

意味志向教育における実存的問いの探究と適応感、 自己概念の明確性の関連

村上 祐介 関西大学文学部

The relationship between thinking about existential questions
in a meaning-oriented education and subjective adjustment
in university and self-concept clarity

Yusuke MURAKAMI

(Faculty of Letters, Kansai University)

The purpose of this study was to examine the relationship between university students' thinking about existential questions through meaning-oriented education and subjective adjustment and self-concept clarity. An online course was administered as part of a liberal arts curriculum in a quasi-experimental design with no control group. Of the students who took the course, 70 were selected for analysis ($M_{age} = 19.51$ years, $SD = 1.19$; Women = 53). The results of hierarchical multiple regression analysis did not validate any model that added the frequency of thinking about existential questions in the target course as an independent variable, and the hypotheses were not supported. These findings suggest that the effect of meaning-oriented education claimed by previous studies is overestimated.

Keywords: higher education, meaning-making, subjective adjustment, