサポーター・センテンスの指導

SP の TS である評価の理由・根拠が妥当な理由・根拠であることを説明する SS を授業のシラバス・教科書から引用して記入させた。その際、引用の仕方を指導した。TP の TS である自己評価の文（主張）に対して各 SP の TS は理由・根拠であり、なぜ理由・根拠であることを説明する SS はワラントの役割になることを指導した（図－4 参照）。

テーマ「アカデミックスキル1の自己評価」			
トピック パラグラフ	TS	SS	SSS
	私のアカデミックスキル1の評価は*である。		
			
サポーター パラグラフ	TS	SS	SSS
	1つ目の理由は、・・・・・・・・である。		
		なぜなら、文セ（2018）には「あなたの考えと文献の著者の考えは、はっきりと区別できるようにしなければなりません」とあるからです。	
			← 〔直訳用〕 引用文献 文セ、2018、アカデミックスキル1、文セ出版、p64
サポーター パラグラフ	TS	SS	SSS
	2つ目の理由は、論証を理解し、文章を読むときに使えるようになったからである。		
		なぜ論証を理解し、使えるようになったことがAの評価になるかといえば、文セ（2018）に	
		論証は本授業の重点目標だとあるからだ。	
			← 〔間訳用〕 引用文献 文セ、2018、アカデミックスキル1、文セ出版、p64
サポーター パラグラフ	TS	SS	SSS
	3つ目の理由は、・・・・・・・・である。		

図－4

2.3.4 説得力を増すための指導

TP を読むだけで文章の概要がおおよそ解る程度の内容にするためにはどうしたらよいか、そして各 SP の説得力を増すためにはどのような SS を付け足せばよいかを考えさせ記入させた (図-5 参照)。

	TS	SS	SSS
トピック パラグラフ	テーマ「アカデミックスキル」の自己評価 私のアカデミックスキル1の評価は*である。		
	TPの情報量を増やすにはどうしたらよいか？ TPだけを読んで文章全体の大筋が解るようになるためにはどうしたらよいか？		
サポーター グラフ	1つ目の理由は、・・・・・・・・である。 なぜなら、文セ(2018)には「あなたの考えと文献の著者の考えは、はっきりと区別できるようにしなければなりません」とあるからです。		
	引用文献 文セ、2018、アカデミックスキル1、文セ出版 p54		
サポーター グラフ	2つ目の理由は、論証を理解し、文章を読むときに使えるようになったからである。 なぜ論証を理解し、使えるようになったことがAの評価になるかといえば、文セ(2018)に 論証は本授業の重点目標だとあるからだ。		
	引用文献 文セ、2018、アカデミックスキル1、文セ出版 p54		
サポーター グラフ	3つ目の理由は、・・・・・・・・である。		
	説得力を増すためにはどんな文を付け足せばよいか？ ↓↓ 具体例などのSS		

昭恵氏付職員の照会記述

森友記録 財務省、整合性図る

佐川氏答弁後に廃棄

図-5

### 3. 教育効果

アカデミックスキル 1 の共通目標を評価基準として前述のレポートを評価した結果によれば、本授業の教育効果は高かった。レポートを提出した 29 人名、80 点以上が 23 名 (79%)、100 点が 9 人 31% だった。これは課題レポートの作成を作業シートを使って段階的に指導し、学生が個人・グループで執筆・検討して課題レポートの原案を作成し、その原案に基づいてレポートを執筆、完成させたことによるものと思われる (表-2 参照)。

レポートで減点された主な内容は、引用の「表記」(様式) だった。演習時間が足りなかったためと思われる (表-3 参照)。

100 点だったレポートの例を資料として付けてある<sup>2</sup>。論証を使った思考、パラグラフ・ライティングによる文章作成、引用の仕方の 3 つの教育目標に到達しているレポートである。なお、100 点でなかったレポートも論証を使った思考、パラグラフ・ライティングによる文章作成はほぼ目標を達成している内容だった<sup>3</sup>。

表-2

点数	人数
100点	9人
90点	8人
80点	6人
70点	4人
60点	2人
履修放棄	1人

表-3

学生	評価基準	論証(40点)				パラグラフ・ライティング(40点)			引用(20点)		その他
		主張	根拠	ワザント	具体例	TS先頭	SS成立	1パラ1TS	表記	引用内容	
9名	100点										
No.1	90点		* (説得力が少し足りない)								
No.2	90点									*	
No.3	90点								*		
No.4	90点								*		
No.5	90点								*		
No.6	90点								*		
No.7	90点								*		
No.8	90点								*		
No.9	80点							*			
No.10	80点								*	*	
No.11	80点										* (内容があまい)
No.12	80点						*		*		
No.13	80点			* (根拠の説明に必要)					*		
No.14	80点		* (一部にない)						*		
No.15	70点		* (恣意的)				*				*
No.16	70点										* (理由が2つだけ)
No.17	70点								*		* (理由が2つだけ)
No.18	70点		*				*		*		
No.19	60点		* (不十分)						*	*	* (文章表現)
No.20	60点						*		*		

\*: 減点箇所

#### 資料-1

<sup>2</sup> 執筆学生に掲載の許可を得て添付した。

<sup>3</sup> アカデミックスキル2の菊地担当クラスの学生で、アカデミックスキル1でも菊地担当クラスだった学生は、13名だった。その学生のうちアカデミックスキル2のレポートにパラグラフ・ライティングを使っている学生は13名中8名(62%)だった。アカデミックスキル1で扱ったのは並列接続関係のパラグラフ、アカデミックスキル2のレポート作成で使ったのは直列接続関係のパラグラフというように違うパラグラフ構造だった。しかし、今回のレポート作成上はとくに大きな支障はなく、アカデミックスキル1の教育効果はみられた。



私の AS1 の評価は A である。授業で使用したテキストとシラバスを評価観点として、「AS1 で学んだ知識を活用してレポートを書いていること」・「授業の積極性」・「文章と触れ合う機会を増やしたこと」の 3 つの理由を述べていこうと思う。

1 つ目の理由は、AS1 で学んだ知識を活用してこのレポートを書いていることである。シラバスの授業の目的と到達目標の 1 つに「レポートなどで正確な日本語で論理的な文章を書ける能力を身につけること」とある。これを達成するための 1 つとして今回のレポートを書いている。文セ 2018 (第 1 章表紙) の AS1 が目指す 3 つのゴールの中にパラグラフライティングに従った文章を書くというものもあり、それは論理的に書くことにもつながっている。また、文章を書く時に読みやすい文章を書くことに気をつけている。そのためには読みやすい「文」を書かなければならず、自分は特に句読点の位置に気を配りながら今回のレポートを書いている。文セ 2018 (第 3 章 PP. 17-18) に句読点のことが書かれている。「読点は適当に打ってはいけません。」とあり、自分は文を書くときにそこにも十分注意して書いている。このように論理的に書くために授業で学んだことを活用しているのは評価できるポイントである。

2 つ目の理由は、授業の積極性である。菊池先生のクラスは 3 人 1 組のグループ活動が多く、自主的な活動ができた。グループ活動の際には、同じグループになった人と意見を出し合いながら問題の答えを探ることができた。また、グループ毎に発表がある時は積極的に代表発表者となり発表できた。なぜこのような積極性が評価になるかということ、文セ 2018 (第 3 章 PP. 11-12) に「自分の文章を他人に見てもらふこと重要です」や、自分で書いた文章を恥ずかしがって誰にも見せないのは良くないという旨のことが書かれている。他人に文章を見せることがどう積極性につながるのかということ、消極的な場合、自分のまとめた文章や考えを発表しないことの方が多い。それは良くないことである。しかし、グループ内で発表、グループの代表として他グループに意見を発表ができていたのは積極的だと判断できる。

3 つ目の理由は、文章と触れ合う機会を増やしたことである。なぜ文章と触れ合う機会を増やすことが評価されるかということ、文セ 2018 (第 2 章 P. 1) に論理的な文章読解とは論証を使って文章を分析すること。と書かれている。文章に触れ合う機会を増やせば、難しい文章を読んだりすることにも慣れる。また、論理的に考えようとする力が養われる。自分も社説などといった以前はあまり触れ

ていなかった少し難しい文章を論理的に読んでみようと思えることが増えた。

以上に挙げた理由から私の AS1 の評価は A であると言える。

#### 引用文献

- ・文化研究センター 2018 アカデミックスキル 第 1～3 章 文化研究センター出版社
- ・会津大学シラバス 会津大学 2018 年 シラバス 2018 年度シラバス学部 [http://web-ext.u-aizu.ac.jp/official/curriculum/syllabus/2018\\_1\\_J\\_001.html#HS20](http://web-ext.u-aizu.ac.jp/official/curriculum/syllabus/2018_1_J_001.html#HS20)

私のアカデミックスキル1の評価はAである。その理由は3つあり、本講義のシラバスやテキストの観点から判断した。また、評価基準は会津大学が導入しているGPAの評価と点数の関係に基づき、80~100点を満たせばA評価とした。

1つ目の理由は、1度も欠席せずに授業へ参加していたからだ。なぜそれが理由となるのかというと、本講義のシラバス(2018)の授業評価の方法・基準という項目に、「学生の授業参加と到達目標に応じた課題により評価が行われる。」とあるからである。従って、すべての授業へ出席していることはこの基準を満たしているといえる。

2つ目の理由は、パラグラフ・ライティングに従った文章を書けるようになったからだ。なぜそれが理由になるのかというと、文化研究センター(2018)には、本講義の到達目標としてパラグラフ・ライティングに従った文章を書くということが挙げられているからである。私は以前まで文章を書いた経験がなかったが、講義の中でパラグラフ・ライティングという文章を書く技術を学んだことで論理的に書くことができるようになった。実際、コンピュータリテラシーの課題のレポートでパラグラフ・ライティングを意識して書いた結果、スムーズに文章を書くことができたし、評価は100点中100点だった。従って、私はパラグラフ・ライティングに従った文章を書けるようになったといえる。

3つ目の理由は、論証を行った文章を書くことが出来るようになったからだ。なぜそれが理由になるのかというと、文化研究センター(2018)の本講義の到達目標として論証を行った文章を書くということが挙げられているからである。本レポートでも、各パラグラフにおいて主張と根拠、ワラントを用いて論証を行っている。従って、論証を行った文章が書けるようになったといえる。

#### 引用文献

会津大学,2018,2018年度 シラバス学部,

[http://web-ext.u-aizu.ac.jp/official/curriculum/syllabus/2018\\_1\\_J\\_001.html#HS20](http://web-ext.u-aizu.ac.jp/official/curriculum/syllabus/2018_1_J_001.html#HS20),

[2018.06.10閲覧].

文化研究センター,2018,『アカデミックスキル1第1章』文化研究センター出版,表紙.

文化研究センター,2018,『アカデミックスキル1第1章』文化研究センター出版,表紙.

私のアカデミックスキル1の成績は、Aです。その理由は3つあり、それを以下の段落で説明します。

1つ目の理由は、グループ活動に積極的に取り組んだことです。その例として、自分の文章を他のメンバーに見せながら、自分がどのような意図でその文を書いたのか説明したり、その内容が正確に伝わっているか、確認したことをあげます。また、他のメンバーの意見を踏まえての、自分の意見を伝えたりもしました。なぜ、グループ活動に積極的に参加する事が、私の成績がAであると言う事の原因になるかというと、自分の文章を他人に見てもらふことは、文章を書く能力が向上するからです（文セ、2018）。

2つ目の理由は、論理的な文章を読めるようになったからです。どのようにして読めるようになったかというと、土曜日の朝を論理的な文章を読む時間と決めて、毎週欠かさず読むことで、論理的な文章を読めるようになりました。どのくらい読めるようになったかというと、新聞の社説は、一度読むだけで理解できるくらい読めるようになりました。なぜ論理的な文章を読めるようになる事が、私のアカデミックスキル1の成績がAである、という事の原因になるのかというと、アカデミックスキル1では、「論理的に考え、読み、書く」ことを学ぶ為のものだからです（文セ、2018）。

3つ目の理由は、授業にきちんと出席したことです。具体的にいえば、アカデミックスキル1の授業は一度も休みませんでした。なぜこの事が、私のアカデミックスキル1の成績がAである、という事の原因になるのかというと、アカデミックスキル1の最初の授業で、菊池先生が「とりあえず、授業に参加することが大切です。授業に参加してください。」と言っていたからです。

以上の3つの理由より、私のアカデミックスキル1の成績はAです。

#### 参考文献

文セ、2018、『アカデミックスキル1』文セ出版、p2

文セ、2018、『アカデミックスキル3』文セ出版、pp.11-12

私のアカデミックスキル1の評価Aである。アカデミックスキルの評価がAになるために必要な3つの論理的な能力「考える」「読む」「書く」がある。以下、その3つの能力について説明する。

一つ目は論理的に「考える」ということを理解したことだ。なぜ、論理的に「考える」ということがAの評価になるかといえば、文化研究センター(2018)によれば、「アカデミックスキル1」が目指す3つのゴールのうちの1つにしっかりとした論証を行った文章を書こう→論理的に考える」とあるように、論理的に「考える」ことがアカデミックスキル1の到達目標であるからだ。具体的にどのようなことを理解したかという、論証には主張・根拠という関係があることを知った。さらに、論証にはワラントという主張と根拠の橋渡しをする存在があることを知った。

二つ目は論理的に「読む」ということを理解したことだ。論証を「読む」というのは、文化研究センター(2018)によれば、「どのように複雑な文章であってもそれが論証に関わる文章である限り、そこには必ず主張、根拠があり、それらを取り出し再構成することを「論理的に読む」と呼ぶことにする。」とあり、再構成するということは、論証がより飲み込みやすい形にするということである。よって、これらを行うことで論証をより理解することができるので、論理的に「考える」で述べたようにアカデミックスキル1の到達目標につながり、評価につながるということが言える。さらに、菊池先生のクラスでは、グループで他の人の文章を読むことで論理的に「読む」ことの理解が深めることができた。その上、自分とは違う視点を持った人と話し合うことができたので、より読み手が読みやすい形の文章を作ることができた。

三つ目は論理的に「書く」ということを理解したことだ。具体的にどのようなことを理解したかという、ハンバーガー構造を利用しパラグラフライティングができるようになったことだ。なぜ、パラグラフライティングを行うことがAの評価になるかといえば、文化研究センター(2018)によれば、「アカデミックスキル1」が目指す3つのゴールのうちの1つにパラグラフライティングに従った文章を書こう→論理的に書く」とあるように、パラグラフライティングを使いこなし論理的に書けるようになることが、アカデミックスキル1の到達目標であるからだ。論理的に「書く」ことができるようになると、読み手に対して意思がうまく伝わるようになるので、大学のレポートや論文での評価も上がります。

#### 引用文献

- 文化研究センター,2018,アカデミックスキル1 第1章,文化研究センター出版,P1
- 文化研究センター,2018,アカデミックスキル1 第2章,文化研究センター出版,P1
- 文化研究センター,2018,アカデミックスキル1 第1章,文化研究センター出版,P1

# 長めの論証文作成に力点を置いた授業

## —実践報告2—

青木滋之

### 1. はじめに

本論では、「論理的思考教育を基礎とするとパラグラフ・ライティングの段階的指導 —実践報告1—」に引き続き、もう1つの実践報告として、私（青木）のクラスではどのような授業を行ったのか、(2.) 授業コンセプト、(3.) 授業構成、(4.) 使った教材、(5.) 事後評価および反省点、という4つの点から報告を行いたい。次節で述べるが、2018年度のアカデミックスキル1は、初回授業に配布されるA4一枚の最大公約数をクリアさえすれば、他のどのような点に力を入れるかは各教員の自由であった。私の授業では、「長めの論証文を、学術論文の体裁に従い、周りの学生との話し合いを踏まえて書くことができること」を実践することを目指した。特に、周りの学生との話し合いを軸に、グループワークを中軸に据えて授業を行うことは今回初めてであったので、冒険ではあったが、大きな失敗もなく、概ね成功したのではないかと考えている。

### 2. 授業コンセプト

授業実践を仔細に紹介していく前に、青木クラスで重視した授業コンセプトを説明する。前掲論文「アカデミックスキル1の概要」の1.4.に掲載されているように、2018年度のアカデミックスキル1では、

アカデミックスキル1が目指す3つのゴール

1. しっかりと論証を行った文章を書く—論理的に考える
2. パラグラフ・ライティングに従った文章を書く—論理的に書く
3. 剽窃を避け、適切な引用を行う—論理的に書く

という3点を、全クラス共通の最大公約数とした。大学の授業は基本的に、各教員の哲学や経験に基づいて進んでいくので、全クラスを画一的なものとする必要性はない。だが、「アカデミックスキル1」と銘打っている授業で、各クラスで教えられる内容がバラバラであっては困る。だから、「最低限、これだけは必ず学生にマスターさせましょう」という公約数を設定し、それを達成するための具体的な授業法、教材などは各教員の自由としたわけである。ただし、アカデミックスキル1の前身である「文章表現法」授業からの蓄積として、『論理的に考える』『論理的に読む』『論理的文章表現』という3つのオリジナルテキストがあり、それらは練習問題の解答と共に、全学生に配布された。これらテキストを使う教員も多かった。私も『論理的に考える』『論理的に読む』の作成に関わり、また長年『論理的文章表現』を用いてきたこともあり、これら3つのテキストを中心に用いた。

私の授業のコンセプトは、次の3つである。

- ①論証を、練習問題を通じてしっかり理解してもらうこと
- ②長めの文章を、パラグラフライティングに従って書けるようになること
- ③周りの学生との話し合いを踏まえて、文章をふくらましていくこと

順に説明していきたい。

#### ①「論証」

アカデミックスキル1の目的は、学生にレポート作成に必要な技法を身に付けてもらうことにある。その核にあたるのが、「論証」である。レポートや卒論は、学術論文の卵であるが、論文の肝は「理性的な人間であれば、誰でも受け入れられるだけの論証」を行うことに尽きる。論文における論証は、分野ごとに作法が異なり、スタンダードとなる方法論は異なるが、<根拠から主張を導き出す>という論証そのものの大原則は変わらない。この論証というルールに、様々な練習問題を通じて慣れ親しんでもらうことが、まずもって必要だと考えた。『論理的に考える』のテキストを使って、論証と論証でないものを見分ける問題や、様々な論証の型を見分ける問題、不備のある論証を改善する問題などを網羅的に扱った。

#### ②「長めの文章」および「パラグラフライティング」

論証（内容）に加え、学術論文が持つ両輪のもう1つに、形式が挙げられる。論文には決まった形式があり、その中でも汎用的なものとして、「パラグラフライティング」が挙げられる。パラグラフの先頭にはトピックセンテンスを並べ、トピックセンテンスのみを読むだけで論文全体の論旨が読み取れるようにする、というものである。さらに私のクラスでは、「長めの文章」を書くことを強調した。一度長い文章を書いた経験があれば、今後の人生でどのような文章課題にぶつかっても、難儀することはないだろうと思ったからである。例えば、理工系学生科学技術論文コンクール（日刊工業新聞社）などを見ると、「3200字以内」や他には「4500-5000字」といった規定（NRI学生小論文コンテスト）がある。こうしたコンクールに、会津大生でも出せるように訓練したいと思った。また、42キロマラソンランナーは練習で100-200キロ走るだとか、コックは出す料理よりもはるかに難しい料理で腕を磨く、といった話からアナログカルに考えてみても、優れた短めの論証文を書く上で、長めの論証文を書いた経験があることがプラスになると考えた。

#### ③「周りの学生との話し合い」

長めの論証文を書く上で、学生にとってネックになるのが、どのようにしたら論証を拡張できるか、である。簡単に言うと、どのようにしたら（有意味な仕方）字数が伸ばせるか、ということである。そこで大変助けになるのが、自分とは異なる価値観や考え方を持つ、他者である。とりわけ、同学年の周りの学生から論証の不備や、パラグラフライティングの欠点を指摘してもらうことは、多くのプラスがある。私の授業では、次のような複数の効果が得られたと思う。

- ・1人の教員では添削しきれないが、ペアワークにより多くの学生のレポート添削が可能になる。
- ・周りの学生のレポートをチェックすることにより、自分のレポートの不備にも気付くことができる。
- ・レポートを改善するヒントを与えられることで、長い論証文を完成させることが可能になる。
- ・大学における、共同研究マインドを涵養する第一歩となる。
- ・普段話し合うことのない学生ともワークを行うことにより、コミュニケーション能力が養われる。

他方、学生同士によるチェックには限界もあるため、教員による個別指導的な添削も適宜必要である。とりわけ、上位・下位の学生に対するケアは必要であろう。2018年度のアカデミックスキル1では、だいた

い毎授業で2-3人の学生から、「周りの学生から良いフィードバックを得られなかった」等の理由でメールでの課題提出を受け付け、赤ペンによる指導を行った。

### 3. 授業構成

概ね、オリジナルテキストに沿って授業を進めていった。テキストは3つ（『論理的に考える』『論理的に読む』『論理的に書く\*』）用い、基本的に

- ・宿題の確認
- ・新しい単元の解説
- ・次回までの宿題の通知

という授業構成をとった（\*『論理的に書く』というのは、『論理的文章表現』を青木が要点をまとめたプリントである）。

日程	内容	宿題
1回 4/9	授業イントロダクション	
	『論理的に考える』6-10 ページ	練習問題1
2回 4/12	『考える』13-14 ページ	練習問題2
3回 4/16	『考える』23-25 ページ	練習問題4
4回 4/19	『考える』28-29 ページ	練習問題5
5回 4/23	『考える』35-36 ページ	練習問題7
6回 4/26	『考える』42 ページ	練習問題10
	「あなたは、この著者の論証に賛成か、それとも反対か。著者の論証を説明したのちに、あなた自身の考えを論じなさい。全体で800字以上とすること。」	
7回 5/7	『論理的に読む』7-9 ページ	練習問題4
8回 5/10	『論理的に書く』その1	
	「あなたは、コンピュータを使って、どのように社会に貢献していきたいと考えるか。800字程度で論述しなさい。」	
9回 5/14	『書く』その2	「1600字程度で」
10回 5/21	『書く』その3	「2400字程度で」
11回 5/24	『書く』その4	「3200字程度で」
12回 5/28	『書く』その5	「3200字以上で」 +プレゼンテーション1
13回 5/31	プレゼンテーション2	最終レポートの相互チェック
14回 6/4	最終レポートの提出、プレゼンテーション3	

※8-12回までは、同一のテーマについてのレポートを、周りの人に添削してもらい、改善点を指摘してもらうことで、伸ばしていく（パラグラフのつながり、論証の補強など）作業を続けた。

※周りにチェックしてもらっても、あまり良いフィードバックが得られなかった場合は、教員にメールの添付ファイルで送り、赤ペンを入れて返却した。毎回授業で、2-3人ほど、希望者が出て対応した。

※最終レポートも同様に、赤ペンを入れて返却した。

※プレゼンテーションは、40人弱のクラスでは全員行うことは不可能だったので、希望者を募り、授業で3-4名の学生にやってもらった。聞いている学生にはコメントシートを書いてもらい、発表した学生にフィードバックを行った。

## 4. 使ったテキスト

使ったテキストは、以下の3つである。

- ・『論理的に考える』
- ・『論理的に読む』
- ・『論理的に書く』・『論理的文章表現』に基づく、青木作成のプリント

『論理的に考える』は、アカデミックスキル1の前身の授業である「文章表現法」の頃からの蓄積であったこともあり、初年次を念頭に置いたレベル設定、短い問題演習を豊富にした点など、この授業に合わせ使いやすさを重視したテキストである。『論理的に読む』では、『考える』で習った論証（主張＋根拠）の応用編として、長めの文章の要約・要旨を作成する練習問題を行った。最後の『論理的に書く』だが、これはテキスト『論理的文章表現』から、パラグラフライティングの観点から必須と思えるところを抜き出しまとめたプリントである。特に、『論理的文章表現』の中に現れるフック、サンドイッチ構造、Thesis Statement、コンクルージョンといった項目は、本格的な論文（学術誌に投稿される10000文字オーバーの長さのもの）でないと実現させるのは困難であったので、『論理的に書く』においては割愛した。

## 5. 事後評価および反省点

最終レポートにおいて、①「論証」、②「長めの文章」「パラグラフライティング」という授業目標が達成できているかを確認するためのループリックを作成し、70点満点による評価を行った。以下の簡単なループリックを学生に事前に提示し、満点のレポートを完成させるための基準を示した。第12回・第13回授業では、完成した最終レポートをグループワークで相互チェックしてもらい、各項目において満点に近づけるよう互いにアドバイスをしてもらった。

---

### ■最終レポートの評価（✓で合計70点）

字数は守られているか

1600字未満　・・0点　　1600～3200字　・・10点　　✓3200字以上　・・15点

パラグラフライティングを守れているか

- ✓TS(トピックセンテンス)を拾い読みすることで、文章の大意がつかめるか？　・・10点
- ✓TSに続く文はすべてSS(サポーティングセンテンス)としての役割を担っているか？　・・5点
- ✓1つのパラグラフにTSが複数入っていないか？（1パラグラフ1メッセージの鉄則）　・・5点
- ✓イントロダクション、コンクルージョンがしっかり組み込まれているか？　・・5点

論証はきちんと行われているか

- ✓主張は明確か？　　・・5点
- ✓根拠は確実なものか？　根拠から主張までの橋渡し（ワラント）は自然か？　・・10点



✓直列型、並列型といった論証構成がしっかり意識されているか? . . . 5点

引用は行えているか

✓最低3つの引用が行えているか? . . . 5点

✓引用の書誌情報はしっかり揃っているか? . . . 5点

最終レポートの結果は、以下の通りである。合計 33 人のレポートの素点を表示している（一番上が A 君、二番目が B さん、三番目が C 君、. . . といった具合である）。灰色でハイライトされているのは、一番下にある、各項目の平均点を大幅に下回っている箇所である。

字数	拾い読み	SS	1つのTS	イントロ、コンクル	論証	3つ引用	書誌情報
/15	/10	/5	/5	/5	/20	/5	/5
15	5	5	5	5	20	5	5
10	10	5	5	5	18	5	5
15	7	5	5	5	18	5	5
15	10	5	5	5	20	5	5
15	0	5	5	5	7	5	5
15	10	5	5	5	15	5	5
15	8	5	5	5	15	5	5
15	10	5	3	5	20	5	5
15	10	5	5	5	15	5	5
15	8	5	5	5	18	5	5
15	10	5	5	5	18	5	5
15	10	5	5	5	15	5	5
15	10	5	5	5	10	5	5
15	8	3	5	5	20	5	0
15	5	5	5	0	15	5	5
15	8	5	5	5	20	5	5
15	8	5	5	5	20	5	5
15	8	5	5	5	15	5	5
15	8	5	5	5	20	5	5
15	8	5	5	0	15	5	5
15	10	5	5	5	15	5	5
15	10	2	2	5	20	5	5
15	8	5	5	5	20	5	5
15	10	5	2	5	17	5	5
15	10	5	5	2	15	5	5

15	10	2	2	5	10	5	5
15	8	5	5	5	18	5	5
15	0	0	0	0	15	5	0
15	10	5	5	5	15	5	5
15	5	5	5	5	20	5	5
15	5	0	5	5	15	5	5
15	10	5	5	5	10	5	5
14.84375	8.03125	4.44	4.5	4.4375	16.375	5	4.6875

結果として、一番下にある平均点が示しているように、概ね各項目において学生は満点に近いパフォーマンスを示しており、授業目的の達成率という観点からみれば、授業は成功だったと評価できるだろう。ただし、幾つかの反省点もある。

#### ・反省点1. TSの拾い読みが可能なパラグラフライティングになっているか

パラグラフライティングの最も便利な点は、各パラグラフの中身を詳細に検討せずとも、パラグラフ冒頭のTS(トピックセンテンス)を拾い読みするだけで、論文全体の論旨が正確につかめることにある。これは、書き手によって「論文全体の見通し」を得られていないと、達成することは難しい。逆に言うと、TSの拾い読みで論旨がつかめる論文というのは、著者が、論文全体の論理構成についてのしっかりとした見通しが持っているということの証左なのである。このTS拾い読みの項目が、上の表を見ると一番達成率悪いことが分かる(8割強)。この項目において芳しくない学生がけっこういるのが問題である。今後の授業においては、論文全体の構成について、意識して書くようにもっと指導が必要であろう。

#### ・反省点2. 論文の形式についてのテンプレートを増やす

今回(2018年度)の私のアカデミックスキル1のライティング指導においては、「直列型」のテンプレートに従って書くことを奨励した。特に、【問題→原因分析→提案→解決】という型を紹介し、模範文章例を2つほど提示した。その結果、ほとんどの学生がこのテンプレートを真似た文章を書くことになった。もちろん、どんな学習であれ“模倣”から始まるので、これ自体は悪いことではない。しかし、最終レポートで、学生が3200字オーバーの長さのものを書くことができたのは、かなりテンプレートに従って書いていた部分も大きかった。今後の反省点としては、【問題→原因分析→提案→解決】以外のテンプレート、他の直列型および並列型のテンプレートも紹介し、書く訓練を行わせていきたい。そうすることで、様々なライティング課題にも対応できる応用力が身に付けられることが期待できる。さらには、テンプレートのストックを増やし相対化させ、型のストックを臨機応変に使い分けてもらうような指導も、今後は行っていきたい。

# 研 究 論 文



# あいづっこ宣言から見えてくる日本人の哲学

—「あいづまちなかキャンパス」参加者の声—

青木滋之

## 0. この論文の内容

本論では、会津若松市内を中心に、市の教育委員会が推進している「あいづっこ宣言」を取り上げながら、日本人が持つ哲学の特質を考察していきたい。ここで哲学と言うのは、狭い意味での哲学（学問的な抽象的な理論）のことではなく、あいづっこ宣言に見られるような、小学生でも暗唱・実践できる道德規範のことを指すものとする。「あいづっこ宣言」は、現代の会津若松市民が民主的に作成したと言われるものの、江戸後期～幕末までに見られた什の掟をベースにしているのは明らであり、東洋の儒教的な「什の掟」と、明治期の近代化（西洋化）以降の日本人の規範感覚との狭間に位置している。このせめぎ合いの中に、現代日本人の規範意識のアイデンティティがあるのではないか、という事を示唆するのが本論の狙いである。「あいづまちなかキャンパス」の参加者の様々な声が、その傍証となるものと思う。

本論の構成は以下の通りである。1. では、「あいづっこ宣言」とは一体どんなものであるのか、会津大学の哲学の授業を市民に公開した「あいづまちなかキャンパス」の様子と共に、説明する。2. では、「あいづっこ宣言」が作られた背景や経緯に触れ、続く3. では、「あいづっこ宣言」を市民や学生が検討していくことの意義について論じる。4. は本論の肝となる、あいづまちなかキャンパスの参加者の声を通覧する。最後の5. で、これら参加者の声を踏まえながら、浮かび上がってくる日本人の哲学について考察する。また、「あいづっこ宣言」の運用や改善について、幾つかの提言を行う。

## 1. 「あいづっこ宣言」とは、「あいづまちなかキャンパス」とは

会津若松駅や、市内のスーパーマーケット、會津稽古堂のような公共施設、観光名所などに、「あいづっこ宣言」という標語のような看板をよく見かける。

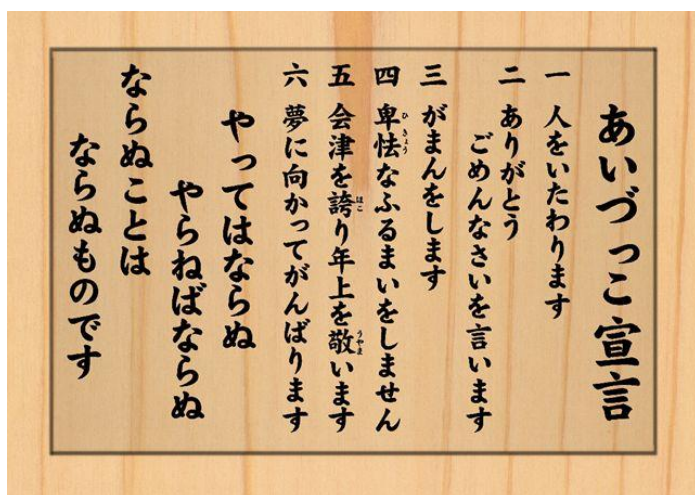


「あいづっこ宣言」の一例  
於會津稽古堂（2018年9月28日撮影）

私も 2009 年秋に会津大学に赴任してから、程なくしてこの標語の存在に気付いた。大学の研究室の扉に、張り付けているところもあった。それにしても、締め括りに現れる「ならぬことはならぬものです」という言葉は、どんな意味なのだろうか。これだけが単体で表示された標札も駅前にはあり、当初は意味がよく分からなかった(注 1)。その後、「～～してはいけません」といった複数のルールの締め括りに「ならぬことはならぬものです」が提示されているのを見て、「やっていけないことは、やってはいけません」と言っているのだな、と何となく推測することができるようになった。

「あいづっこ宣言」は、次のような一連の行動指針からなっている。

- 一 人をいたわります
  - 二 ありがとうごめんなさいを言います
  - 三 がまんをします
  - 四 卑怯なふるまいをしません
  - 五 会津を誇り年上を敬います
  - 六 夢に向かってがんばります
- やっではならぬやらねばならぬ ならぬことはならぬものです



市のホームページより (<https://www.city.aizuwakamatsu.fukushima.jp/docs/2007080601668/>)

私は、会津大学の教養科目「哲学」を担当しているが、社会教育委員の一員として會津稽古堂（中央公民館）の方々と付き合いがあり、この「哲学」の授業数コマをあいづっこ宣言の検討に充てて、一般市民にも公開し、あいづっこ宣言について皆で話し合いませんか、という提案を行った(注 2)。まちなかで大学授業を行う、という意味合いを込めて、「あいづまちなかキャンパス」というイベント名になった。會津稽古堂のついでで、市の教育委員会であいづっこ宣言を推進している職員の方や、あいづっこ宣言の元となる会津藩時代の歴史に詳しい県立博物館学芸員の方に、外部講師として話してもらうなど、授業内容充実という観点からも、このあいづまちなかキャンパスは望ましいものと思えた。

これまで、「哲学」を起点とするあいづまちなかキャンパスは、2017 年度と 2018 年度の 2 回行ってきているが、それぞれのプログラムは以下のようになっている（当日に配布されたプログラムおよびスライド資料より）。

【2017 年度】

會津稽古堂・会津大学協働事業「あいづまちなかキャンパス」  
日本人を『哲学』する！  
～今に生きる会津藩の教え「ならぬことはならぬ」のルーツをさぐる～

時間	主な内容	講師
～9:15	受付	生涯学習総合センター
9:15～9:30	オリエンテーション	会津大学 青木 滋之 上級准教授
9:30～10:10	講義①：ご存知ですか 「あいづっこ宣言」	会津若松市教育委員会 星 悠斗 主事
10:10～10:20	休憩	
10:20～11:30	講義②：『会津藩家訓』を読み解く	福島県立博物館 阿部 綾子 主任学芸員
11:30～11:40	休憩	
11:40～12:10	グループワーク（ルーツをさぐる）	青木 滋之 上級准教授
12:10～13:10	昼休み	
13:10～14:20	講義③：「近代（西洋）化と日本人」	青木 滋之 上級准教授
14:20～14:30	休憩	
14:30～15:45	グループワーク（まとめ） 「あいづっこ宣言」について	青木 滋之 上級准教授
16:00	終了・解散	

## 7/15 Discover your new Aizu

會津稽古堂・会津大学協働事業「あいづまちなかキャンパス」  
日本人を『哲学』する！  
～今に生きる会津藩の教え「ならぬことはならぬ」のルーツをさぐる～

### 2017/7/15(土) 受講者募集



**講師**  
会津大学 コンピュータ理工学部 文化研究センター  
上級准教授 青木 滋之  
福島県立博物館  
主任学芸員 阿部 綾子



**日程**  
9:15～10:00 講義『あいづっこ宣言』を学ぶ  
10:10～11:20 講義『会津藩家訓』を読み解く  
11:30～12:00 グループワーク（ルーツを探る）  
13:00～14:10 講義「近代（西洋）化」と日本人  
14:30～15:30 グループワーク（意見を交える）  
15:30～15:45 本日のまとめ



**申込**  
申込みは、会津若松市教育委員会生涯学習総合センター  
會津稽古堂まで①・②のいずれかの方法でお願いたします。  
①電話 (0242-22-4700)  
②FAX (0242-22-4702)、ハガキ・封書など  
※宛先 〒965-0871 会津若松市栄町3番50号  
※②の方法で申込みの場合には、郵便番号・住所・氏名  
年齢・性別・電話番号を明記してください。

場所：會津稽古堂多目的ホール

**締切** 7月8日(土) 先着30名

### 内容

みなさんは『あいづっこ宣言』や『仕の詫』、『会津藩家訓』についてご存知ですか？  
歴史的・比較文化的な幅広い見地から会津の文化や歴史を見つめなおすと、  
実は「あたりまえ」だと思っている“日本人・会津人”に関する**新たな発見**が！  
7月15日、会津大学生と地域のみなが一堂に会し、日本人や会津人の  
思想や心算がどこから来たものなのか、一緒に『哲学』しましょう！  
講師は会津大学青木先生、福島県立博物館阿部先生。その他にも市教育委員会あいづ  
っこ育成推進室の職員や、生涯学習総合センターの職員等が参加者のみなさまと学び  
を深めて参ります。年齢・性別・出身すべて関係ありません！ぜひお申込みをっ！



会津大学生と一緒に 哲学と会津を学びませんか？

一般市民参加を呼び掛けた、2017年度ポスター

【2018 年度】

時間	主な内容	講師
9:00～9:30	受付	生涯学習総合センター 多目的ホール
9:30～9:45	趣旨説明	会津大学 青木 滋之 上級准教授 生涯学習総合センター 南雲 誠 主任主事
9:45～10:15	ご存知ですか 「あいづっこ宣言」	南雲 誠 主任主事
10:15～10:25	休憩	
10:25～11:00	講義①：「学ぶことの意義」 ～稽古堂そして日新館～	会津歴史考房主催 野口 信一 先生
11:00～11:10	休憩	
11:10～11:40	講義②：「かゆい所に手が届く」 ～会津藩の青少年教育～	野口 信一 先生
11:40～12:00	お昼の説明	
12:00～13:00	昼休み	
13:00～13:30	講義③：「歴史に学ぶ」 ～会津藩はなぜ敗れたのか～	野口 信一 先生
13:30～14:10	講義④：日本人とは何か —東洋と西洋の間（はざま）で—	青木 滋之 上級准教授
14:10～14:20	休憩	
14:20～15:50	グループワーク	青木 滋之 上級准教授
15:50～16:00	まとめ	青木 滋之 上級准教授
16:00	アンケート記入・解散	

-----

2017年度と2018年度の大きな違いは、講師として、2017年度は県立博物館の阿部先生にお話し頂いたのに対して、2018年度では会津歴史考房の野口先生にお話し頂いたこと、である。阿部先生の講義は、保科正之公の家訓（かきん）の原文および、歴代家老による解釈といった一次資料に基づく、原文に忠実な方向性の講義であったのに対して、野口先生の講義は、当時の世相や環境、制度、気質といった、会津藩での教育全般に触れるものだった。双方聞いた私の印象としては、阿部先生の講義は、職人氣質的な「堅実」なものであったのに対して、野口先生の講義は、戊辰戦争150年記念に合わせた「教訓」的なものであった、という違いがあったように思う。それぞれの年の講義に基づき「あいづっこ宣言」について意見陳述を行った学生のレポートが、2017年度では肯定的な意見が多かったのに対して、2018年では「あいづっこ宣言は廃止した方がいい」というかなり否定的な意見まで見られるようになったのは、おそらく、基調講義となった阿部先生および野口先生の、会津藩の精神や教育に対する全体的トーンが、影響を及ぼした可能性があるのではないかと考えられる。



なお、「あいづまちなかキャンパス」当日の様子については、会津若松市のホームページに写真付きで掲載されているので、是非ご覧頂きたい(注3)。

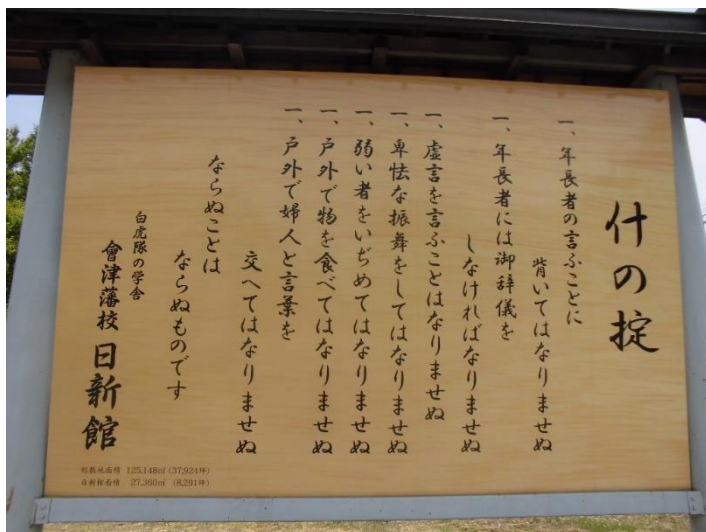
## 2. 「あいづっこ宣言」が成立した経緯

2017年、2018年の哲学の講義で考察対象とした「あいづっこ宣言」であるが、いつから、どのようにして始まったのだろうか。まず、見て気付くことは、あいづっこ宣言が、会津若松城下での「什(じゅう)の掟」と呼ばれた、什(武士の家の6歳以上の子どもからなるグループ)が復唱していたルールと大変似ている、ということである。什の掟は、什ごとに細部が異なっていたようだが、実に驚くべきことに、文書としては一切残っていない(江戸時代の会津の歴史に通暁されている阿部綾子先生や、野口信一先生に伺ったところ、そのように返答されていた)。なので、現在となっては誰も正確に／確実にその内容を答えられる者はいない。しかし、会津藩の歴史に関する書籍や、博物館で販売されている図録などを見る限り、次のような内容であったようだ(注4)。

- 一、年長者[としうえのひと]の言うことに背いてはなりませぬ
- 二、年長者にはおじぎをしなければなりませぬ
- 三、うそを言うてはなりませぬ
- 四、卑怯な振舞いをしてはなりませぬ
- 五、弱い者をいじめてはなりませぬ
- 六、戸外[そと]で物を食べてはなりませぬ
- 七、戸外で女と言葉を交わしてはなりませぬ

ならぬことはならぬものです

会津若松市郊外、河東にある會津藩校日新館(江戸時代後期の鶴ヶ城城下の日新館を復元した観光施設)の入り口にある大きな立て看板にも、ほぼ同じ内容の「什の掟」を見ることができる。



會津藩校日新館にある什の掟  
(2017年6月20日撮影)

一切文書による記録がないにもかかわらず、このように一字一句まで復元されているのは実に不思議なこ

とではあるが（現代にある、あらゆる「仕の掟」の情報源を辿っていけば、江戸末期～明治時代の生き証人による証言であるとか、あるいは、もっと後世に生きた者が伝え聞いた記録、あるいは、それらが明治期か大正期に活字化された書物等に行きつくのかもしれない）、この仕の掟が、あいづっこ宣言の根底（ベース）に流れているのは、まず間違いないだろうと思われる。締め括りの「ならぬことはならぬものです」が全く同じであるし、市のホームページにも、

「あいづっこ宣言」は、本市に脈々と受け継がれてきた青少年育成への熱い思いを、会津の伝統的な規範意識を踏まえ、取りまとめたものです(注5)。

とある通りである。しかし、2017年度の講義で、市教育委員会の星悠斗主事が強調されていたように、「あいづっこ宣言」は、「仕の掟」の現代語訳では決してない。この点を誤解している人が実に多い。

それでは、「あいづっこ宣言」はどのように作られたのだろうか。最も詳しい情報は、現在オンラインで公開されている「“あいづっこ宣言”の策定経過」というページに記載されている(注6)。

策定の背景については、かいつまんで説明すると以下ようになる。あいづっこ宣言が制定された平成14年当時、全国的に青少年の犯罪増加が社会問題となっており、会津若松市でも、補導される青少年が増加し、刑法犯少年の総数が400人を越えるなどの問題を抱えていた。その背景として、(1) 基本的なルールの認識が希薄化していること、(2) ルールを自分勝手に解釈し一方的に主張する傾向があること、(3) 子供の生活からゆとりが失われ人間関係の中から社会性を習得する機会が失われていること、が指摘された。そこで、家庭・学校・地域が共通指針のもと、一体になって青少年をめぐる問題に取り組んでいくことが必要だと考えられた。この共通指針に相当するのが、あいづっこ宣言である。

策定の経過は、下にある通りである(注7)。ここでの大事なポイントは、市民からの有識者による会議を設置した後、学校関係者や警察関係者からヒアリングを行い、市民からの意見を募集したりと、市民主導の形で進められていったことである。民主主義的な手続き上の妥当性がどれだけあるのか（典型的な問題としては、策定に関与しなかった大多数の市民の意見はどうなるのか、同意を得ているのか等）、疑義がないわけではないが、役所や教育委員長が「上」から押しつけたものではない、という点が確認できる。

#### ●経過

- 平成13年5月 有識者6名による「青少年の心を育てる市民行動プラン策定会議」を設置
- 6～7月 青少年非行の現状を学校・補導関係者及び警察関係者からヒアリングし、意見交換
- 8月 市政だよりにプランの趣旨を掲載し、市民からの意見募集
- 9～12月 青少年の心を育てる市民行動プランの素案作成と提言書へのまとめ
- 平成14年1月25日 「青少年の心を育てる市民行動プラン（素案）」提言書を市長に提出
- 平成14年2月13日 庁議において提言どおり決定

策定後、会津若松市青少年育成市民会議が推進母体となり、各地区では青少年育成推進協議会を中心として普及活動を行ってきている。例えば、あいづまちなかキャンパスでの紹介（ご存知ですか「あいづっこ宣言」）では、市教育委員会の星悠斗主事が実際に小学校に訪れ、小学生と一緒に「あいづっこ宣言」を復唱指導しているシーンが動画で紹介された。私の子供も市内の小学校に通っているが、1年生のときにあいづっこ宣言の暗唱に取り組み、家の中で、親の前で暗唱する宿題に取り組んでいた。その後、名刺サイズの合格証を獲得して、私に見せつけてきたこともよく覚えている。

こうした取り組みが続き、本論冒頭で見たような「あいづっこ宣言」の標札が、会津若松市内の至るところに設置されるに至っている。星悠斗主事が言うには、市から頼まれてもいないのに、自主的に標札を立ててくれる人もいたので大変助かる、とのことだった。現在では、市のホームページによると、野口英世青春通りなど市内の18カ所で「あいづっこ宣言」の標札が掲げられている。

### 3. 「あいづっこ宣言」を市民・学生で検討する意義

前節で述べたように、「あいづっこ宣言」は役所や教育委員会が定めたものではなく、あくまでも市民主体で推進されてきたものである。しかし、策定に直に関わったのは「唯識者6名」にすぎず、大多数の市民・学生は、内容を検査したわけではない。また、内容の理解や、実質的な普及活動、活用などについては不断の市民主体の努力が要されるのは、言うまでもないだろう。例えば、「あいづっこ」という宣言の名称であるが、これは「会津に住む子供」のことではない。北海道の「どさん子」のように、「会津に住んでいる人」全般を指す言葉なのである(注9)。あいづまちなかキャンパスに参加したほとんどの市民・学生は、この事を全く誤解していた。このように、実は初歩的なところで、あいづっこ宣言は市民に正しく伝播していない。何となしに眺めるだけでなく、定期的に、「あいづっこ宣言」のきまり1つ1つに、どのような思いや意味が込められているのかを、振り返ることが必要であろう。

また、私が知る限り、「あいづっこ宣言」は策定された後、その教育的効果や普及率などを調べた調査は存在しない。作りっぱなし、という状態のままなのである。本論では、あいづっこ宣言が、青少年の犯罪抑止になるか、青少年の規範意識向上に資するのか、といった事柄に関してメスを入れることは全くできていないが、あいづっこ宣言に対する市民・学生目線での意見はどうか、実態を把握する上での生データ(生の声)を提供したい。そうした観点から、有益な情報を提供できることを期待している。

### 4. まちなかキャンパス後の、学生レポートの声と、付箋紙の声

「あいづっこ宣言」についての、受信者の感想や意見を、本論では2種類の生の声から提示する。1つは、まちなかキャンパス参加後に学生に課したレポートであり、もう1つは、まちなかキャンパスでのグループディスカッション後の感想を、参加者(会津大学生、一般市民、稽古堂職員、ザベリオ高校の高校生)全員にお願いして、付箋紙1枚に短く書いてホワイトボードに貼ってもらったものである(こちらは、2018年度のみ実施した)。

学生へのレポート課題は、2017年度/2018年度ともに、次の通りであり、共通している。

#### □レポートの内容

まちなかキャンパスのグループワーク(各テーブルでの話し合い)、あるいは、本日のまとめ(ホワイトボードに張り付けられたポストイット)に出てきた優れた意見をまとめた上で、「あいづっこ宣言」について、自分の考えを論じなさい。(2400文字以上)

付箋紙の一言意見(2018年度のみ)については、各グループでのディスカッション(1時間強で、あいづっこ宣言の是非について話し合ってもらった)後、次のような指示を出して記入してもらった。

成果を共有し、「見える化」しよう

最後に、印象に残った話題といった「気づき」、みんなで「共有したい」と思う話題を付箋1枚に1つ記入して、できるだけたくさん、ホワイトボードに貼り付けよう。他のテーブルでどのような話があった

か、眺めてみよう。

レポートおよび付箋紙で、どのような生の声が見られたのか、以下に箇条書きで列挙していく。生の声そのものを提示することに意義があると思うので、日本語として不自然であったり誤字があったとしても、そのまま掲載している。ここで1つ問題になるのは、長文レポートの「生の声」をどのように提示するか、である。付箋紙の場合は、短くコンパクトにまとめられているので、そのまま提示することに問題はない。しかし、レポートは2400文字なので、どの部分を切り取るかが難しい。本論で私は、基本方針として、1レポートにつき1つの意見を抜き出すことにした。なぜなら、レポートの中には結論に至るまでに、様々な意見が錯綜するが、最終的には1つの意見へと収斂するよう、レポートは（現実的に／理想的に）論述されるものだからである。なので、途中過程で様々な考えや意見が出てきたとしても、それらを1つ1つ取り上げることはしないことにした。ただし、1つの意見へと収斂されず、複数の意見が並記されたレポートについては、不本意ではあるが並記のまま提示した。

---

#### 【2017年度のレポート】

- 1 民主主義社会として会津市民全体で、もう一度あいづっこ宣言について考え直していくべき
- 2 「現代を生きる個人」の確立の育成において、文言としての押しが弱いことがあいづっこ宣言における不足である
- 3 会津人が守るべきもので、守ることで古くから受け継いできた人としてのあり方や考え方を学び、さらに未来にまで伝えるべきものである
- 4 近代以降に生きる私たちにとっては、仕の掟、会津藩家訓の精神をそのまま使うのは難しいと感じた／この宣言に書かれていることは人間としてできて当たり前なことなので、必要ではないのではと感じた
- 5 はっきりとした役割があるようには思えない。策定当初の目的を果たしているようにも思えず、やり方としても危ないように思える。そのため、不要であると考え
- 6 大人に認知されていない、「ならぬことはならぬものです」という文を誤った認識で使われているといった問題点がある。その問題を解決するには、「こ」は「子」ではなく、「人」であることを知ってもらい、大人たちが正しい知識を広めることである
- 7 この宣言について学んで、他の地域でもこのような取り組みを行い、人々の心を豊かにしていくべきだと感じました
- 8 あいづっこ宣言は仕の掟と会津藩家訓という古くからある二つの思想や行動が受け継がれていきたものであり、これからの受け継いでいくべきものである
- 9 「あいづっこ宣言」などという掟のようなものなど、本来必要なものではなく、社会という枠組みから外れない範囲で、自分の心の中で自分が正しいと考えたことに基づいて生き続けるしかない
- 10 あいづっこ宣言には学べるどころがいくつかあると思うが、不備があるのも事実である。そのため、新しいものを作り、私たちが伝統として伝えていきたい
- 11 あいづっこ宣言は、現代で生まれながらも、会津や日本が受けた近代化の象徴でもあり、新しい会津藩家訓の形でもある
- 12 自分の子供にこの「あいづっこ宣言」を伝えて、「仕の掟」と同じようにず[ママ]何年も守られ続けてほしい

- 13 親から子へと教えられていくことで、今までの会津の歴史も後世へ引き継げるすばらしいものであり  
これからの会津には必要不可欠な存在となる
- 14 人生における行動判断の基準を形成するための型であり、個人がその中身を埋めていくことで成り立  
っていくものである
- 15 あいづっこ宣言の解釈は様々なものがあり、そのことを議論することがあいづっこ宣言の存在意義に  
なっていると考える
- 16 この宣言が作られてから、まだまだ日は浅いが、これから普及活動に力を入れ、会津若松市民全員が  
考え、誇りを持てるようなものにしていく必要がある
- 17 今後相続していき、全国にその考えの良さを伝えていくべきである
- 18 什の掟や会津藩家訓から多くの影響をうけてはいるが、根本は現代の道徳と同じものだと考えられる  
とともに、子供だけでなく、大人にあいづっこ宣言は受け入れられるべきだと考える
- 19 「あいづっこ宣言」は、正しく、決まりを守って生きる人間像を目指して作られたものであると思う
- 20 物事を吸収し、自分の血肉とし易い少年少女の時代に価値観や道徳観を固定化しかねない「あいづっ  
こ宣言」を教えることは、急激に変化する社会を生き抜くための適応能力を奪うことにつながるの  
ではないかと憂慮している
- 21 これから4年間、會津にお世話になると思うのであいづっこ宣言を頭に入れながら生活をしていき  
たいと思います
- 22 この宣言は説明が足りないなと感じました／『ならぬことはならぬ』は・・・固い考え方である場合も  
あるのではないかと、・・・そういう意味では思考停止に近いものである気がしました
- 23 このような議論を重ねることであいづっこ宣言の意味を深められるし、あいづっこ宣言の改善策にも  
なるのだらうと思いました
- 24 全ての人にも共通の認識が行き渡れるような表現に書き改める、・・・込められた想いをもっと主張し  
ていくべきだと私は考える
- 25 言い方の表現の仕方をもっと柔らかくしたほうが良いのではないだろうか・・・そのことだけを気を付  
けて作成していればもっと良いものになっただらうし、誰もが納得できただらう
- 26 あいづっこ宣言について賛成だ。理由は二つある。一つ目は、・・・理解した子供が規範を守ること  
で、大人になったときにその経験が活かせるからだ。・・・二つ目は悪戯や、犯罪を起こすような子供が減  
るからだ。
- 27 すべての宣言を、会津藩家訓、什の掟のように、禁止を示すような文章ではなく、～します、という  
能動的な文章で書くことで、会津若松市民のみなさんのあいづっこ宣言に対して積極的で、前向きな  
思いを持って考えられたものなのだと思います
- 28 『あいづっこ宣言』は『什の掟』から生まれたものなのか、それとも本当に元にしただけで別物とし  
てちゃんと知られているのか、私はそれについてさらに深く知りたいと思う
- 29 その対象者が会津若松市民全員だということが知られておらず、また内容についても正しく理解して  
いる人は非常に少ないように思える。よって「あいづっこ宣言」を正しい理解で広めるためには現状  
の方法を変える必要があ[る]
- 30 「わかりやすい」「唱えやすい」「訴えやすいものとした」・・・とあるが、討論するたびに疑問点が多数  
発生する。また・・・閉鎖的で発展があまり見られないと思う。しかも、「あいづっこ宣言」に書かれ  
ていることは常識的に考えると当たり前のことばかりであるのは、ちょっと物足りない。
- 31 あいづっこ宣言を広めるためにはその内容に対する理解が必要不可欠であり、現状それは不完全であ

- る。その解決策として、誤解を生みづらく老若男女にわかりやすい映像を市主導で制作すべき
- 32 「あいづっこ宣言」の内容は会津地方のひとたちだけでなく、他の地域のひとたちにも知ってもらべき内容だ。だから自分も「あいづっこ宣言」の名が全国的に広まっていくことを応援したい
- 33 今回の「あいづまちなかキャンパス」をとおして地域の住民と直接触れ合うことができ、今までなぞが多かったあいづっこ宣言についてくわしく知ることができ[た]
- 34 「あいづっこ宣言」をきっかけに、子供たちがこれからいろんな体験を積み重ねて、自分にとって生きる上で何が大切なのか、何を守るべきなのかを考えて、自分の価値観を創造していけたらよいのではないかと思う
- 35 あいづっこ宣言にはまだ改善すべき点が存在するということである[が、]・・・それでも私は、あいづっこ宣言は改められるべきではないと考える。その理由は以下の二点である。第一に、あいづっこ宣言のルーツが伝統的だからである。・・・第二に、あいづっこ宣言は現代の民主主義社会にふさわしいからである。
- 36 市内の小学生が暗唱するなどしているが、その6つの行動規範の一つ一つを読み解くと、大人にとっても重要なことが書かれている
- 37 「あいづっこ宣言」は覚えさせるのではなく、「あいづっこ宣言」の内容や考え方について深く理解させる場を設けることで人によって違う意見や考え方を学び、自分の精神に根付いた自分だけの「あいづっこ宣言」を創らせるために使ったほうが良いと思った
- 38 歴史を大事にしてかつ、よりよい宣言を作ることが、あいづっこ宣言を世界に広めていくためにとても重要なことだと思います
- 39 あいづっこ宣言というもの自体はとても素晴らしいと思うが、内容をもう少し現代の環境に沿って考えなおしてもよかったのではないだろうか、また、せっかく他県他地域からまねしたいと思われるようなアイデアなのだからもっと形あるものなどでアピールしてもいいと思う
- 40 あいづっこ宣言にはメリットだけでなく、3つ目の「がまんをします」の必要性の問題や地域への固執の問題、歴史への固執の問題があると思います
- 41 あいづっこ宣言を最も多感な時期で影響を受けやすい中高生向けに作るべきだと思う。・・・次に、・・・年長ばかりを敬うとすると、その年長はただただ付け上がってだけで余計に閉鎖的な街になってしまう。やはり、今の時代みんなで支えあっていき、互いが互いを敬っていけるような街へとしていくべきだと私は思う。
- 42 この考えは会津だけでなく全国に広がると良いと思う。このあいづっこ宣言を実行することで、人としての成長により人としての価値が上がり、人生もより良くなると思うからだ。
- 43 端的にまとめてあるにも関わらずとても深い意味がこめられていて、市と市民を守るために努力する姿に魅力を感じた。・・・しかし、・・・あいづっこ宣言にこめられた意味を理解できず正しく捉えることができないのではないだろうかと思問に思った。
- 44 あいづっこ宣言の改定を提案したい。せっかく「宣言」と称している[ママ]のだから、もっと高い目標にしたほうが市民の団結力が増すだろう。例えば、会津の文化や歴史をより多くの人に知ってもらうといった主旨にすれば、地域の活性化につながる。
- 45 「会津人」の性格なくして作り上げることは出来なかったものだ。まさに、今日あいづっこ宣言を唱えているこどもたちが成長し、いつかそれを理解したとき、またその人は「会津人」となり、その精神を訴え、「会津魂」はいつまでも脈々と受け継がれていくのだ。
- 46 「あいづっこ宣言」をより良いものにするためにイメージを変えなければならない・・・一部の市民

- にとっては良い規範となっているが、一方では本来の作成者の意図を捉え間違えて、特に大人が対象は中高生や子供であると誤認してしまい逆に大人の社会性・マナーの低下を促していると感じる
- 47 「あいづっこ宣言」は良い街づくりが出来ると思うが、・・・一部のお年寄りが勘違いしている。なので、私の考えはお年寄りを労わるという事も、勿論「あいづっこ宣言」の内容として、さらに「皆、平等である」という事を一緒に会津住人で唱えて欲しい。
- 48 会津藩家訓や什の掟を元にして作り現代の時代にあうように考えられたものではありませんが、それでも今の時代にあったものではないと考えます。今の時代はまず、皆が平等であるという考えが前にきます。
- 49 会津若松市はあいづっこ宣言を暗唱させることや、あたかもあいづっこ宣言で示されている像が理想であるかのように騙る教育をやめるべきだ・・・あいづっこ宣言を暗唱させるということは、表面的な価値基準を子供たちに強要し、体系的な価値基準の構築を妨げる。結果として多種多様な思想や人格の発生を妨げることにつながってしまう。
- 50 子供に暗唱させ、心に刻みさせたいのであれば、もう少し詳細な内容を付け加えるべきではないだろうか。そうすれば、子供も少しは理解しやすくなるのではないかと思う。

---

#### 【2018年度のレポート】

- 1 「あいづっこ宣言」は子供たちに簡単に社会の基礎となる道徳や礼儀を教え、きっと立派な社会人としての、ひとりの人間としての土台を築くきっかけになってくれると思う。・・・時代は移り変われど、「あいづっこ宣言」のように昔のいいところが今に活かされているのは素敵なことだ。
- 2 「あいづっこ宣言」には前向きであったり礼儀を重んじ、人として正しい行いをしようというよいところも存在するが、文言の意味の不完全さや子どもに比べて大人の取り組みの意識の低さ等の欠点も存在し、やはりまだ改善の余地があるのではないかと思い、まだまだ未完成である印象を受けた。
- 3 「あいづっこ宣言」は会津にある歴史の存在、そして、その歴史を誇りに思う会津人の郷土愛があったからこそ受け入れられたものであるといえる。
- 4 多少なりとも改善の余地はグループディスカッションで明確になったが「会津っこ宣言」は人と人との関わりを大切にし、世界に紹介してもなんら恥ずかしくないしっかりと会津と歴史を踏襲した教育指針であると考える。
- 5 「我慢をします」「年上を敬います」「夢に向かって頑張ります」といったあいづっこ宣言の項目は現代社会では適応しづらいものであり、また「ならぬことはならぬものです」については本来の意味とは違った解釈をしてしまう可能性があるため、誤解を招かないように改善した方が良いと考える。
- 6 「あいづっこ宣言」は悪いものではないものの、その宣言文の一文に小さくない問題があるため、それらは改善する必要がある・・・その中でも特に問題があると私が思っているのが、宣言3と宣言5である。
- 7 様々な意見交流から私はもう一度「新、あいづっこ宣言」的なものを作成するべきだと考えた。その根拠として、グループワークでの多くのネガティブな意見から欠点が大いにあるということが分かったからである。
- 8 あいづっこ宣言は現代人との間にギャップを抱えている。それを解決していくためには、現代人に対する意識の理解、そして誰にでも伝わる会津の魂が不可欠である。

- 9「あいづっこ宣言」も本来は、自分で決めたことを通そうということだったはずである。そのため、・・・他人が考えた宣言をそのまま暗唱するよりも、自分で自分なりの「あいづっこ宣言」を考えていくということが現代のあいづっこにとっても重要であると考えた。
- 10「あいづっこ宣言」[は]もっと広めるべきであるのと同時にもっと明確にするべきである
- 11「あいづっこ宣言」は過去の会津の文化を継承し、アレンジを加えて現代人にも飲み込みやすい形にはなっています。しかし、・・・まだまだ会津地方に浸透していなかったり、「あいづっこ宣言」に使われている言葉の意味が曖昧であったり改善の余地が多くあると思います。
- 12 あいづっこ宣言は会津若松市民の多くに浸透していて、歴史的な観点からも会津藩の教えを風化させずに現代に生かしているといったことから会津若松市にとって欠かせないものとなっている。しかしそこには内容や言葉のニュアンスといった点で改善すべき点があると思う。
- 13 初めて見る人に誤解を招かないように文言を改良すれば、全国区にも広がりうる人間の基本を押さえた宣言[である]
- 14 以上の[「がまん」という言葉が使われている、大人の甘えだから、等の]理由から私は、会津っこ宣言をなくすべきだと考える。
- 15『あいづっこ宣言』は全体的に非常に優れた宣言だ。しかし、今の社会はなにかと物騒な社会である。少し前の当たり前はすぐ変わってしまう。そのため、時代の流れに応じた言い回しに変えるべきだと思う。
- 16「あいづっこ宣言」は、内容を簡略化しすぎないようにし、今以上にPRに力を入れるべきである。
- 17 会津藩の「什の掟」をもとに作られた「あいづっこ宣言」は、「什の掟」の良い部分を受け継ぎつつ現代に合わせて改良した、親しみやすい宣言であるが、悪い意味で解釈できてしまう部分に対しては教育側が上手く教える必要があるなどの改良できる部分も残されている
- 18 長い歴史のなかで受け継がれてきたある種の伝統であり、尊重すべきものであるが、また同時に時代にあわせた改善も必要であると私は考える。また、名より実をとるべきであり、つまりあいづっこ宣言をつくっただけに終始せず、さらなる普及も今後の課題になるだろうと思われる。
- 19 会津の歴史から生まれた価値観を現代でも共有し、役立てることができるということはとても意義深いことだ。
- 20「あいづっこ宣言」はルールに縛られる頑固な人や年上の人の言う事に理由なく従う人に育てる恐れがあることと、子どもに伝える大人が宣言の意味をしっかりと理解していないという2つの理由から必要がないと考える。
- 21 あいづっこ宣言が市のPRとしても、地域住民の道徳になるものとしても成り立たないというのが私の意見である。
- 22 今のあいづっこ宣言は簡潔である分捉え方にとって危険点が多くある。そのため元号が変わるので新たに作り変えるべきである。特に「がまんをします」の部分は変えるべきだ。

---

【2018年度の付箋紙】

- 1 この宣言は新しい元号になったら作りかえてもよい！！
- 2 小学生以外は、やらない
- 3「会津全域に広まっていない」「大人に広まっていない」という意見を聞いて、PRが少したりしていない



のかなと感じた。グループの中でもあいづっこ宣言の文章に関するとらえ方が違ったことにおどろいた。これからは少しあいづっこ宣言を意識して生活してみようと思った。

- 4 世代間の会話のきっかけになる
- 5 宣言が不完全→良い点もある 悪い点もある
- 6 作ったときに大人の意見で作っている
- 7 子どものためだけのあいづっこ宣言ではない
- 8 不完全さが逆によい
- 9 言葉だけ評価して行動は評価しないのか
- 10 年上って誰のこと？
- 11 視覚化することは良い
- 12 家庭やクラスで自分たちのあいづっこ宣言を作ると良い
- 13 小・中・高・大学生の意見を集め、改訂版あいづっこ宣言を作る。ナイスアイデア！
- 14 B級映画みたいにツッコミどころ満載であいづっこ宣言は話題になる。
- 15 小学生まではあいづっこ宣言暗唱するが、中学生になると何もしなくなる。
- 16 暗唱も大事 行動はもっと大事
- 17 宣言の真のねらいって何
- 18 暗唱する意味がわからない
- 19 やっぱり会津は良い人ばかり！
- 20 会津の三泣き
- 21 作成の方法。大人？ 子供の考えも入れて。
- 22 子どもたちの中で政治が行われていた
- 23 暗唱する意味とは？
- 24 言語化しているからわかりやすい
- 25 会津の誇りって何？
- 26 「夢」って
- 27 大人から子どもへのメッセージがみえない
- 28 小学校では暗唱するところもあるのに中・高ではまったくやらない
- 29 会津っぽい（らしい）
- 30 ネットにのせたら炎上しそう
- 31 若松的な考え（若松の人以外には合わない）
- 32 保守的
- 33 「～します」と前向きな言葉なのに、でも最後は「ならぬものはなりません」と社会ルールを守らせる言葉
- 34 什の精神を受け継ぎ現代社会にも違和感がない
- 35 一人前になるための心構え
- 36 人の生き方の道しるべ
- 37 行動の指針として生きる
- 38 本当に全年齢向けの内容？
- 39 日本人的な考え方
- 40 誤解、かんちがいを招きやすい内容

- 41 ネットに載せたら炎上しそう
- 42 時代に合わせたバージョンアップが必要
- 43 今の時代だからこそ大事なこと（でも保守的な内容）
- 44 時代は変わっても人の本質は変わっていない。
- 45 市だけでなく会津全体に広めるべき。
- 46 「夢」という言葉を使っているのが良い。
- 47 ことばや内容のシンプル化
- 48 「愛」ということばがあってもよい 人道愛
- 49 郷土に合ったことば
- 50 儒教的な考え
- 51 一般的な表現
- 52 子どもには広まっている。
- 53 大人の認知度が低い。
- 54 PR 不足
- 55 “がまん” は人それぞれとらえ方が違う。
- 56 能動的、ポジティブな表現が多い。
- 57 あいづっこ宣言は子どもにも大人にも通用するが大人にはあまり広まっていない。
- 58 最初から作り直す。
- 59 キャッチフレーズがよそからでは分からない！
- 60 ほめる要素のあいづっこ宣言
- 61 暗記で終わっているのでは
- 62 我慢をするのが良い！
- 63 誇れる会津を作ろう！
- 64 題名[ママ]「あいづっこ宣言」語呂が良い！
- 65 六にいくにつれて、まわりの人から自分に対しての宣言に変化している！
- 66 市の取り組みがイイ！
- 67 四だけ語尾が「ません」（否定的）なので「ます」に統一してほしい！
- 68 いたわる→やさしく
- 69 自分の「あいづっこ宣言」を！ 言葉をわかりやすく、[ママ]
- 70 道徳があるじゃないか これって必要か
- 71 夢はもたなければいけないのか
- 72 洗脳が良い効果をもたらす場合もある
- 73 大人にも必要なこと
- 74 当たり前のことを当たり前できるように
- 75 感謝や謝罪の言葉を上手く伝えられないのも会津の土地柄。「不器用」であること。
- 76 個性ってなに？
- 77 ならぬことはならぬは今日日本人には必要なのかと
- 78 同じ思いを保てるのか？
- 79 洗脳は必ずしも悪いのか？
- 80 線引きは難しい

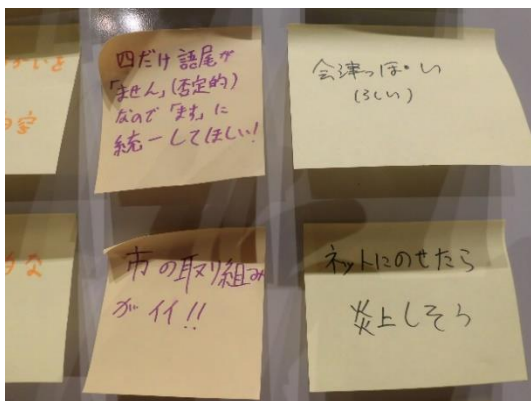
- 81 会津の思想は1つのブランドだと思う
- 82 会津若松市だけでなく会津全域に広めては。親しみやすい PR 大人に広まっていない 大人にも通用するものになってほしい 小さな子でも簡潔な文 「がまんをします」はどのくらいまでどんな時などよくつかめない
- 83 PR のため会津の先人を活用する。例 野口英世とか。綾瀬はるかに言ってもらおう。
- 84 「がまん」の範囲を明確にする必要があるのでは・・・。
- 85 歴史と伝統が強く根付いている
- 86 会津若松市だけでなく会津地域に知られてほしい感がある
- 87 大人も守るべき！
- 88 「会津の人はマジメ」というコトバが心に残った
- 89 ほめる要素が必要。←共感！
- 90 「がまんをします」は“時”と“場合”を考えるべき！
- 91 会津の人の気風に合っている
- 92 歴史的価値観を強く反映していると思いました
- 93 「この宣言で何が変わるの？」というコトバが心に残った
- 94 「夢がわからない」という若者のコトバが心に残った
- 95 大人が「あいづっこ宣言」を守ろうという意識がまだ足りない。
- 96 「あいづっこ宣言」の本来の意味の理解が足りず、暗記だけの傾向が強い。
- 97 ことばが難しいという改善はもっとできるのででないか。
- 98 大人が「あいづっこ宣言」を守るべき！！ ←現代において重要！
- 99 大人が行動できているか
- 100 自分だけのあいづっこ宣言があればよい
- 101 個性が失われてしまう・・・？
- 102 会津への関心や思い
- 103 「がまん」は大人になっても大事だ！！
- 104 道徳っていう授業があるじゃないか
- 105 わざわざ宣言にするまでもない
- 106 「ありがとう」「ごめんなさい」だけでなくその他のもろもろのあいさつも！！
- 107 行動の指針として生きる
- 108 人を人にたらしめるもの
- 109 自ら作っていく考えはすごい良いと思う ←「会津の誇り」を「誇りをもてる会津を作る」という案に対して
- 110 意義を問い直すことは、やはり必要。
- 111 普遍的なものもある。
- 112 大人にも向けて作った感じが薄い。
- 113 若松市内に限定されがち
- 114 「会津の誇り」とは？ →作る必要がある
- 115 四も肯定形にすればいいのに。
- 116 あいづっこ宣言そのものは、他のまちには無い特色として良いものだと思う
- 117 愛がないとつまらない。

- 118 成長すると、すぐにあいづっこ宣言を忘れてしまう ←大きな課題
- 119 「がまん」や「誇り」の本当の意味。
- 120 会津を「誇り」・・・自発的であるべき
- 121 あいづっこ宣言を通して会津の歴史を勉強出来て良かったです。
- 122 「ありがとう」と「ごめんなさい」は別にしてほしい
- 123 当たり前がうすれていく時代に大事
- 124 昔からの会津の掟を風化させず現代に生かしている
- 125 駅や学校に看板があつていい！
- 126 市外出身者が多いグループで、会津に来てから初めて知ったとのことだった。外からの視点で鋭い疑問が沢山出て、会津生まれの自分にはとても新鮮だった。
- 127 年功序列すぎるのでは？
- 128 県外の人達とのいざこざの原因になってしまう？
- 129 個性がなくなる
- 130 全ての人が達成できているのか
- 131 格差を感じる
- 132 あいづっこ宣言から、会津の人が同一の思想になり個性がなくなるかも
- 133 宣言の言い回しにもう少し改善の余地あり
- 134 今後の「AI時代」がどのように進化していくのか楽しみ（あいづっこ宣言等にも使えるのかな）
- 135 低学年でもわかりやすい言葉で表現したほうが良いのでは？
- 136 自分のあいづっこ宣言を作ってみる
- 137 住む所が変わってもある精神性
- 138 夢がない人は・・・？
- 139 会津若松市とかかけてるが、会津地区の人たちはほとんどできないのでは？
- 140 やはり会津の人はこのような宣言が[ママ]作るのもまじめなので、もっとまじめに知られるよう努力すべき
- 141 礼節の基本がわかる
- 142 子どもにもわかりやすい
- 143 宣言の広がりには暗唱があつてこそ！！ 始めのベースづくりには力技もときには必要かな
- 144 言葉がやんわりとしていて誤解をうむ可能性がある
- 145 説明しないと誤解されがち
- 146 難しい言葉は伝わりづらい
- 147 まだシンプルにできる
- 148 日本的
- 149 大人用のあいづっこ宣言
- 150 什の掟からぬけきれてない
- 151 絵本でわかりやすく紹介
- 152 “ひらがな化”するのは核心をついていると感じた 地元愛は大切。絵本化してください。（あいづっこ宣言を舞台にした本）
- 153 AR で「あいづっこ宣言」を宣伝したい！！
- 154 保守的 儒教的

- 155 表現がわかりにくい (かんちがいしやすい)
- 156 儒教的な考え方からぬけていない
- 157 二つ目 ありがとう、ごめんなさいを親が子どもにやって身につけさせるべき
- 158 国籍に関係なく適用される
- 159 覚えやすい 伝えやすい
- 160 暗唱テストがあり驚いた
- 161 言葉が難しく誤解されやすい面もある
- 162 礼節を学ぶ基礎
- 163 市民の提言 行政だけで作ったものではないことがよい 地域の (市民の) 関心の高さ
- 164 社会生活のルール
- 165 子どもだけのものだけでなく大人にもむけてあることが良い
- 166 地域で子供を育てていく責任
- 167 外の人から見ると理解されづらい
- 168 夢のない人達にとって苦痛になりかねない
- 169 子どもには難しい言葉がある
- 170 「あいづっこ宣言」 普及のためにさまざまなことが行われていることを知れた。
- 171 犯罪の減少は「あいづっこ宣言」の提言によるものなのかは少し疑問
- 172 日常生活で大切にしたい
- 173 夢に向かって・・・その夢がない場合しんどくなる
- 174 あいさつ 改めて大事なことである



ホワイトボードに張り付けられた付箋紙を、参加者が眺めている様子 (2018年9月22日)



実際に貼られた付箋紙の例 - ここにあるのは、左上から67, 66, 29, 30 番目のコメント (2018年9月22日)

以上、2017年度の学生レポート、2018年度の学生レポート、2018年度のホワイトボードに貼られた付箋紙という、3つの情報源から、参加者の「あいづっこ宣言」に対する意見を陳列してみた。付箋紙での一言コメントは、グループディスカッションの直後に参加者全員（会津大学生、一般市民、稽古堂職員、ザベリオ高校の高校生）に書いてもらったものであり、その分記憶が鮮明で、コメントもその場での感想に率直なものになっているだろうと思われる。他方、大学生によるレポートは、「あいづまちなかキャンパス」終了して1ヵ月後に、（2018年度ではさらに、参考文献を1冊読んでもらった上で）書いてもらったものなので、考えが整理された後に出てきた意見だと見做すことができるだろう。ちなみに、付箋紙での一言は全体で174枚と、かなり多いが、レポートは学生1人につき1本であったのに対し、付箋紙は1人につき「できるだけたくさん」記入することをお願いしたので、数に開きが生じている。

レポートの意見がそれぞれ50件（2017年度）、22件（2018年度）あり、付箋紙での一言（2018年度）は174件あるので、本来は意見の分類や、定量的な分析も行うべきところであるが、それにはもう1本別の論文が必要になるであろうから、ここでは控える。次の節では、レポートや付箋紙の諸意見を通覧した上での、定性的な（本論では哲学的な関心から）特徴を描き出していきたい。

## 5. 考察

レポートや付箋紙の「あいづっこ宣言」に対する諸意見を通覧すると、実に、様々だと気付かされる。しかし、一筋の本質的特徴を、諸意見の比較から掬い出すこともできると私は考えている。それは、「会津藩家訓」や「仕の掟」の江戸時代からの行動規範から、「あいづっこ宣言」に見られる平成時代での行動規範への考え方の移り変わり、そのバックグラウンドにある＜思想的背景の移り変わり＞である。

何名かのコメントが正しく指摘していたように、会津藩家訓や仕の掟の根底にあるのは、儒学思想である。それは、江戸時代後期の日新館での教育が、『論語』『大学』などの素読に基づく、暗唱を基本としていたことから明らかであり、現代のあいづっこ宣言の教育も、暗唱をベースとしているところにその連続性（遺産）を見て取ることができる。

それに対し、あいづっこ宣言は、基本的な礼節やルールを確認しながらも、家訓や仕の掟に見られるような絶対従属性は後退し、戦後民主主義（西洋近代以降の思想）を表象するような、主体性・自発性を重んじる傾向性が見られるようになっている。江戸時代の「～なりませぬ」という「上」からの／縦方向の命令口調に対し、「～します」という、能動的／水平的な表現が多く使われているのが、その証左である。これは言うまでもなく、江戸時代から明治、大正、昭和、平成時代へと移るにつれて、封建的な思想が後退し、西洋近代的な民主（水平）的な思想が台頭してきたからに他ならない。

この封建的 vs 民主（水平）的という対立は、様々な対立軸の表出という形で、繰り返し、参加者のレポートや付箋紙コメントに現れてきている。いくつか顕著なものを、ピックアップすると、

歴史・伝統 VS 現代  
保守的 VS (——)  
暗唱 VS (——)  
年上 VS 若者  
共同体 VS 個人（自分）  
閉鎖的 VS 発展的  
日本的 VS (——)

会津地区からの参加者 VS 非会津地（全国）区からの参加者  
否定形・禁止 VS 肯定形・積極・能動

といった多くの対立軸が挙げられるだろう。なお、注意しておきたいのは、封建的な「あいづっこ宣言」の性格を強調する意見ばかりでなく、それが能動的、普遍的、分かりやすい、というプラス評価もあったことである。このように、あいづっこ宣言の「近代的」性格を指摘する意見もあり、対立軸の極の理解においても、参加者の考えは決して一枚岩ではないことが分かる。あいづっこ宣言のどの部分を／どのように見るかによって、あいづっこ宣言の性格付けも異なった現れ方をしてくる、ということである。

哲学・思想という視点からみて、この「まちなかキャンパス」参加者の意見・コメントから浮き上がってくる興味深い事実というのは、日本人の行動規範に対する意識は、現代においても決して一枚岩的なものではなく、振れ幅における保守的な極と現代的な極との間を、絶えず揺れ動いている、ということである。これは言い換えると、日本人の行動規範というのは、東洋的・儒教的なものの考え方と、西洋的・近代的なものの考え方の狭間に位置し、それぞれの場面や状況、文脈に応じて、異なった際立った現れ方をしてくる、という事を意味している。とりわけ、会津若松という（会津地区の中でも）特異な歴史伝統を持つ地域ならではの、ローカルな規範という形をとる「あいづっこ宣言」は、日本全国からの住居者が集う都市部などと比べ、そうした日本人の規範受容史の痕跡を色濃く残していると言える。これが、本論から浮かび上がってくる、＜日本人の哲学＞の特質であると考えられる。

-----  
本論を締めくくるにあたり、「あいづっこ宣言」の運用・効果などについて、幾つかの手厳しい（と思われる）意見も述べておきたい。参加者のコメントからも、こうした意見がすでに述べられていたのは、前節での参加者によるコメントを見れば明らかである。

第一に、「あいづっこ宣言」は当初の目的をはたして達成したのか、という疑問である。そもそもあいづっこ宣言は、平成14年よりも前の、全国及び会津地区での青少年犯罪の増加を憂えて、それに対する家庭・学校・地域の共通指針として策定されたものであった。しかし、家庭や地域には未だ普及していないし、理解においても相当のバラつきがある。これでは、「共通指針」としてのあいづっこ宣言の役割は、スタートの時点から期待することができない。市民や学生によるコメントが指摘していたように、普及活動において、更なる努力や工夫が必要である。

第二に、そもそも、「あいづっこ宣言」の効果を測定するような動きがないことも問題である。「やりっぱなし」の状態にあるので、何らかのフォローアップが必要であろう。少なくとも、あいづっこ宣言を策定した＜前後＞で犯罪率が変化したのかを調べたり、会津若松市と似たような人口構成・経済状態にある都市と、あいづっこ宣言がある会津若松市との＜都市間＞で犯罪率が異なるのか、といった調査が、効果を実証的に確認するためには必要である。

第三に、そもそも標語の暗唱によって、規範意識や、規範的行為が身に付くのか、という問題がある。これは道徳教育全般の問題であろうが、深い理解が伴わない丸暗記のルール暗唱が、どれだけ道徳的行為を促進することになるのか、かなり込み入った理論なり実践調査が必要になる筈である。歴史を見ると、実際の「什の掟」では、什というグループの中で、習慣的な規則確認や、体罰を含む罰則が含まれていた。そういったシステムだったのである。こうした習慣性や罰則性を含まない、ルール暗唱という手法そのものに対する懐疑論が極めて希薄である（ナイーブすぎる）と、言わざるを得ない。

実態としては、小学1年生に暗唱を推奨し、合格証を発行するぐらいのプログラムに留まっているので

はないだろうか。私の子供は1年生の折に、私に嬉々として合格証を見せてはくれたが、その後「あいづっこ宣言」の言葉を発することは一切なくなってしまった。

唐突と思われるかもしれないが、これは会津地区の至るところで確認できる「箱モノ」行政を思い起こさせる。大きな建物を建設業者が請け負い、建築してオシマイ、あとは自分たちで使ってねと丸投げする。有効な使い方、コーチ方法なども込みで実行しないと、「あいづっこ宣言」も効果が出てくることは期待できない。

以上、共通指針としての認識、効果検証、教育プログラム、という3点から疑義を提起した。「あいづっこ宣言」を、単なる絵に描いた餅に留まらせるのではなく、実体のある認識、効果、プログラムを伴ったものとするには、今後も市民や学校関係者を巻き込んだ、継続的な議論が必要不可欠である。本論4節が示したような、学生や市民の声に耳を傾けながら、「あいづっこ宣言」についての<議論>そのものを起こしていく仕組みづくりや工夫が、「あいづっこ宣言」を剥製に終わらせないために必要であろう。

#### 注

- 1) 実は、会津に初めてやってきた頃、私は、これを「ならぬものはならぬものです」のように理解して、全く誤解していたようである。「出来ないことは頑張ってもやはり出来ないのだから、やっても仕方がない、諦めなさい」と言っているのだと思い込んでいた。何て淡泊なんだろう、そもそもそんな事を標語にする必要があるのか、と訝しがっていた。
- 2) 「あいづまちなかキャンパス」に至った経緯、大学授業を一般市民にも公開することの利点等については、青木・南雲(2017); 青木(2019)を参照されたい。
- 3) 2017年度、2018年度ともに、会津若松市のホームページで様子が公開されている。  
会津稽古堂・会津大学 協働事業「あいづまちなかキャンパス～日本人を『哲学』する！～」を行いました  
[<https://www.city.aizuwakamatsu.fukushima.jp/docs/2017072000027/>];  
会津稽古堂・会津大学協働事業「あいづまちなかキャンパス（哲学）」を実施しました（事業終了報告）  
[<https://www.city.aizuwakamatsu.fukushima.jp/docs/2018092600037/>] なお、これら2つを含め、以下に掲載されるURLはすべて、論文執筆時（2019年2月）に確認したものである。
- 4) 野口(2005), p. 131.
- 5) “あいづっこ宣言”の内容 [https://www.city.aizuwakamatsu.fukushima.jp/docs/2007080601668/]
- 6) “あいづっこ宣言”の策定経過 [https://www.city.aizuwakamatsu.fukushima.jp/docs/2007080601651/]
- 7) 同上
- 8) “あいづっこ宣言”の取り組み状況 [https://www.city.aizuwakamatsu.fukushima.jp/docs/2007082000056/]
- 9) 実際、星悠斗主事による説明を聞いて、「あいづっこ宣言って、子供向けのルールではなかったんだ・・・」と気付いた会津若松市民・会津大学生は大勢いた。このように、何も努力もしない状態では、策定に込められたオリジナルな意図や思いが、多くの市民に／長い時間にわたって伝えられていくことは難しい。

#### 【参考文献】

- 青木滋之・南雲誠 —(2017) 「「あいづまちなかキャンパス」の試み —公民館と大学の強みを活かそう—」, 『社会教育』 No.856, 2017年10月1日, pp. 28-35.
- 青木滋之 —(2019) 「学生を街中に放て —「あいづまちなかキャンパス」の試み—」, 第68回東



野口信一

北・北海道地区大学等高等・共通教育研究会『研究集録』, 2019年2月1日, pp. 122-126.  
—(2005)『会津藩』, 現代書館



# 2018 年度会津大学新入生の生活と意識 1

## －基礎集計－

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、2016年に続く第11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(2018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 252 名である。有効回答数は 245 名で、回答率は 97.2% 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) 受験決定時期、(5) センター試験受験科目、(6) 未履修科目、(7) コンピュータの知識

#### 3. 大学観、能力・興味

(1) 高校時代の得意・苦手科目、(2) 得意なこと・学びたいこと

#### 4. 進路

(1) 卒業後の進路

#### 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) 食生活、(7) 食事のバランス、(8) 栄養、(9) 体力、(10) 受動喫煙の害、(11) インターネット依存、(12) 放射線等の心配、(13) 放射線等の対策、(14) 学生相談室及び保健室

### Ⅲ 調査結果

#### 1. 基本的属性

##### (1) 対象者

本調査の回答率は97.2%である。

		男性	女性	合計
在校生	人数	221	31	252
	性別の%	87.7	12.3	100.0
標本	人数	214	31	245
	性別の%	87.3	12.7	100.0
回答率(%)		96.8	100.0	97.2

##### (2) 年齢

新入生の平均年齢は18.3歳（標準偏差0.73）である。

Q1 年齢 [ ] 歳

Q1

度数	最小値	最大値	平均値	標準偏差
246	18	26	18.3	.734

##### (3) 性別

Q2 性別 1 男 2 女

回答者245名中、男性は87.3%、女性が12.7%である。

Q2

	人数	%
1	214	87.3
2	31	12.7
合計	245	100.0

##### (4) 出身高校

出身高校の所在地は、福島県内が38.9%、県外が61.1%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	96	38.9
2	151	61.1
合計	247	100.0

### (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、78.9%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	194	78.9
2	21	8.5
3	31	12.6
合計	246	100.0

### (6) 入学経路

入学経路は、推薦入試が26.7%、一般入試Aが72.8%である。

Q5 入学経路 1 推薦入試A 2 推薦入試B 3 一般入試A 4 一般入試B 5 その他

Q5

	人数	%
1	48	19.4
2	18	7.3
3	133	53.8
4	47	19.0
5	1	.4
合計	247	100.0

### (7) 現在の住まい

現在の住まいは、自宅が22.2%、創明寮が16.0%、自宅外が61.7%である。

Q6 現在の住まい 1 自宅 2 創明寮 3 自宅外（創明寮を除く）

Q6

	人数	%
1	54	22.2
2	39	16.0
3	150	61.7
合計	243	100.0

### (8) 通学方法

通学方法で最も多いのは、自転車の 58.3%、次に徒歩の 33.2%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	82	33.2
2	144	58.3
3	1	.4
4	3	1.2
5	4	1.6
6	13	5.3
合計	247	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 48.8%、「どちらかといえば希望通り」の学生が 37.0%である。両者を合わせた 85.8%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 71.5%、「どちらかといえば希望通り」の学生が 22.8%である。両者合わせた 94.3%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

09 専攻希望

	人数	%	人数	%
1 全く希望通りではない	1	.4	0	0
2 どちらかと言えば希望通りではない	12	4.9	3	1.2
3 どちらともいえない	22	8.9	11	4.5
4 どちらかと言えば希望通り	91	37.0	56	22.8
5 おおいに希望通り	120	48.8	176	71.5
合計	246	100.0	246	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」(4.7)、「3 自分の成績のよい科目」(4.0)、「17 教育内容」(4.1)、「20 大学卒業後の自分の進路」(4.0)である。

Q14 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。

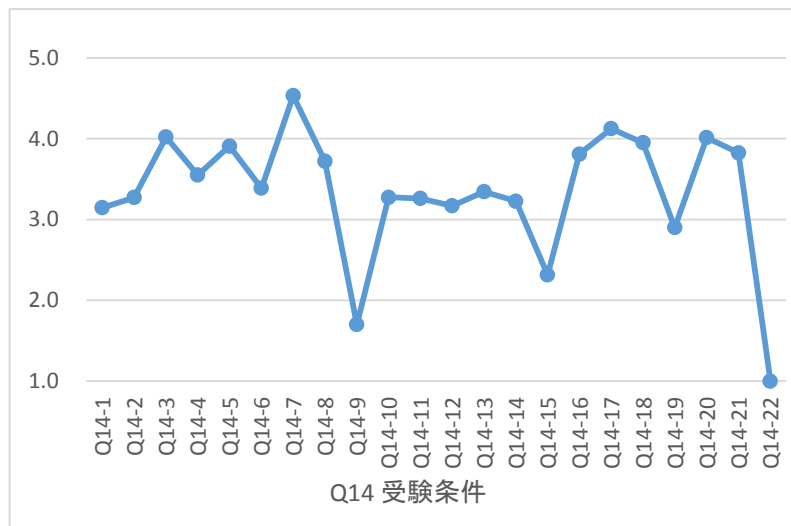
5 とても考えに入れた    4 どちらかといえば考えに入れた    3 どちらともいえない  
2 どちらかといえば考えに入れなかった    1 まったく考えに入れなかった

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					



### Q14 受験条件

	平均値	標準偏差
Q14-1	3.1	1.6
Q14-2	3.3	1.5
Q14-3	4.0	1.2
Q14-4	3.5	1.4
Q14-5	3.9	1.3
Q14-6	3.4	1.4
Q14-7	4.5	0.8
Q14-8	3.7	1.2
Q14-9	1.7	1.2
Q14-10	3.3	1.5
Q14-11	3.3	1.4
Q14-12	3.2	1.4
Q14-13	3.3	1.2
Q14-14	3.2	1.3
Q14-15	2.3	1.4
Q14-16	3.8	1.1
Q14-17	4.1	1.1
Q14-18	4.0	1.2
Q14-19	2.9	1.4
Q14-20	4.0	1.1
Q14-21	3.8	1.2
Q14-22	1.0	0.0



(4) 受験決定時期

22.3%の者が高校1・2年生に、31.6%の者が高校3年生の4月から11月の間に、25.9%の者が高校3年生の1月に大学でコンピュータを勉強しようと決めている。

Q10 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）

Q10

	人数	%
1	55	22.3
2	78	31.6
3	15	6.1
4	64	25.9
5	35	14.2
合計	247	100.0

(5) 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推薦Aの21.7%、推薦Bの5.6%である。

Q11 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, 化学, 生物, 地学, 物理基礎, 化学基礎, 生物基礎, 地学基礎
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	

Q5×Q11 クロス表

		1 理科	2 数学	3 外国語	4 地理公民・歴史	5 国語	6 受験していない	合計
Q5	推薦A 人数	32	30	28	20	23	9	42
	Q5 内での割合 (%)	76.2%	71.4%	66.7%	47.6%	54.8%	21.4%	
推薦B	人数	16	16	16	13	14	1	18
	Q5 内での割合 (%)	88.9%	88.9%	88.9%	72.2%	77.8%	5.6%	
一般A	人数	128	118	118	98	104	0	128
	Q5 内での割合 (%)	100.0%	92.2%	92.2%	76.6%	81.3%	.0%	
一般B	人数	47	47	46	46	46	0	47
	Q5 内での割合 (%)	100.0%	100.0%	97.9%	97.9%	97.9%	.0%	
その他	人数	0	1	1	0	0	0	1
	Q5 内での割合 (%)	.0%	100.0%	100.0%	.0%	.0%	.0%	
合計	人数	223	212	209	177	187	10	236

(6) 未履修科目

高校時代に履修しなかった科目がある者（回答者）は 68 名（27.5%）で、回答者の 32.4%が数学Ⅲ、41.2%物理である。

Q13 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

Q13 高校時代未履修科目

	人数	%
1 数学Ⅰ	2	2.9%
2 数学A	5	7.4%
3 数学Ⅱ	2	2.9%
4 数学B	9	13.2%
5 数学Ⅲ	22	32.4%
6 物理	28	41.2%
回答者数	68	100.0%

### (8) 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、49.2%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、64.7%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、79.8%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、50.5%である。

Q16 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

Q16-1

	人数	%
1	123	50.8
2	90	37.2
3	29	12.0
合計	242	100.0

Q16-2

	人数	%
1	86	35.2
2	133	54.5
3	25	10.2
合計	244	100.0

Q16-3

	人数	%
1	49	20.2
2	157	64.6
3	37	15.2
合計	243	100.0

Q16-4

	人数	%
1	121	49.6
2	117	48.0
3	6	2.5
合計	244	100.0

### 3. 能力・興味

#### (1) 高校時代の得意・不得意科目

得意な科目は、数学 25.2%、英語 15.4%、物理 16.4%である。

苦手な科目は、国語 21.1%、化学 15.1%、英語 13.5%、物理 12.6%である。

**Q12** 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 [ ] [ ] [ ]

- 1 国語（古典・漢文を除く）    2 世界史    3 日本史    4 地理    5 現代社会    6 倫理  
7 政治・経済    8 数学    9 物理    10 化学    11 生物    12 英語    13 保健体育    14 情報

Q12 得意・不得意科目

	得意科目		不得意科目	
	人数	%	人数	%
1	62	9.7%	128	20.1%
2	9	1.4%	48	7.5%
3	12	1.9%	26	4.1%
4	41	6.4%	63	9.9%
5	18	2.8%	18	2.8%
6	4	.6%	10	1.6%
7	6	.9%	11	1.7%
8	162	25.2%	35	5.5%
9	94	14.6%	80	12.6%
10	48	7.5%	96	15.1%
11	4	.6%	4	.6%
12	99	15.4%	86	13.5%
13	27	4.2%	28	4.4%
14	56	8.7%	3	.5%

(2) 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」(3.4)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」(2.6)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、「2 本を読むこと」(2.4)が相対的に低い。

Q17 (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。

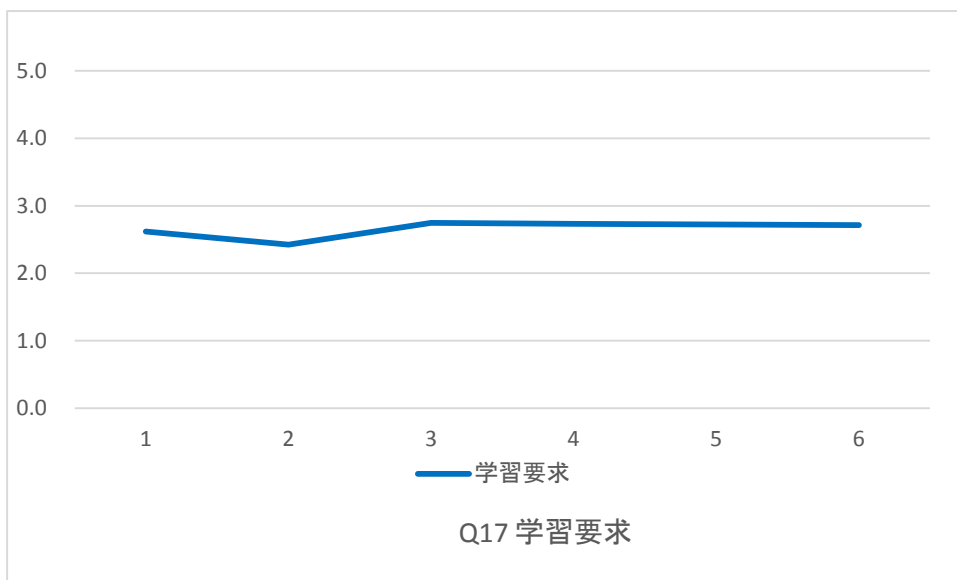
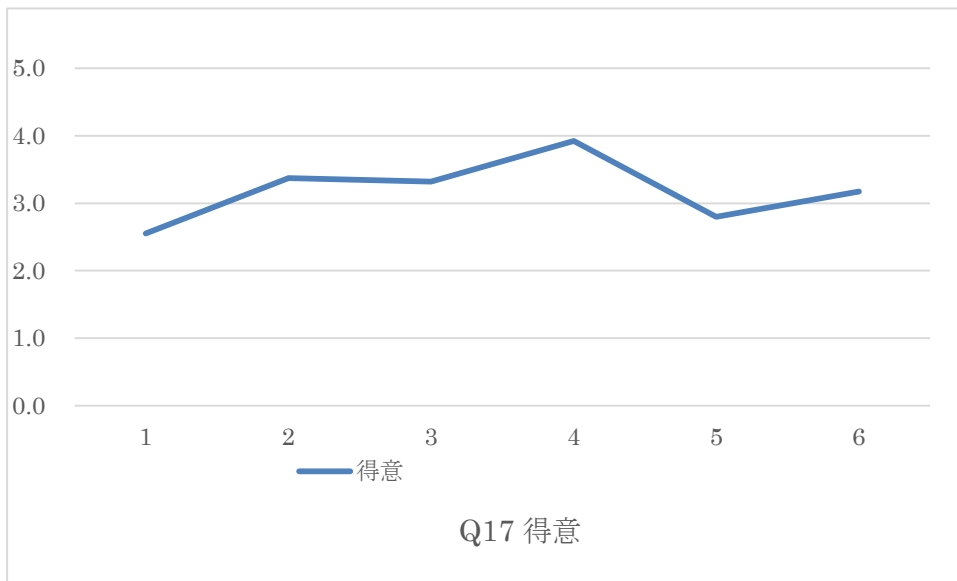
(a) 5 得意 4 どちらかといえば得意 3 どちらともいえない 2 どちらかといえば苦手 1 苦手

(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

Q17 得意・学習要求

	得意		学習要求	
	平均値	標準偏差	平均値	標準偏差
1	2.6	1.1	2.6	0.5
2	3.4	1.2	2.4	0.6
3	3.3	1.0	2.7	0.4
4	3.9	0.9	2.7	0.5
5	2.8	1.1	2.7	0.5
6	3.2	1.1	2.7	0.5







## 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 67.2%である。

Q25 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 (Q27へ)

#### Q25

	人数	%
1	160	67.2
2	78	32.8
合計	238	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「1 学業」(84.4%)、「7 友人等の対人関係」(46.9%)、「6 就職や将来の進路」(39.4%)、次いで「3 性格・能力」(28.1%)、「2 健康」(18.8%)、「10 経済問題」(18.8%)、である。

Q26 それはどのような不安・悩みですか。次のものから3つまで選んでください。

[ ] [ ] [ ]

- 1 学業    2 健康    3 性格・能力    4 人生観    5 課外活動    6 就職や将来の進路  
 7 友人等の対人関係のこと    8 異性の問題    9 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 [ ]

#### Q26

	人数	%
1	135	84.4%
2	30	18.8%
3	45	28.1%
4	17	10.6%
5	9	5.6%
6	63	39.4%
7	75	46.9%
8	3	1.9%
9	1	.6%
10	30	18.8%
11	8	5.0%
12	5	3.1%
回答者数	160	100.0%



## (6) 食生活

毎日きちんとご飯を食べていなかった学生は全体の6.2%で、そのうち86.7%は朝食を抜いていた。

### Q20 3食きちんと食べていましたか。

- 1 毎日きちんと食べていた                      2 週1～2回どれかを食べないときがあった  
3 週3～4回どれかを食べないときがあった    4 毎日きちんと食べていなかった

#### Q20

	人数	%
1	162	66.9
2	48	19.8
3	17	7.0
4	15	6.2
合計	242	100.0

### Q21 よく食べないのはどれですか。1つ選んでください。(Q20で2～4の方のみ回答)

- 1 朝食    2 昼食    3 夕食

Q21 と Q20 のクロス表

		Q20			
		2	3	4	
Q21	1	度数	41	13	13
		Q20 の %	89.1%	76.5%	86.7%
	2	度数	3	2	1
		Q20 の %	6.5%	11.8%	6.7%
	3	度数	2	2	1
		Q20 の %	4.3%	11.8%	6.7%
合計	度数	46	17	15	
	Q20 の %	100.0%	100.0%	100.0%	

## (7) 食事のバランス

59.4%の学生は週に一回以上、就寝前2時間以内に食事をとっており、52.7%がバランスの取れている食事をしていなかった。

**Q22** 就寝前2時間以内に食事をとることがありましたか。

- 1 毎日ある    2 週3～4回ある    3 週1～2回ある    4 まったくない

Q22

	人数	%
1	14	5.9
2	41	17.2
3	87	36.4
4	97	40.6
合計	239	100.0

**Q23** 食事を取るにあたって、主食、主菜、副菜のバランスはとれていますか。

- 1 とれている    2 どちらかといえばとれている    3 どちらかといえばとれていない  
4 まったくとれていない

Q23

	人数	%
1	18	7.6
2	94	39.7
3	102	43.0
4	23	9.7
合計	237	100.0

## (8) 栄養

全体の 98.3%が主食を食べ、93.6%は水分を摂っている。一方、副菜は 39.6%、主菜は 21.6%、乳製品は 66.4%、果物は 81.0%が摂っていない。全体の 29.7%はお菓子・嗜好飲料を食している。

### Q24 ふだんの昼食で食べているものは何ですか。

1 主食 (ご飯 パン そば うどん カップめん)	1 食べている	2 食べていない
2 副菜 (サラダ 野菜の煮物 野菜炒め 煮豆など)	1 食べている	2 食べていない
3 主菜 (豆腐 納豆 卵 肉 魚)	1 食べている	2 食べていない
4 牛乳 乳製品 (牛乳 チーズ ヨーグルト)	1 食べている	2 食べていない
5 果物	1 食べている	2 食べていない
6 お菓子 (カロリーメイト、菓子パンなどを含む)・嗜好飲料	1 食べている	2 食べていない
7 水分 (水、お茶など糖分が入ってない飲み物)	1 飲んでいる	2 飲んでいない

#### Q24-1

	人数	%
1	234	98.3
2	4	1.7
合計	238	100.0

#### Q24-2

	人数	%
1	142	60.4
2	93	39.6
合計	235	100.0

#### Q24-3

	人数	%
1	185	78.4
2	51	21.6
合計	236	100.0

#### Q24-4

	人数	%
1	78	33.6
2	154	66.4
合計	232	100.0

Q24-5

	人数	%
1	44	19.0
2	187	81.0
合計	231	100.0

Q24-6

	人数	%
1	69	29.7
2	163	70.3
合計	232	100.0

Q24-7

	人数	%
1	221	93.6
2	15	6.4
合計	236	100.0

**(9) 体力**

全体の71%の学生は体力に余裕がない。

**Q30** あなたの体力（筋力・持久力・バランス能力など）についてあてはまるものを選んでください。

- 1 体力には充分余裕がある    2 体力にはある程度余裕がある    3 体力にはあまり余裕がない  
4 体力にはまったく余裕がない

Q30

	人数	%
1	10	4.2
2	59	24.8
3	111	46.6
4	58	24.4
合計	238	100.0

#### (10) 受動喫煙の害

全体の 97.9%の学生が受動喫煙の害を認識している。

Q31 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

Q31

	人数	%
1	5	2.1
2	93	38.9
3	141	59.0
合計	239	100.0

#### (11) 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 57.3%である。

Q18 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

Q18

	人数	%
1	31	12.9
2	72	29.9
3	98	40.7
4	40	16.6
合計	241	100.0

#### (12) 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 24.6%である。

Q32 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



Q32

	人数	%
1	68	28.3
2	113	47.1
3	46	19.2
4	13	5.4
合計	240	100.0

### (13) 放射線等の対策

全体の 94.5%の学生は「対策をしていない」

**Q33** 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

Q33

	人数	%
Q33-1	4	1.7%
Q33-2	6	2.5%
Q33-3	5	2.1%
Q33-4	1	.4%
Q33-5	223	94.5%
回答者数	239	100.0%

#### (14) 学生相談室及び保健室

- 29.4%の学生は、困った時に相談する人がいない。  
76.6%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。  
79.0%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。  
91.7%の学生は、保健室の存在を知っている。  
48.3%の学生は、体組成計を利用した健康管理を希望している。

Q34 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

Q34-1

	人数	%
1	168	70.6
2	70	29.4
合計	238	100.0

Q34-2

	人数	%
1	183	76.6
2	56	23.4
合計	239	100.0

Q34-3

	人数	%
1	188	79.0
2	50	21.0
合計	238	100.0

Q34-4

	人数	%
1	220	91.7
2	20	8.3
合計	240	100.0

Q34-5

	人数	%
1	116	48.3
2	124	51.7
合計	240	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ークロス集計ー 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ークロス集計:学習生活の違いによる分析ー 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ークロス集計:学習スタイルの違いによる分析ー 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ー基礎集計ー 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ー基礎集計ー 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ー基礎集計ー 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ー基礎集計ー 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ー基礎集計ー 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ー基礎集計ー 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ー基礎集計ー 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ー基礎集計ー 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ー基礎集計ー 会津大学文化研究センター研究年報 第21号 137-188
- 菊地 則行・中澤 謙 2015 2014年度会津大学生の生活と意識1ー基礎集計ー 会津大学文化研究センター研究年報 第23号
- 溝上 慎一 2001 大学生の自己と生き方ー大学生固有の意味世界に迫る大学生心理学ー ナカニシヤ
- 溝上 慎一 2002 大学生論ー戦後大学生論の系譜をふまえてー ナカニシヤ
- 溝上 慎一 2004 現代大学生論ーユニバーシティ・ブルーの風に揺れるー 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ー基礎集計ー 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ー基礎集計ー 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ー基礎集計ー 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ー基礎集計ー 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
- 中澤 謙・菊地 則行 2016 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 第23号 25-52
- 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

本報告書は、会津大学学生支援委員会が行った調査を中澤がまとめたものである。



# 2018 年度会津大学生の生活と意識 1

## —基礎集計—

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、2016年に続く第11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・満足感、友人関係

(1)充実感、(2)満足感、(3)友人関係

#### 6. 進路

(1)卒業後の進路選択、(2)進路と大学生活、(3)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)食生活、(13)食事のバランス、(14)昼食時の栄養、(15)昼食定期券、(16)学生相談室・保健室、(17)就学支援室・進学支援室、(18)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（2018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か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199名、3年生が171名、新4年生が154名、留年生が25名の計549名である。回答者の学生数に対する比率は、2年生が79.3%、3年生が70.7%、4年生が65.5%、留年生が50.9%である。

Q1 学年 1 2年生 2 3年生 3 新4年生 (S123) 4 4年生 (S122以前)

Q3 性別 1 男 2 女

回答率	学年				全体
	2年生	3年生	新4年生	留年生	
男性	79.5%	70.8%	65.9%	10.7%	58.3%
女性	77.4%	70.0%	62.5%	23.8%	61.3%
全体	79.3%	70.7%	65.5%	12.0%	58.7%

学生数（休学者除く）		学年				全体
		2年生	3年生	新4年生	留年生	
男性	人数	220	212	211	187	830
	学年の%	87.6%	87.6%	89.8%	89.9%	88.7%
女性	人数	31	30	24	21	106
	学年の%	12.4%	12.4%	10.2%	10.1%	11.3%
合計	人数	251	242	235	208	936
	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 新4年生	4 留年生	
Q3	1	度数	175	150	139	20	484
		学年の%	87.9%	87.7%	90.3%	80.0%	88.2%
	2	度数	24	21	15	5	65
		学年の%	12.1%	12.3%	9.7%	20.0%	11.8%
合計		度数	199	171	154	25	549
		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 19.1、3年生 20.1、4年生 21.2 である。

Q2 年齢 [ ] 歳

		学年			
		1 2年生	2 3年生	3 新4年生	4 留年生
Q2	平均値	19.1	20.1	21.2	23.0
	最頻値	19.0	20.0	21.0	22.0
	最大値	21.0	26.0	34.0	26.0
	最小値	18.0	19.0	20.0	21.0
	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 41.5%、福島県外が 58.5% 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 85.5% 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 新4年生	4 留年生	
Q4	1	度数	88	65	64	11	228
		学年の%	44.2%	38.0%	41.3%	44.0%	41.5%
	2	度数	111	106	91	14	322
		学年の%	55.8%	62.0%	58.7%	56.0%	58.5%
合計		度数	199	171	155	25	550
		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 新 4 年生	4 留 年生	
Q5 1	度数		162	149	132	24	467
	学年の%		81.4%	89.2%	85.2%	96.0%	85.5%
2	度数		21	9	16	0	46
	学年の%		10.6%	5.4%	10.3%	.0%	8.4%
3	度数		16	9	7	1	33
	学年の%		8.0%	5.4%	4.5%	4.0%	6.0%
合計	度数		199	167	155	25	546
	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 A が 20.3%、推薦入試 B が 20.3%、一般入試 A が 60.1%、一般入試 B が 9.5%である。

#### Q 6 入学経路

1 推薦入試A    2 推薦入試B    3 一般入試A    4 一般入試B    5 その他

Q6 と 学年 の クロス表

			学年				合計
			1 2年生	2 3年生	3 新4年生	4 留年生	
Q6	1	度数	44	35	28	2	109
		学年の%	22.6%	21.2%	18.4%	8.0%	20.3%
	2	度数	17	11	9	2	39
		学年の%	8.7%	6.7%	5.9%	8.0%	7.3%
	3	度数	94	103	106	20	323
		学年の%	48.2%	62.4%	69.7%	80.0%	60.1%
	4	度数	38	7	6	0	51
		学年の%	19.5%	4.2%	3.9%	.0%	9.5%
	5	度数	2	9	3	1	15
		学年の%	1.0%	5.5%	2.0%	4.0%	2.8%
合計		度数	195	165	152	25	537
		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79.7%、3年生の70.7%、4年生の67.8%、留年生の75.0%、全体の73.3%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 創明寮 3 自宅外（創明寮を除く）

Q7 と学年のクロス表

			学年				合計
			1 2年生	2 3年生	3 新4年生	4 留年生	
Q7	1	度数	40	47	48	6	141
		学年の%	20.3%	28.1%	31.6%	25.0%	26.1%
	2	度数	0	2	1	0	3
		学年の%	.0%	1.2%	.7%	.0%	.6%
	3	度数	157	118	103	18	396
		学年の%	79.7%	70.7%	67.8%	75.0%	73.3%
合計		度数	197	167	152	24	540
		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67.2%、3年生61.5%、4年生54.8%、留年生58.3%である。自家用車通学は2年生11.1%、3年生18.9%、4年生24.5%、留年生12.5%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 新4年生	4 留年生	
Q8	1	度数	35	23	22	6	86
		学年の%	17.7%	13.6%	14.2%	25.0%	15.8%
	2	度数	133	104	85	14	336
		学年の%	67.2%	61.5%	54.8%	58.3%	61.5%
	3	度数	3	7	3	1	14
		学年の%	1.5%	4.1%	1.9%	4.2%	2.6%
	4	度数	22	32	38	3	95
		学年の%	11.1%	18.9%	24.5%	12.5%	17.4%
	5	度数	3	2	0	0	5
		学年の%	1.5%	1.2%	.0%	.0%	.9%
	6	度数	2	1	7	0	10
		学年の%	1.0%	.6%	4.5%	.0%	1.8%
合計		度数	198	169	155	24	546
		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5.1日、2年次が4.9日、3年次が4.2日、留年生が3.6日である。

Q21 昨年度、平均して週に何日大学に来ましたか。

[        ] 日/週

	学年			
	1 1年次	2 2年次	3 3年次	4 留年生
Q21 平均値	5.1	4.9	4.2	3.6
最頻値	5.0	5.0	5.0	3.0
最大値	7.0	7.0	7.0	7.0
最小値	.0	2.0	.0	.0
中央値	5.0	5.0	4.0	4.0

(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61.6%を占め、最も多い。

Q23 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

Q23 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	
Q23 0	.5%	.6%			.4%
1	.5%		.7%		.4%
3			.7%		.2%
5	2.6%	1.2%			1.3%
6	10.3%	9.1%	6.8%	13.0%	9.1%
7	33.5%	18.2%	18.2%	26.1%	24.2%
8	39.2%	41.8%	31.8%	26.1%	37.4%
9	8.8%	13.3%	16.2%	13.0%	12.5%
10	4.1%	9.7%	16.9%	17.4%	10.0%
11		3.6%	2.7%	4.3%	2.1%
12	.5%	1.2%	2.0%		1.1%
13		.6%	2.7%		.9%
14			.7%		.2%
22		.6%	.7%		.4%
合計	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%

(5) 就寝時間

全体の約 69.4%の学生が午前0時～午前2時台に就寝している。午前2時台の就寝は3年次が多い。

Q24 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

Q24 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	
Q24	0	25.1%	19.4%	24.7%	37.5%	23.8%
	1	31.9%	31.5%	15.8%	25.0%	27.0%
	2	14.1%	20.6%	24.7%	4.2%	18.6%
	3	1.6%	5.5%	4.8%	4.2%	3.8%
	4			3.4%		1.0%
	5			1.4%	4.2%	.6%
	7	.5%				.2%
	9	.5%				.2%
	11	.5%		.7%		.4%
	12	7.9%	10.9%	11.6%	8.3%	9.9%
	13	1.0%	3.0%	1.4%	4.2%	1.9%
	14			1.4%	4.2%	.6%
	15				4.2%	.2%
	16	.5%				.2%
	20	.5%				.2%
	22	2.6%	.6%	2.7%		1.9%
	23	13.1%	8.5%	7.5%	4.2%	9.7%
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ていない学生は、全体の54.6%である。学年別では1年次が36.3、2年次が31.1%、3年次が28.1%、留年生が4.5%である。

Q25 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

Q25 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	
Q25	0	度数	88	95	92	18	293
		学年の %	45.1%	56.9%	60.9%	75.0%	54.6%
	0.5	度数	0	0	1	0	1
		学年の %	.0%	.0%	.7%	.0%	.2%
	1	度数	49	24	24	3	100
		学年の %	25.1%	14.4%	15.9%	12.5%	18.6%
	1.2	度数	0	0	1	0	1
		学年の %	.0%	.0%	.7%	.0%	.2%
	2	度数	33	26	12	1	72
		学年の %	16.9%	15.6%	7.9%	4.2%	13.4%
	3	度数	15	12	11	2	40
		学年の %	7.7%	7.2%	7.3%	8.3%	7.4%
	4	度数	5	1	3	0	9
		学年の %	2.6%	.6%	2.0%	.0%	1.7%
	4.5	度数	1	0	0	0	1
		学年の %	.5%	.0%	.0%	.0%	.2%
	5	度数	2	2	3	0	7
		学年の %	1.0%	1.2%	2.0%	.0%	1.3%
	6	度数	1	4	2	0	7
		学年の %	.5%	2.4%	1.3%	.0%	1.3%
	7	度数	1	3	2	0	6
		学年の %	.5%	1.8%	1.3%	.0%	1.1%
合計		度数	195	167	151	24	537
		総和の %	36.3%	31.1%	28.1%	4.5%	100.0%

### (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。

Q30 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7万0千円（最頻値10万円）、2年次の平均が7万1千円（最頻値7万円）、3年次の平均が8万8千円（最頻値5万円）である。

学費を除く家族からの援助は、1年次の平均が2万9千円（最頻値0万円）、2年次の平均が4万9千円（最頻値5万円）、3年次の平均が3万2千円（最頻値0万円）である。

アルバイトの収入は、1年次の平均が3万8千円（最頻値2万円）、2年次の平均が4万2千円（最頻値0万円）、3年次の平均が4万4千円（最頻値5万円）である。

奨学金の収入は、1年次の平均が3万6千円（最頻値0万円）、2年次の平均が3万6千円（最頻値0万円ほか）3年次の平均が5万4千円（最頻値5万円）である。

総支出は、1年次の平均が4万9千円（最頻値5万円）、2年次の平均が5万1千円（最頻値3万円ほか）、3年次の平均が8万8千円（最頻値5万円ほか）である。

食費・外食費は、1年次の平均が1万9千円（最頻値2万円）、2年次の平均が1万7千円（最頻値3万円）、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6千円（最頻値0万円）、2年次の平均が9千円（最頻値0万円）、3年次の平均が6千円（最頻値1万円）である。

趣味・交際費は、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1万8千円（最頻値1万円）、3年次の平均が1万5千円（最頻値1万円）である。

通信費は、1年次の平均が4千円（最頻値0万円）、2年次の平均が3千円（最頻値0万円）、3年次の平均が4千円（最頻値0万円）である。

##### 2) 自宅外通学生

総収入は、1年次の平均が10万4千円（最頻値10万円）、2年次の平均11万6千円（最頻値10万円）、3年次の平均が13万円（最頻値10万円）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3万円）、2年次の平均が5万5千円（最頻値5万円）、3年次の平均が6万5千円（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2万4千円（最頻値0万円）、2年次の平均が5万9千円（最頻値5万円）、3年次の平均が6万6千円（最頻値5万円）である。

奨学金の収入は、1年次の平均が6万1千円（最頻値0万円）、2年次の平均が6万4千円（最頻値5万円ほか）3年次の平均が6万1千円（最頻値5万円）である。

総支出は、1年次の平均が8万3千円（最頻値10万円）、2年次の平均が9万9千円（最頻値6万円）、3年次の平均が8万1千円（最頻値10万円）である。

家賃は、1年次の平均が3万9千円（最頻値4万円）、2年次の平均が5万2千円（最頻値4万円）、3年次の平均が3万8千円（最頻値4万円）である。

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

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

趣味・交際費は、1年次の平均が2万1千円（最頻値1万円）、2年次の平均が1万9千円（最頻値1万円）、3年次の平均が1万6千円（最頻値1万円）である。

通信費は、1年次の平均が3千円（最頻値0万円）、2年次の平均が4千円（最頻値0万円）、3年次の平均が5千円（最頻値0万円）である。

2 昨年度（2017年4月～2018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） |                    | Q14 家賃                     | 1ない 2ある→[ ]万 [ ]千円 |
|                    | 1ない 2ある→[ ]万 [ ]千円 | Q15 食費                     | 1ない 2ある→[ ]万 [ ]千円 |
| Q11 アルバイト          | 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 |
| Q12 奨学金            | 1ない 2ある→[ ]万 [ ]千円 | Q17 趣味・交際費                 |                    |
|                    |                    |                            | 1ない 2ある→[ ]万 [ ]千円 |
|                    |                    | Q18 通信費（自分で支払いをしている学生のみ回答） |                    |
|                    |                    |                            | 1ない 2ある→[ ]万 [ ]千円 |

			1 1年次				2 2年次			
			人数	最頻値	平均値	標準偏差	人数	最頻値	平均値	標準偏差
収入	Q9 総収入	自宅	40	10.0	7.0	3.8	47	7.0	7.1	3.8
		自宅外	157	10.0	10.4	12.6	118	10.0	11.6	11.8
	Q10 家族からの援助	自宅	40	.0	2.9	3.2	47	5.0	4.9	5.0
		自宅外	157	3.0	5.3	5.3	118	5.0	5.5	3.2
	Q11 アルバイト	自宅	40	3.0	3.8	2.0	47	.0	4.2	2.9
		自宅外	157	.0	2.4	2.2	118	5.0	5.9	10.7
Q12 奨学金	自宅	40	.0	3.6	3.3	47	.0	3.6	3.5	
	自宅外	157	.0	6.1	9.3	118	5.0	6.4	10.1	
支出	Q13 総支出	自宅	40	5.0	4.9	3.6	47	3.0	5.1	3.7
		自宅外	157	10.0	8.3	12.2	118	6.0	9.9	13.0
	Q14 家賃	自宅	40	.0	2.4	2.0	47	.0	2.7	2.2
		自宅外	157	4.0	3.9	4.3	118	4.0	5.2	9.2
	Q15 食費	自宅	40	2.0	1.9	1.2	47	3.0	1.7	1.3
		自宅外	157	3.0	2.7	3.5	118	3.0	2.8	2.9
	Q16 勉学費	自宅	40	.0	.6	1.0	47	.0	.9	1.0
		自宅外	157	1.0	.8	.9	118	1.0	1.3	3.2
	Q17 趣味・交際費	自宅	40	1.0	1.3	1.0	47	1.0	1.8	1.6
		自宅外	157	1.0	2.1	5.8	118	1.0	1.9	2.0
	Q18 通信費	自宅	40	.0	.4	.6	47	.0	.3	.4
		自宅外	157	.0	.3	.4	118	.0	.4	.8

			3 3年次				合計			
			人数	最頻値	平均値	標準偏差	人数	最頻値	平均値	標準偏差
収入	Q9 総収入	自宅	48	5.0	8.8	8.6	141	10.0	7.6	5.8
		自宅外	103	10.0	13.0	17.1	396	10.0	11.4	13.5
	Q10 家族からの援助	自宅	48	.0	3.2	3.5	141	.0	3.6	3.9
		自宅外	103	5.0	6.5	16.2	396	5.0	5.6	9.3
	Q11 アルバイト	自宅	48	5.0	4.4	2.4	141	3.0	4.1	2.5
		自宅外	103	5.0	6.6	13.5	396	.0	4.9	9.7
Q12 奨学金	自宅	48	5.0	5.4	7.5	141	.0	4.1	5.4	
	自宅外	103	5.0	6.1	8.0	396	5.0	6.1	9.1	
支出	Q13 総支出	自宅	48	1.0	6.8	8.3	141	1.0	5.6	5.7
		自宅外	103	10.0	8.1	3.2	396	10.0	8.7	10.7
	Q14 家賃	自宅	48	.0	2.7	2.0	141	.0	2.6	2.1
		自宅外	103	4.0	3.8	1.2	396	4.0	4.2	5.6
	Q15 食費	自宅	48	3.0	2.0	1.5	141	3.0	1.8	1.3
		自宅外	103	3.0	2.7	1.1	396	3.0	2.7	2.8
	Q16 勉学費	自宅	48	1.0	.6	.6	141	.0	.7	.9
		自宅外	103	1.0	.8	.8	396	1.0	1.0	1.9
	Q17 趣味・交際費	自宅	48	1.0	1.5	1.2	141	1.0	1.6	1.3
		自宅外	103	1.0	1.6	1.4	396	1.0	1.9	3.9
	Q18 通信費	自宅	48	.0	.4	.7	141	.0	.4	.6
		自宅外	103	.0	.5	.5	396	.0	.4	.6

## (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62.8%、2年次で80.6%、3年次で78.7%で、留年生で62.5%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25.5%、2年次で46.56%、3年次で43.3%、留年生で33.3%である。

Q19 アルバイトを行いましたか。

- 1 しなかった (Q21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

Q19 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		
Q19 1	度数	73	33	32	9	147
	学年の%	37.2%	19.4%	21.3%	37.5%	27.2%
2	度数	16	8	7	0	31
	学年の%	8.2%	4.7%	4.7%	.0%	5.7%
3	度数	31	22	16	2	71
	学年の%	15.8%	12.9%	10.7%	8.3%	13.1%
4	度数	26	28	30	5	89
	学年の%	13.3%	16.5%	20.0%	20.8%	16.5%
5	度数	50	79	65	8	202
	学年の%	25.5%	46.5%	43.3%	33.3%	37.4%
合計	度数	196	170	150	24	540
	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 飲食」が多く、1年次で41.5%、2年次で34.1%、3年次で34.8%、留年生で21.4%である。

Q20 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（                      ）

\$Q20\*Q1 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 <sup>a</sup> 1.0	度数		51	46	40	3	140
	Q1 内での割合 (%)		41.8%	34.1%	34.8%	21.4%	
2.0	度数		36	32	24	5	97
	Q1 内での割合 (%)		29.5%	23.7%	20.9%	35.7%	
3.0	度数		26	25	29	1	81
	Q1 内での割合 (%)		21.3%	18.5%	25.2%	7.1%	
4.0	度数		8	18	12	1	39
	Q1 内での割合 (%)		6.6%	13.3%	10.4%	7.1%	
5.0	度数		7	14	14	1	36
	Q1 内での割合 (%)		5.7%	10.4%	12.2%	7.1%	
6.0	度数		13	17	14	3	47
	Q1 内での割合 (%)		10.7%	12.6%	12.2%	21.4%	
合計	度数		122	135	115	14	386

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

## 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20.5%、2年次で25.2%、3年次で24.0%、留年生で39.1%である。

授業時間以外の勉強時間の最頻値は、1年次で2.0時間、2年次で2.0時間、3年次で2.0時間、留年生で0.0時間である。

**Q22** 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

Q22 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	
Q22 .0	度数	40	41	35	9	125
	学年の%	20.5%	25.2%	24.0%	39.1%	23.7%
.5	度数	3	7	4	0	14
	学年の%	1.5%	4.3%	2.7%	.0%	2.7%
1.0	度数	58	47	33	6	144
	学年の%	29.7%	28.8%	22.6%	26.1%	27.3%
1.2	度数	0	0	1	0	1
	学年の%	.0%	.0%	.7%	.0%	.2%
1.5	度数	3	2	2	0	7
	学年の%	1.5%	1.2%	1.4%	.0%	1.3%
2.0	度数	61	39	39	6	145
	学年の%	31.3%	23.9%	26.7%	26.1%	27.5%
2.5	度数	1	0	0	0	1
	学年の%	.5%	.0%	.0%	.0%	.2%
3.0	度数	20	17	19	1	57
	学年の%	10.3%	10.4%	13.0%	4.3%	10.8%
4.0	度数	6	4	7	1	18
	学年の%	3.1%	2.5%	4.8%	4.3%	3.4%
5.0	度数	2	4	4	0	10
	学年の%	1.0%	2.5%	2.7%	.0%	1.9%
6.0	度数	0	1	1	0	2
	学年の%	.0%	.6%	.7%	.0%	.4%
7.0	度数	0	0	1	0	1
	学年の%	.0%	.0%	.7%	.0%	.2%
8.0	度数	0	1	0	0	1
	学年の%	.0%	.6%	.0%	.0%	.2%
10.0	度数	1	0	0	0	1
	学年の%	.5%	.0%	.0%	.0%	.2%
合計	度数	195	163	146	23	527
	学年の%	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%

		Q22				
		度数	平均値	標準偏差	最頻値	中央値
学年	1 1年次	199	1.5	1.2	2.0	1.0
	2 2年次	171	1.4	1.3	1.0	1.0
	3 3年次	155	1.6	1.4	2.0	1.4
	4 留年生	25	1.1	1.1	.0	1.0
	合計	550	1.5	1.3	2.0	1.0

## (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5.5割、2年次で5.3割、3年次で5.7割、留年生で4.2割である。

**Q26** 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

		Q26				
		度数	平均値	標準偏差	最頻値	中央値
学年	1 1年次	199	5.5	2.2	7.0	6.0
	2 2年次	171	5.3	2.3	7.0	6.0
	3 3年次	155	5.7	2.2	8.0	6.0
	4 留年生	25	4.2	2.1	5.0	5.0
	合計	550	5.4	2.2	7.0	6.0

## (3) 出席率

授業の出席率は、1年次が8.8割、2年次が8.7割、3年次が8.7割、留年生が6.9割である。

		Q27				
		度数	平均値	標準偏差	最頻値	中央値
学年	1 1年次	199	8.8	1.4	9.0	9.0
	2 2年次	171	8.7	1.5	10.0	9.0
	3 3年次	155	8.7	1.3	9.0	9.0
	4 留年生	25	6.9	2.4	8.0	8.0
	合計	550	8.6	1.5	9.0	9.0

**Q27** 昨年度、授業の出席率は平均してどのぐらいの割合ですか。

[            ] 割ぐらい

#### (4) 発達

学年間の評価に有意な違いがみられた項目は、「3 人と協力してものごとをすすめる力」、「5 自分の意見を述べる力」、「6 筋道を立てて考える力」、「9 目標に向かって努力する力」であった。

「5 自分の意見を述べる力」は、4年生、3年生が2年生よりも有意に高く、「3 人と協力してものごとをすすめる力」、「6 筋道を立てて考える力」、「9 目標に向かって努力する力」は、4年生が2年生、留年生よりも有意に高い評価である。

Q34 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。				

Q34 全体

	平均値	標準偏差	検定結果 (5%以下の有意差)
1 書く	2.4	0.8	
2 読む	2.5	0.8	
3 協力	2.9	0.8	4年生 > 2年生、留年生
4 人間関係	2.9	0.8	
5 意見	2.8	0.8	4年生、3年生 > 2年生
6 考える	2.8	0.8	4年生 > 2年生、留年生
7 コンピュータ	3.3	0.7	
8 健康	2.5	0.9	
9 目標	2.7	0.8	4年生 > 2年生、留年生



## Q34 有意差のあった項目

		人数	平均値	標準偏差
3 協力	1 2年生	196	2.8	0.8
	2 3年生	164	2.9	0.8
	3 4年生	148	3.0	0.8
	4 留年生	25	2.5	1.0
5 意見	1 2年生	195	2.6	0.8
	2 3年生	164	2.9	0.7
	3 4年生	149	2.9	0.8
	4 留年生	25	2.5	0.9
6 考える	1 2年生	196	2.7	0.7
	2 3年生	164	2.9	0.7
	3 4年生	149	3.0	0.7
	4 留年生	25	2.5	1.0
9 目標	1 2年生	195	2.7	0.9
	2 3年生	164	2.8	0.8
	3 4年生	148	2.9	0.8
	4 留年生	25	2.3	0.9

## 5. 充実感・満足感、友人関係、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50.8%、2年次で45.2%、3年次で47.0%である。留年生は「1 まったく充実していなかった」「2 どちらかといえば充実していなかった」の割合が45.8%であった。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71.8%、2年次で68.7%、3年次で72.5%である。

充実感は、平均値で見ると1年次、2年次、3年次は留年生よりも有意に高い。

**Q28** 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

**Q28 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	
Q28	1	度数	7	3	3	6	19
		学年の%	3.6%	1.8%	2.0%	25.0%	3.6%
	2	度数	11	8	9	5	33
		学年の%	5.6%	4.8%	6.0%	20.8%	6.2%
	3	度数	37	41	29	9	116
		学年の%	19.0%	24.7%	19.5%	37.5%	21.7%
	4	度数	99	75	70	4	248
		学年の%	50.8%	45.2%	47.0%	16.7%	46.4%
	5	度数	41	39	38	0	118
		学年の%	21.0%	23.5%	25.5%	.0%	22.1%
合計		度数	195	166	149	24	534
		学年の%	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%

## (2) 満足感

1年次、2年次、3年次では、学生生活の11側面(項目)すべてで満足感を持っている(平均値が3.0より大きい)。1年次でとりわけ満足感が高いのは、「1 友人を得ること」(4.2)、「4 自由な時間を持つこと」(3.9)、「2 知識・技術を身につけること」(3.8)、「5 大学の施設・設備」(3.8)である。2年次でとりわけ満足感が高いのは、「1 友人を得ること」(4.1)、「4 自由な時間を持つこと」(4.0)、「2 知識・技術を身につけること」(3.8)、「5 大学の施設・設備」(3.7)である。3年次でとりわけ満足感が高いのは、「1 友人を得ること」(3.9)、「4 自由な時間を持つこと」(4.1)、「2 知識・技術を身につけること」(3.8)である。

学年間の比較では、「1 友人を得ること」、「2 知識・技術を身につけること」の2つの側面で留年生は他の学年よりも満足度が有意に低い。

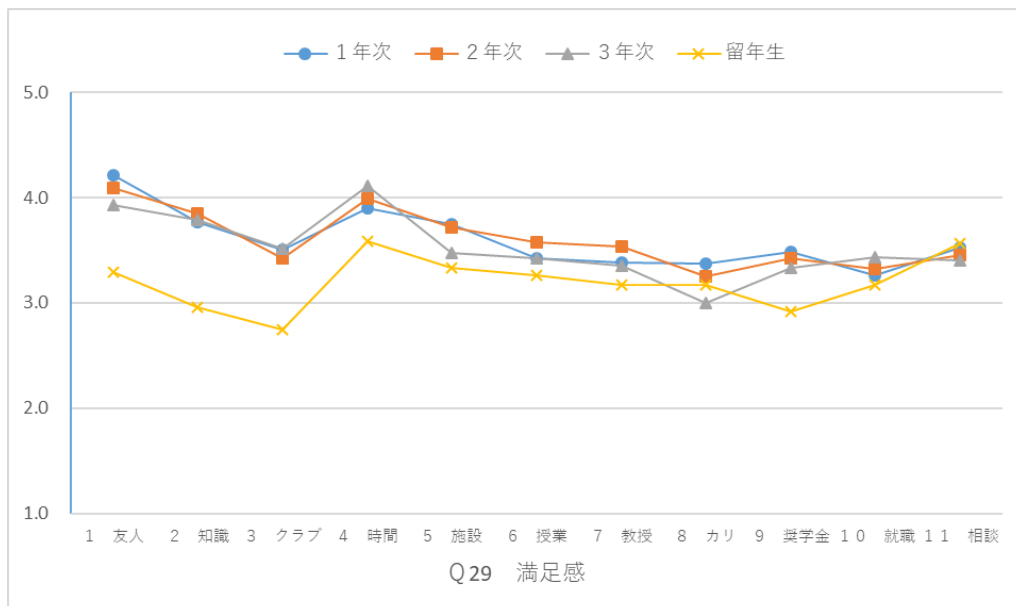
**Q29** 昨年度、あなたは学生生活についてどの程度満足していますか。それぞれについて回答してください。

- 5 とても満足している      4 どちらかといえば満足している      3 どちらともいえない  
2 どちらかといえば満足していない      1 まったく満足していない

1 友人を得ること	5	4	3	2	1
2 知識・技術を身につけること	5	4	3	2	1
3 クラブ・サークル活動	5	4	3	2	1
4 自由な時間を持つこと	5	4	3	2	1
5 大学の施設・設備	5	4	3	2	1
6 授業の内容	5	4	3	2	1
7 教授陣	5	4	3	2	1
8 カリキュラム構成	5	4	3	2	1
9 奨学金制度	5	4	3	2	1
10 就職指導体制	5	4	3	2	1
11 学生相談・保健室	5	4	3	2	1

Q29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）
1 友人	平均値	4.2	4.1	3.9	3.3	1年次、2年次、3年次>留年生
	標準偏差	0.9	0.9	1.0	1.1	
2 知識	平均値	3.8	3.8	3.8	3.0	1年次、2年次、4年次>留年生
	標準偏差	0.9	0.9	1.0	1.0	
3 クラブ	平均値	3.5	3.4	3.5	2.8	
	標準偏差	1.2	1.2	1.3	1.3	
4 時間	平均値	3.9	4.0	4.1	3.6	
	標準偏差	1.0	1.1	1.0	1.1	
5 施設	平均値	3.8	3.7	3.5	3.3	
	標準偏差	0.9	0.9	1.0	0.8	
6 授業	平均値	3.4	3.6	3.4	3.3	
	標準偏差	0.9	0.9	0.9	0.9	
7 教授	平均値	3.4	3.5	3.4	3.2	
	標準偏差	0.9	0.9	1.0	0.9	
8 カリ	平均値	3.4	3.3	3.0	3.2	
	標準偏差	0.9	1.0	1.1	0.9	
9 奨学金	平均値	3.5	3.4	3.3	2.9	
	標準偏差	1.1	1.0	1.1	1.0	
10 就職	平均値	3.3	3.3	3.4	3.2	
	標準偏差	0.9	0.8	1.0	1.0	
11 相談	平均値	3.5	3.5	3.4	3.6	
	標準偏差	0.9	0.8	1.0	0.7	



### (3) 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95.2%、3年生が96.3%、4年生が93.2%、留年生が54.2%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87.4%、3年生が89.0%、4年生が81.6%、留年生が58.3%である。

**Q43** 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

**Q44** 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

**Q43 と 学年 の クロス表**

			学年				合計
			1 2年生	2 3年生	3 新4年生	4 留年生	
Q43	1	度数	180	157	136	13	486
		学年の%	95.2%	96.3%	93.2%	54.2%	93.1%
	2	度数	9	6	10	11	36
		学年の%	4.8%	3.7%	6.8%	45.8%	6.9%
合計	度数	189	163	146	24	522	
	学年の%	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%	

**Q44 と 学年 の クロス表**

			学年				合計
			1 2年生	2 3年生	3 新4年生	4 留年生	
Q44	1	度数	166	145	120	14	445
		学年の%	87.4%	89.0%	81.6%	58.3%	84.9%
	2	度数	24	18	27	10	79
		学年の%	12.6%	11.0%	18.4%	41.7%	15.1%
合計	度数	190	163	147	24	524	
	学年の%	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%	



(2) 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67.5%、3年生では64.8%、4年生では74.5%、留年生では62.5%である。

Q32 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

Q32 と 学年 のクロス表

		学年				合計
		1 2年生	2 3年生	3 新4年生	4 留年生	
Q32 1	度数	3	4	7	1	15
	学年の%	1.5%	2.4%	4.7%	4.2%	2.8%
2	度数	7	4	7	1	19
	学年の%	3.6%	2.4%	4.7%	4.2%	3.6%
3	度数	54	50	24	7	135
	学年の%	27.4%	30.3%	16.1%	29.2%	25.2%
4	度数	101	74	71	14	260
	学年の%	51.3%	44.8%	47.7%	58.3%	48.6%
5	度数	32	33	40	1	106
	学年の%	16.2%	20.0%	26.8%	4.2%	19.8%
合計	度数	197	165	149	24	535
	学年の%	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%





## 7. 健康

### (1) 不安や悩み

不安や悩みがある学生は2年生が36.8%、3年生が31.1%、4年生が34.0%、留年生が52.2%である。

Q45 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 (Q42へ)

Q45と学年のクロス表

			学年				合計
			1 2年生	2 3年生	3 新4年生	4 留年生	
Q45	1	度数	70	50	49	12	181
		学年の%	36.8%	31.1%	34.0%	52.2%	34.9%
	2	度数	120	111	95	11	337
		学年の%	63.2%	68.9%	66.0%	47.8%	65.1%
合計		度数	190	161	144	23	518
		学年の%	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%

### (2) 不安や悩みの種類

不安や悩みの種類で比率が高いのが「1 学業」、「6 就職や将来の進路」である。「1 学業」は上位の学年ほど比率が低く、「6 就職や将来の進路」は上位の学年ほど比率が高い。

Q46 それはどのような不安・悩みですか。次のものから3つまで選んでください。

[      ] [      ] [      ]

- 1 学業    2 健康    3 性格・能力    4 人生観    5 課外活動    6 就職や将来の進路
- 7 友人等の対人関係のこと    8 異性の問題    9 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 [      ]

\$Q46\*Q1 クロス表

			学年				合計
			1 2年生	2 3年生	3 新4年生	4 留年生	
Q46 <sup>a</sup>	1	度数	46	28	20	10	104
		Q1 学年の%	67.6%	57.1%	45.5%	83.3%	
	2	度数	7	6	7	2	22
		Q1 学年の%	10.3%	12.2%	15.9%	16.7%	
	3	度数	18	19	12	4	53
		Q1 学年の%	26.5%	38.8%	27.3%	33.3%	
	4	度数	18	13	9	2	42
		Q1 学年の%	26.5%	26.5%	20.5%	16.7%	
	5	度数	4	1	0	0	5
		Q1 学年の%	5.9%	2.0%	.0%	.0%	
	6	度数	39	27	34	9	109
		Q1 学年の%	57.4%	55.1%	77.3%	75.0%	
	7	度数	11	6	5	1	23
		Q1 学年の%	16.2%	12.2%	11.4%	8.3%	
	8	度数	5	3	4	0	12
		Q1 学年の%	7.4%	6.1%	9.1%	.0%	
	9	度数	2	1	1	0	4
		Q1 学年の%	2.9%	2.0%	2.3%	.0%	
	10	度数	11	4	8	3	26
		Q1 学年の%	16.2%	8.2%	18.2%	25.0%	
	11	度数	0	2	1	5	8
		Q1 学年の%	.0%	4.1%	2.3%	41.7%	
	12	度数	0	2	0	0	2
		Q1 学年の%	.0%	4.1%	.0%	.0%	
合計		度数	68	49	44	12	173

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

### (3) 喫煙の有無

全体の 93.6%が非喫煙者である。

Q47 喫煙はしますか。

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 新4年生	4 留年生	
Q47 1	度数		2	13	16	2	33
	学年の%		1.1%	8.1%	10.9%	8.3%	6.4%
2	度数		186	147	131	22	486
	学年の%		98.9%	91.9%	89.1%	91.7%	93.6%
合計	度数		188	160	147	24	519
	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 44.1%である。3年生以降で飲酒率が6割を超える。

Q48 飲酒はしますか。

1 はい

2 いいえ

Q48 と 学年 のクロス表

			学年				合計
			1 2年生	2 3年生	3 新4年生	4 留年生	
Q48 1	度数		16	107	92	15	230
	学年の%		8.5%	66.0%	62.6%	62.5%	44.1%
2	度数		172	55	55	9	291
	学年の%		91.5%	34.0%	37.4%	37.5%	55.9%
合計	度数		188	162	147	24	521
	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 57.5%である。

Q35 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

Q35 と 学年 の クロス表

			学年				合計
			1 2年生	2 3年生	3 新4年生	4 留年生	
Q35	1	度数	15	11	13	5	44
		学年の%	7.6%	6.6%	8.7%	20.0%	8.2%
	2	度数	66	64	50	5	185
		学年の%	33.3%	38.3%	33.6%	20.0%	34.3%
	3	度数	70	65	53	6	194
		学年の%	35.4%	38.9%	35.6%	24.0%	36.0%
	4	度数	47	27	33	9	116
		学年の%	23.7%	16.2%	22.1%	36.0%	21.5%
合計	度数	198	167	149	25	539	
	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 31.7%である。3年生の実践者が多い。

Q49 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

Q49 と 学年 の クロス表

			学年				合計
			1 2年生	2 3年生	3 新4年生	4 留年生	
Q49	1	度数	57	55	47	8	167
		学年の%	29.4%	34.0%	32.2%	32.0%	31.7%
	2	度数	137	107	99	17	360
		学年の%	70.6%	66.0%	67.8%	68.0%	68.3%
合計	度数	194	162	146	25	527	
	学年の%	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%	

(7) 違法薬物使用

5名が違法薬物を使った人がいたと答えている。

Q51 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

Q51 と 学年 のクロス表

			学年				合計
			1 2年生	2 3年生	3 新4年生	4 留年生	
Q51 1	度数		2	1	2	0	5
	学年の%		1.0%	.6%	1.4%	.0%	1.0%
2	度数		191	160	144	25	520
	学年の%		99.0%	99.4%	98.6%	100.0%	99.0%
合計	度数		193	161	146	25	525
	学年の%		100.0%	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%

(8) 違法薬物の誘い

4名が違法薬物の購入や体験を誘われたと答えている。

Q52 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

Q52 と 学年 のクロス表

			学年				合計
			1 2年生	2 3年生	3 新4年生	4 留年生	
Q52 1	度数		2	1	1	0	4
	学年の%		1.0%	.6%	.7%	.0%	.8%
2	度数		191	160	145	25	521
	学年の%		99.0%	99.4%	99.3%	100.0%	99.2%
合計	度数		193	161	146	25	525
	学年の%		100.0%	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%

(9) 受動喫煙の害

全体の 97.7%が受動喫煙の害について認識している。

Q53 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

Q53 と 学年 のクロス表

		学年				合計
		1 2年生	2 3年生	3 新4年生	4 留年生	
Q53 1	度数	2	7	3	0	12
	学年の%	1.0%	4.4%	2.1%	.0%	2.3%
2	度数	73	53	44	7	177
	学年の%	38.0%	33.1%	30.3%	28.0%	33.9%
3	度数	117	100	98	18	333
	学年の%	60.9%	62.5%	67.6%	72.0%	63.8%
合計	度数	192	160	145	25	522
	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88.7%が「健康である」「ほぼ健康である」と答えている。

Q54 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

Q54 と学年 のクロス表

			学年				合計
			1 2年生	2 3年生	3 新4年生	4 留年生	
Q54	1	度数	47	50	51	5	153
		学年の%	24.2%	31.4%	34.9%	20.0%	29.2%
	2	度数	123	97	78	14	312
		学年の%	63.4%	61.0%	53.4%	56.0%	59.5%
	3	度数	23	12	17	6	58
		学年の%	11.9%	7.5%	11.6%	24.0%	11.1%
	4	度数	1	0	0	0	1
		学年の%	.5%	.0%	.0%	.0%	.2%
合計	度数	194	159	146	25	524	
	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85.5%が「健康である」「ほぼ健康である」と答えている。

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

Q55 と 学年 のクロス表

			学年				合計
			1 2年生	2 3年生	3 新4年生	4 留年生	
Q55 1	度数		44	51	44	4	143
	学年の%		22.8%	31.9%	30.1%	16.0%	27.3%
2	度数		121	95	79	10	305
	学年の%		62.7%	59.4%	54.1%	40.0%	58.2%
3	度数		26	13	19	10	68
	学年の%		13.5%	8.1%	13.0%	40.0%	13.0%
4	度数		2	1	4	1	8
	学年の%		1.0%	.6%	2.7%	4.0%	1.5%
合計	度数		193	160	146	25	524
	学年の%		100.0%	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%



## (12) 食生活

3食きちんと食べていた学生は1年次 36.8%、2年次 30.1%、3年次 27.9%と、上位の学年程食事が不規則であり、そのうち9割が朝食を抜いている。

Q37 3食きちんと食べていましたか。

- 1 毎日きちんと食べていた                      2 週1～2回どれかを食べないときがあった  
3 週3～4回どれかを食べないときがあった    4 毎日きちんと食べていなかった

Q37 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	
Q37 1	度数	70	49	41	8	168	
	学年の%	36.8%	30.1%	27.9%	33.3%	32.1%	
2	度数	70	55	43	5	173	
	学年の%	36.8%	33.7%	29.3%	20.8%	33.0%	
3	度数	34	30	36	6	106	
	学年の%	17.9%	18.4%	24.5%	25.0%	20.2%	
4	度数	16	29	27	5	77	
	学年の%	8.4%	17.8%	18.4%	20.8%	14.7%	
合計	度数	190	163	147	24	524	
	学年の%	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%	

Q38 よく食べないのはどれですか。1つ選んでください。(Q20で2～4の方のみ回答)

- 1 朝食    2 昼食    3 夕食

Q38 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	
Q38 1	度数	107	105	100	14	326	
	学年の%	89.9%	92.9%	94.3%	87.5%	92.1%	
2	度数	7	6	4	1	18	
	学年の%	5.9%	5.3%	3.8%	6.3%	5.1%	
3	度数	5	2	2	1	10	
	学年の%	4.2%	1.8%	1.9%	6.3%	2.8%	
合計	度数	119	113	106	16	354	
	学年の%	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%	

### (13) 食事のバランス

全体の 77.3%の学生は週に一回以上、就寝前2時間以内に食事をとっており、53.4%がバランスの取れている食事をしていなかった。

**Q39** 就寝前2時間以内に食事をとることがありましたか。

- 1 毎日ある    2 週3～4回ある    3 週1～2回ある    4 まったくない

**Q39 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	
Q39	1	度数	13	16	17	2	48
		学年の%	7.0%	9.8%	11.6%	8.3%	9.2%
	2	度数	53	56	38	5	152
		学年の%	28.3%	34.4%	26.0%	20.8%	29.2%
	3	度数	71	60	58	13	202
		学年の%	38.0%	36.8%	39.7%	54.2%	38.8%
	4	度数	50	31	33	4	118
		学年の%	26.7%	19.0%	22.6%	16.7%	22.7%
合計	度数	187	163	146	24	520	
	学年の%	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%	

**Q40** 食事を取るにあたって、主食、主菜、副菜のバランスはとれていますか。

- 1 とれている    2 どちらかといえばとれている    3 どちらかといえばとれていない  
4 まったくとれていない

**Q40 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	
Q40	1	度数	27	16	22	2	67
		学年の%	14.4%	9.9%	15.3%	8.3%	13.0%
	2	度数	63	54	47	9	173
		学年の%	33.7%	33.5%	32.6%	37.5%	33.5%
	3	度数	76	63	53	10	202
		学年の%	40.6%	39.1%	36.8%	41.7%	39.1%
	4	度数	21	28	22	3	74
		学年の%	11.2%	17.4%	15.3%	12.5%	14.3%
合計	度数	187	161	144	24	516	
	学年の%	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%	

(14) 昼食時の栄養

全体の 99.2%が主食を食べ、92.9%は水分を摂っている。一方、副菜は 41.5%、主菜は 22.9%、乳製品は 55.8%、果物は 71.8%が摂っていない。全体の 56.7%はお菓子・嗜好飲料を食している。

Q41 ふだんの昼食で食べているものは何ですか。

1	主食 (ご飯 パン そば うどん カップめん)	1	食べている	2	食べていない
2	副菜 (サラダ 野菜の煮物 野菜炒め 煮豆など)	1	食べている	2	食べていない
3	主菜 (豆腐 納豆 卵 肉 魚)	1	食べている	2	食べていない
4	牛乳 乳製品 (牛乳 チーズ ヨーグルト)	1	食べている	2	食べていない
5	果物	1	食べている	2	食べていない
6	お菓子 (カロリーメイト、菓子パンなどを含む)・嗜好飲料	1	食べている	2	食べていない
7	水分 (水、お茶など糖分が入っていない飲み物)	1	飲んでいる	2	飲んでいない

Q41-1 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	
Q41-1 1	度数		183	159	142	24	508
	学年の%		98.4%	100.0%	99.3%	100.0%	99.2%
2	度数		3	0	1	0	4
	学年の%		1.6%	.0%	.7%	.0%	.8%
合計	度数		186	159	143	24	512
	学年の%		100.0%	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%

Q41-2 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	
Q41-2 1	度数		107	94	79	13	293
	学年の%		58.5%	61.0%	56.4%	54.2%	58.5%
2	度数		76	60	61	11	208
	学年の%		41.5%	39.0%	43.6%	45.8%	41.5%
合計	度数		183	154	140	24	501
	学年の%		100.0%	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%

Q41-3 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	
Q41-3 1	度数		139	119	113	17	388
	学年の%		76.4%	76.3%	79.6%	73.9%	77.1%
2	度数		43	37	29	6	115
	学年の%		23.6%	23.7%	20.4%	26.1%	22.9%
合計	度数		182	156	142	23	503
	学年の%		100.0%	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%

Q41-4 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	
Q41-4	1	度数	79	63	68	9	219
		学年の%	43.4%	41.2%	48.9%	40.9%	44.2%
	2	度数	103	90	71	13	277
		学年の%	56.6%	58.8%	51.1%	59.1%	55.8%
合計		度数	182	153	139	22	496
		学年の%	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%

Q41-5 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	
Q41-5	1	度数	44	48	39	9	140
		学年の%	24.0%	31.6%	28.1%	39.1%	28.2%
	2	度数	139	104	100	14	357
		学年の%	76.0%	68.4%	71.9%	60.9%	71.8%
合計		度数	183	152	139	23	497
		学年の%	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%

Q41-6 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	
Q41-6	1	度数	98	91	75	19	283
		学年の%	53.8%	59.5%	53.6%	79.2%	56.7%
	2	度数	84	62	65	5	216
		学年の%	46.2%	40.5%	46.4%	20.8%	43.3%
合計		度数	182	153	140	24	499
		学年の%	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%

Q41-7 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	
Q41-7	1	度数	169	147	136	22	474
		学年の%	91.4%	93.0%	95.1%	91.7%	92.9%
	2	度数	16	11	7	2	36
		学年の%	8.6%	7.0%	4.9%	8.3%	7.1%
合計		度数	185	158	143	24	510
		学年の%	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%

### (15) 昼食定期券

朝食定期券をほぼ毎月購入していた学生は、全体の 7.3%で、何度か購入したことのある学生は全体の 21.5%である。1年次に毎月購入又はリピートして購入する比率が高い。

Q42 学生食堂で販売されている朝食定期券を購入していましたか。

- 1 ほぼ毎月購入していた    2 何度か購入した    3 1度だけ購入した  
4 購入したことがない

Q42 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	
Q42 1	度数		24	9	4	1	38
	学年の%		12.8%	5.6%	2.7%	4.2%	7.3%
2	度数		58	26	27	1	112
	学年の%		30.9%	16.0%	18.5%	4.2%	21.5%
3	度数		13	36	23	5	77
	学年の%		6.9%	22.2%	15.8%	20.8%	14.8%
4	度数		93	91	92	17	293
	学年の%		49.5%	56.2%	63.0%	70.8%	56.3%
合計	度数		188	162	146	24	520
	学年の%		100.0%	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%

(16) 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76.4%が「いる」と答えている。留年生では比率が低い。  
 「何かあったら相談室に行ってみようと思う」には、全体の48.4%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53.0%が興味を持っている。

2) 保健室

「保健室の存在」は、全体の97.3%、「場所」は、全体の95.8%が認識している。「利用日時」は、全体の60.3%が認識していない。

「体組成計を使った健康管理」は、全体の40.8%が希望しており、上位の学年ほど比率が高い。

Q56 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いませんか	1 はい 2 いいえ

Q56-1 と 学年 のクロス表

		学年				合計
		1 2年生	2 3年生	3 新4年生	4 留年生	
Q56-1 1	度数	153	125	106	15	399
	学年の%	80.1%	77.6%	72.6%	62.5%	76.4%
2	度数	38	36	40	9	123
	学年の%	19.9%	22.4%	27.4%	37.5%	23.6%
合計	度数	191	161	146	24	522
	学年の%	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%

Q56-2 と 学年 のクロス表

		学年				合計
		1 2年生	2 3年生	3 新4年生	4 留年生	
Q56-2 1	度数	95	80	65	13	253
	学年の%	49.5%	49.7%	44.5%	54.2%	48.4%
2	度数	97	81	81	11	270
	学年の%	50.5%	50.3%	55.5%	45.8%	51.6%
合計	度数	192	161	146	24	523
	学年の%	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%

Q56-3 と学年のクロス表

			学年				合計
			1 2年生	2 3年生	3 新4年生	4 留年生	
Q56-3	1	度数	101	83	84	9	277
		学年の%	52.6%	51.6%	57.5%	37.5%	53.0%
	2	度数	91	78	62	15	246
		学年の%	47.4%	48.4%	42.5%	62.5%	47.0%
合計		度数	192	161	146	24	523
		学年の%	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%

Q56-4 と学年のクロス表

			学年				合計
			1 2年生	2 3年生	3 新4年生	4 留年生	
Q56-4	1	度数	189	154	143	23	509
		学年の%	98.4%	95.7%	97.9%	95.8%	97.3%
	2	度数	3	7	3	1	14
		学年の%	1.6%	4.3%	2.1%	4.2%	2.7%
合計		度数	192	161	146	24	523
		学年の%	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%

Q56-5 と学年のクロス表

			学年				合計
			1 2年生	2 3年生	3 新4年生	4 留年生	
Q56-5	1	度数	184	154	140	23	501
		学年の%	95.3%	95.7%	96.6%	95.8%	95.8%
	2	度数	9	7	5	1	22
		学年の%	4.7%	4.3%	3.4%	4.2%	4.2%
合計		度数	193	161	145	24	523
		学年の%	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%

Q56-6 と学年のクロス表

			学年				合計
			1 2年生	2 3年生	3 新4年生	4 留年生	
Q56-6	1	度数	72	65	60	10	207
		学年の%	37.5%	40.4%	41.4%	41.7%	39.7%
	2	度数	120	96	85	14	315
		学年の%	62.5%	59.6%	58.6%	58.3%	60.3%
合計		度数	192	161	145	24	522
		学年の%	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%

Q56-7 と学年 のクロス表

			学年				合計
			1 2年生	2 3年生	3 新4年生	4 留年生	
Q56-7	1	度数	67	70	65	12	214
		学年の%	34.7%	43.5%	44.5%	50.0%	40.8%
	2	度数	126	91	81	12	310
		学年の%	65.3%	56.5%	55.5%	50.0%	59.2%
合計		度数	193	161	146	24	524
		学年の%	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%



(17) 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96.6%の学生が知っている。

「就学支援室の場所」を全体の91.8%の学生が知っている。

全体の83.0%の学生が就学支援室を利用したことがある。

全体の71.4%の学生が就学支援室を利用したいと思っている。2年生の比率が高い。

「就職支援室の存在」を全体の83.5%の学生が知っている。

「就職支援室の場所」を知っている学生は、2年生が52.6%、3年生が58.8%、4年生が90.4%と、3年生までは6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21.4%、3年生が20.0%、4年生が72.6%と、3年生までは2割程度である。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64.1%、3年生が70.6%、4年生が71.2%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。

Q57 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

Q57-1 と 学年 のクロス表

			学年				合計
			1 2年生	2 3年生	3 新4年生	4 留年生	
Q57-1	1	度数	136	120	124	19	399
		学年の%	70.8%	74.5%	84.9%	76.0%	76.1%
	2	度数	56	41	22	6	125
		学年の%	29.2%	25.5%	15.1%	24.0%	23.9%
合計		度数	192	161	146	25	524
		学年の%	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%

Q57-2 と学年のクロス表

			学年				合計
			1 2年生	2 3年生	3 新4年生	4 留年生	
Q57-2	1	度数	190	155	138	23	506
		学年の%	99.0%	96.3%	94.5%	92.0%	96.6%
	2	度数	2	6	8	2	18
		学年の%	1.0%	3.7%	5.5%	8.0%	3.4%
合計		度数	192	161	146	25	524
		学年の%	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%

Q57-3 と学年のクロス表

			学年				合計
			1 2年生	2 3年生	3 新4年生	4 留年生	
Q57-3	1	度数	180	148	131	22	481
		学年の%	93.8%	91.9%	89.7%	88.0%	91.8%
	2	度数	12	13	15	3	43
		学年の%	6.3%	8.1%	10.3%	12.0%	8.2%
合計		度数	192	161	146	25	524
		学年の%	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%

Q57-4 と学年のクロス表

			学年				合計
			1 2年生	2 3年生	3 新4年生	4 留年生	
Q57-4	1	度数	167	129	120	19	435
		学年の%	87.0%	80.1%	82.2%	76.0%	83.0%
	2	度数	25	32	26	6	89
		学年の%	13.0%	19.9%	17.8%	24.0%	17.0%
合計		度数	192	161	146	25	524
		学年の%	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%

Q57-5 と学年のクロス表

			学年				合計
			1 2年生	2 3年生	3 新4年生	4 留年生	
Q57-5	1	度数	161	112	84	17	374
		学年の%	83.9%	69.6%	57.5%	68.0%	71.4%
	2	度数	31	49	62	8	150
		学年の%	16.1%	30.4%	42.5%	32.0%	28.6%
合計		度数	192	161	146	25	524
		学年の%	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%

Q57-6 と学年のクロス表

			学年				合計
			1 2年生	2 3年生	3 新4年生	4 留年生	
Q57-6	1	度数	144	132	138	22	436
		学年の%	75.0%	83.0%	94.5%	88.0%	83.5%
	2	度数	48	27	8	3	86
		学年の%	25.0%	17.0%	5.5%	12.0%	16.5%
合計		度数	192	159	146	25	522
		学年の%	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%

Q57-7 と学年のクロス表

			学年				合計
			1 2年生	2 3年生	3 新4年生	4 留年生	
Q57-7	1	度数	101	94	132	21	348
		学年の%	52.6%	58.8%	90.4%	84.0%	66.5%
	2	度数	91	66	14	4	175
		学年の%	47.4%	41.3%	9.6%	16.0%	33.5%
合計		度数	192	160	146	25	523
		学年の%	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%

Q57-8 と学年のクロス表

			学年				合計
			1 2年生	2 3年生	3 新4年生	4 留年生	
Q57-8	1	度数	41	32	106	10	189
		学年の%	21.4%	20.0%	72.6%	40.0%	36.1%
	2	度数	151	128	40	15	334
		学年の%	78.6%	80.0%	27.4%	60.0%	63.9%
合計		度数	192	160	146	25	523
		学年の%	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%

Q57-9 と学年のクロス表

			学年				合計
			1 2年生	2 3年生	3 新4年生	4 留年生	
Q57-9	1	度数	123	113	104	16	356
		学年の%	64.1%	70.6%	71.2%	64.0%	68.1%
	2	度数	69	47	42	9	167
		学年の%	35.9%	29.4%	28.8%	36.0%	31.9%
合計		度数	192	160	146	25	523
		学年の%	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%

(18) 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8割以上が先輩や友人に相談している。

留年生は先生の比率が高い。

Q58 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 ( )

\$Q58\*Q1 クロス表

			学年				合計
			1 2年生	2 3年生	3 新4年生	4 留年生	
Q58 <sup>a</sup>	Q58-1	度数	38	34	53	13	138
		Q1 学年の%	19.8%	21.5%	36.3%	52.0%	
	Q58-2	度数	163	144	128	17	452
		Q1 学年の%	84.9%	91.1%	87.7%	68.0%	
	Q58-3	度数	75	41	18	5	139
		Q1 学年の%	39.1%	25.9%	12.3%	20.0%	
	Q58-4	度数	1	3	4	6	14
		Q1 学年の%	.5%	1.9%	2.7%	24.0%	
	Q58-5	度数	13	8	4	2	27
		Q1 学年の%	6.8%	5.1%	2.7%	8.0%	
	Q58-6	度数	2	2	2	0	6
		Q1 学年の%	1.0%	1.3%	1.4%	.0%	
	Q58-7	度数	4	2	2	0	8
		Q1 学年の%	2.1%	1.3%	1.4%	.0%	
合計		度数	192	158	146	25	521

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。



## (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16.2%である。

Q62 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

Q62 と 学年 のクロス表

			学年				合計
			1 2年生	2 3年生	3 新4年生	4 留年生	
Q62 1	度数	93	76	71	9	249	
	学年の%	48.7%	47.2%	48.6%	37.5%	47.7%	
2	度数	54	63	60	11	188	
	学年の%	28.3%	39.1%	41.1%	45.8%	36.0%	
3	度数	36	16	11	4	67	
	学年の%	18.8%	9.9%	7.5%	16.7%	12.8%	
4	度数	8	6	4	0	18	
	学年の%	4.2%	3.7%	2.7%	.0%	3.4%	
合計	度数	191	161	146	24	522	
	学年の%	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%	

## (5) 放射線等の対策

全体の9割以上の学生は特に対策をしていない。

Q63 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

\$Q63\*Q1 クロス表

			学年				合計
			1 2年生	2 3年生	3 新4年生	4 留年生	
Q63 <sup>a</sup>	Q63-1	度数	9	8	6	2	25
		Q1 学年の %	4.8%	5.0%	4.2%	8.3%	
	Q63-2	度数	3	2	4	0	9
		Q1 学年の %	1.6%	1.2%	2.8%	.0%	
	Q63-3	度数	5	1	1	1	8
		Q1 学年の %	2.7%	.6%	.7%	4.2%	
	Q63-4	度数	0	0	1	0	1
		Q1 学年の %	.0%	.0%	.7%	.0%	
	Q63-5	度数	174	153	132	21	480
		Q1 学年の %	92.6%	95.0%	91.7%	87.5%	
合計		度数	188	161	144	24	517

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ークロス集計ー 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ークロス集計:学習生活の違いによる分析ー 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ークロス集計:学習スタイルの違いによる分析ー 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ー基礎集計ー 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ー基礎集計ー 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ー基礎集計ー 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ー基礎集計ー 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ー基礎集計ー 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ー基礎集計ー 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ー基礎集計ー 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ー基礎集計ー 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ー基礎集計ー 会津大学文化研究センター研究年報 第21号 137-188
- 菊地 則行・中澤 謙 2017 2016年度会津大学生の生活と意識1ー基礎集計ー 会津大学文化研究センター研究年報 第23号
- 溝上 慎一 2001 大学生の自己と生き方ー大学生固有の意味世界に迫る大学生心理学ー ナカニシヤ
- 溝上 慎一 2002 大学生論ー戦後大学生論の系譜をふまえてー ナカニシヤ
- 溝上 慎一 2004 現代大学生論ーユニバーシティ・ブルーの風に揺れるー 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ー基礎集計ー 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ー基礎集計ー 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ー基礎集計ー 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ー基礎集計ー 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ー基礎集計ー 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
- 中澤 謙・菊地 則行 2017 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 第23号 25-52
- 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

本報告書は、会津大学学生支援委員会が行った調査を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 (2018年2月～2019年1月末)

### 1. 教育活動

会津大学での2018年度担当授業 ・アカデミックスキル1、2 ・哲学 ・科学史 / 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) ・『原子論の可能性』(田上孝一／本郷朝香編), 「ジョン・ロックと近代粒子説」を分担執筆, 法政大学出版局, 2018年11月(共著), pp. 83-110.

(論文) ・「あいづっこ宣言から見えてくる日本人の哲学 — 「あいづまちなかキャンパス」参加者の声—」, 『会津大学文化研究センター研究年報』第25号, 2019年3月, pp. 51-71.

(その他) ・「長めの論証文作成に力点を置いた授業 — 実践報告2—」, 『会津大学文化研究センター研究年報』第25号, 2019年3月, pp. 43-48.

(招待講演) ・「ジョン・ロックと「啓蒙の時代」」, 17世紀イギリス思想史研究の現在と未来 — 山田園子先生退職記念シンポジウム, 京都大学学友会館, 2018年3月31日

(学会発表) ・「ロックとW.モリニュー — ロンドン王立協会からダブリン哲学協会への流れの中で—」, 日本イギリス哲学会第42回総会・研究大会, 武蔵野大学有明キャンパス, 2018年3月29日

・「宇宙論的及び個人的な次元からみた人生の意味」, 日本地球惑星科学連合2018年大会, 幕張メッセ, 2018年5月20日

・“The Development of Analogy in Locke’s Philosophy”, 2018 John Locke Workshop, 16 July, Mansfield College, Oxford / 第12回ジョン・ロック研究会, 日本大学商学部, 2018年9月7日

・「学生を街中に放て — 「あいづまちなかキャンパス」の試み」, 第68回東北・北海道地区大学等高等・共通教育研究会, 室蘭工業大学, 2018年8月23日

### 3. 社会活動

・平成30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

・「放射線について」, 大熊町との教育連携事業, 大熊町熊町小学校・大野小学校, 2018年5月8日

・「これから大学で何を学ぶのか」, オールふくしまリーダー育成プロジェクト地域別アドバンスセミナー, 会津高校, 2018年8月2日

・「日本人とは何か—東洋と西洋の間(はざま)で」, あいづまちなかキャンパス, 会津稽古堂, 2018年9月22日

・「野口英世の世界的業績と会津若松」, あいづまちなかキャンパス, 会津稽古堂, 2018年12月8日

・日本イギリス哲学会理事 (2017年11月～)

・日本哲学会編集委員 (2018年度, 4月～)

・『ディベートと議論教育—ディベート教育国際研究会論集』編集委員長, 2018年度

### 4. 学内委員会

・2018年度 教務委員会委員 ・2018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

・2018年度復興支援センター運営委員会委員

### 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

蛭名 正司 (2017年4月～2019年3月)

## 1. 研究活動 (著作・出版, 学会発表など)

### 【学術論文】

- ・蛭名正司・佐藤誠子・工藤与志文 理科授業におけるルール学習の促進・抑制要因に関する検討—小5「もののとけ方」の授業分析を通して— 教授学習心理学研究, 13, 1-20. (2017, 6)
- ・蛭名正司・宮田佳緒里 比例関係の提示が内包量概念の理解に及ぼす影響—比例定数の違いに着目して—, 修紅短期大学紀要, 38, 21-29. (2018, 3)
- ・佐藤誠子・蛭名正司・工藤与志文 授業における操作可能なルールの教示が科学法則の初歩的な理解に及ぼす影響—質量保存則を例に— 教授学習心理学研究 (印刷中)
- ・蛭名正司・菊地則行 初年次教育「アカデミック・スキル1」における学生の自己評価と今後の課題 会津大学文化研究センター研究年報第25号, 19-28 (2019. 3)

### 【学会発表】

- ・蛭名正司・佐藤誠子・工藤与志文 小学校算数「割合」の授業に関する実践研究(1)—授業の概要と事前認識について— 日本教授学習心理学会年会予稿集, 52-53. (2017, 7)
- ・佐藤誠子・工藤与志文・蛭名正司 小学校算数「割合」の授業に関する実践研究(2)—授業後のテスト結果の分析— 日本教授学習心理学会年会予稿集, 54-55. (2017, 7)
- ・工藤与志文・蛭名正司・佐藤誠子 小学校算数「割合」の授業に関する実践研究(3)—授業過程の分析からみえるもの— 日本教授学習心理学会年会予稿集, 56-57. (2017, 7)
- ・蛭名正司・宮田佳緒里 比例を活用した教授方略が内包量概念の理解に及ぼす影響(1) 割合比較課題の分析を中心に 日本教育心理学会発表論文集, PA44. (2017, 10)
- ・中尾彩子・蛭名正司 制作活動における幼児と短大生のコミュニケーションのあり方の検討—ほめ言葉の多様性に注目して— 日本保育者養成教育学会第2回研究大会, PB14. (2018, 3)
- ・小野耕一・蛭名正司 中学校理科における湿度の授業に関する実践研究(1)—授業プランと事前調査の結果— 日本教授学心理学会年会予稿集, 28-29. (2018, 7)
- ・蛭名正司・小野耕一 中学校理科における湿度の授業に関する実践研究(2)—事後調査の結果と授業過程の分析— 日本教授学習心理学会年会予稿集, 30-31. (2018, 7)
- ・蛭名正司・小野耕一 湿度に関する誤概念とその修正 日本教育心理学会発表論文集, PE34. (2018, 9)

## 2. 教育活動

- ・教育心理学 ・教育方法 ・教育課程論 ・数学科教育法1 ・数学科教育法4
- ・教職実践演習 ・教育実習1 ・教育実習2 ・教育実習事前事後指導
- ・アカデミックスキル1 ・アカデミックスキル2

## 3. 学内運営 (委員会)

- ・情報センター運営委員会, FD委員会 (10月～)

## 4. 社会活動

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

苅間澤 勇人 (2018年2月～2019年1月)

## 1 研究活動(著作・出版, 論文, 学会発表)

- ・苅間澤勇人(2018). 8章学級活動・ホームルーム活動とは(分担執筆) 河村茂雄(監修) 特別活動の理論と実際: よりよい集団活動を通して「人間関係形成」「社会参画」「自己実現」の力を育む 図書文化社
- ・苅間澤勇人(2018). Column11 研究機関の学校サポート(分担執筆) 河村茂雄(監修) 生徒指導・進路指導の理論と実際 改訂版 図書文化社
- ・苅間澤勇人(2018). 15章2節スクールカウンセラーとの連携(分担執筆) 河村茂雄(監修) 教育相談の理論と実際 改訂版 図書文化社
- ・清水由佳・苅間澤勇人(2018). 紙上進路指導ケーススタディ キャリアガイダンス, Vol. 421, Vol. 422, Vol.424, Vol.425, リクルート
- ・長谷紗希・苅間澤勇人(2018). 特別支援学校における自閉症スペクトラム障害を抱える女子高校生への援助—対人関係・感情の言語化・考え方の変容への援助を通して— 教育カウンセリング研究, 9, 25-34.
- ・日本教育カウンセリング学会第16回研究発表(愛知)大会  
口頭発表「高校入学期の人間関係づくりの教師評価—専門高校での取り組みから—」  
自主シンポジウム(企画・司会)「どのように学級経営コンサルテーションを進めるか」

## 2 教育活動

- ・教育入門 ・教師入門 ・道德教育 ・特別活動 ・生徒指導・教育相談 ・情報と職業
- ・教育実習事前事後指導 ・教育実習1・2 ・教職実践演習 ・アカデミックスキル1・2

## 3 社会活動

### (1) 会津大学公開講座

○講義 第12回～第16回「教育課題の解決を目指す教師行動(会津QU学習会)」

○教員派遣公開講座

- ・会津若松市教育委員会
- ・会津坂下町立坂下中学校
- ・会津坂下町立会津坂下南小学校
- ・会津坂下町立坂下東小学校
- ・喜多方市立塩川小学校
- ・喜多方市立豊川小学校
- ・白河市教育委員会
- ・白河市立白河第三小学校

### (2) 研究成果の還元(研修会)

- ・青森県 三戸地方教育研究所
- ・秋田市教育研究所
- ・岩手県 一戸町教育委員会
- ・岩手県 洋野町教育委員会
- ・山形県教育センター(生徒指導協議会)
- ・山形県 鶴岡市教育委員会
- ・山形県教育センター(5年次研修会)
- ・宮城県教育センター(生徒指導スキルアップ)

### (3) 委員等

- ・会津若松市あいづっこをいじめから守る委員会(委員長)(2015年度から)
- ・会津若松市教育委員会 学力向上委員会(委員長)(2016年度から)

### (4) 学会活動

- ・日本教育心理学会 社員(理事)
- ・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 (2017年4月～2019年3月)

### 1. 研究活動

研究論文・著作

- ・教養科目アカデミックスキル1の概要(単著) 2019.3 会津大学文化研究センター研究年報 第25号
- ・論理的思考教育を基礎とするパラグラフ・ライティングの段階的指導ー実践報告1ー (単著) 2019.3 会津大学文化研究センター研究年報 第25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(キャリア教育) ・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 ・アカデミックスキル1&2

自由科目 ・情報と職業

卒業研究指導テーマ

- ・ICTを利用した教育方法の心理学的研究

### 3. 社会活動

講演

- ・会津若松市父母と教師の会連合会 母親部会(2017.11) 思春期の進路・目標設定における保護者の関わり方

委員等

- ・財団法人会津若松文化振興財団理事(2008～2019.3)
- ・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(2011～2019.3)
- ・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(2014～2019.3)
- ・あいづっこ人材育成プロジェクト実行委員会委員長(2014～2019.3)
- ・会津若松市学校のあり方懇談会委員長(2015～2019.3)



清野 正哉 (2018年4月～2019年3月)

## 1. 研究活動等

(講演等)

- ・「情報モラル講座 SNS などを通じたネットトラブルの実態やトラブル防止、対処法」 郡山市教育委員会教育研修センター (依頼のみ実施せず)
- ・「メディアコントロールの具体的な方法も含めた情報モラル」 会津教育事務所総務社会教育課・三島町PTA連合会
- ・「AI 時代到来 大きな可能性と山積みする課題」 政経東北 6月号 126頁～130頁
- ・「AI 時代到来 知っておきたい AI 生成物の権利」 政経東北 7月号 96頁～99頁
- ・「AI 時代到来 AI 生成物をめぐる法的問題」 政経東北 8月号 156頁～159頁
- ・「AI 時代到来 第4次産業革命への期待と課題」 政経東北 9月号 126頁～130頁

## 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

(公開講座・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
- ・喜多方市立小中学校適正規模適正配置審議会 会長
- ・大熊町情報公開及び個人情報保護審査会(常設ではなく案件ごと)

## 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 (2017年4月～2019年3月)

## 1. 研究

(学術論文)

- Nakazawa, K. Nishihara, Y. (2019). Use of Quantitative Content Analysis to Redesign the University Physical Education Course Based on Students' Reflections. ICIET2019. Accepted 24-Nov-2018. (査読有)

(著作等出版物)

- 中澤 謙. (2018). 会津地方の冬季間の保育遊び. 子どもと発育発達. 16(1) 54-56.

(競争的研究費)

- 平成 30 年度科学研究費補助金 (基盤研究C). 保育実践場面における保育者の観察力量を高める方法の開発 (研究代表者)

## 2. 教育・運営・FD 活動

(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 (水泳/SGU)
- 保健体育理論
- 卒業研究
- アカデミックスキル 1 / アカデミックスキル 2
- 運動と健康 (短期大学部)

(学内委員会)

- 衛生委員会
- 大学開放委員会

(FD 活動)

- 第 10 回大学体育指導者養成研修会「フライングディスク」(日本大学理工学部, 2019/3/1-3)

## 3. 社会貢献

(外部委員)

- 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)
- (公財) 日本水泳連盟学生委員会北部支部 (支部長)

(出前講座)

- 「スポーツの科学」平成 30 年度公益財団法人福島県体育協会認定アスレティックトレーナー部会 2019/3/10.
- 「自らの教える力を見直す」平成 30 年度水泳指導員・水泳上級指導員義務研修会 2018/11/30.
- 「スポーツ心理学」平成 30 年度公益財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 2018/11/18.

長谷川 弘一 (2017年4月～2019年3月)

## 1. 研究活動

### 1) 研究論稿

剣道の伝統と文化の研究(序論)(会津大学文化研究センター研究年報2019.3月共著)

### 2) その他

講話・実技研究に関する講習会報告書作成および資料整理

(1) 全日本剣道連盟 講師養成講習会 2017～2019(年2回)

女子指導者講習会 2017～2019(年2回)

中央講習会 2017～2019(年1回)

(2) 2017年度審判法講習会(対象:福島県内指導者)講習資料

(3) 2018年度2月 いわき地区中学校錬成会資料:中学生対象、中学校教員対象)

## 2. 主な教育・指導・社会的活動(学外での活動のみ記載)

### 1) 役職

・全日本剣道連盟指導委員会 委員兼幹事

2017.4月～2019.3月

・福島県剣道連盟 理事長(2014～2018年3月二期終了後退任) 2018.4月より医科学委員会委員

### 2) 教育・指導・社会的活動

・全日本剣道連盟指導委員会(委員兼幹事)毎月1回

各種指導講習会の実施内容検討企画業務および報告書提出業務

・全日本八段選抜剣道大会出場 2017、2018、4月 於名古屋市

・全日本剣道連盟 剣道研究会 指導委員会委員兼幹事として参加(於 北本市)

2017年、2018年、2019年3月

・全国都道府県対抗剣道大会審判 2017.4月 2018.4月

・全国剣道六・七段昇段審査会審査員

2017.8月(長野)、2017.11月(名古屋)、2017.11月(東京)

・全国青少年剣道錬成大会講師(日本武道館派遣講師)

2017年8月 於山口市、於福井市 2018年8月富山市

・東日本高齢者剣道(相楽杯)大会審判長 2017年8月

・全国剣道指導者養成講習会(幹事として業務)

2017年10月 於勝浦市 2018年10月

・全日本剣道連盟 全国女子剣道指導者講習会幹事として参加 2017.3月、2018.10月

・第59回東北・北海道対抗剣道大会審判

2017.7月 於札幌市

・剣道研修会講師 米沢市主催 2018年10月

・日本武道館招聘

2018.1月

① 岩手県青少年錬成大会講師(岩手県立武道館)

② 山梨県地域社会剣道指導者講習会講師(甲府市武道館)



**執筆者一覧**（五十音順）

青木 滋之	(M) (O) (SP) (P) (A)	会津大学上級准教授（科学哲学）
蛭名 正司	(SP) (A)	会津大学准教授（教育心理学）
苅間澤 勇人	(PF) (M) (SP) (A)	会津大学教授（教育学）
菊地 則行	(O) (SP) (A)	会津大学教授（教育心理学）
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（保健学）
長谷川 弘一	(A)	会津大学教授（体育史・武道史）

※ (PF)巻頭言 (M)追悼文 (SP)特集 (P)論文 (A)活動報告 (O)その他

会津大学文化研究センター研究年報 第25号 2018

2019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

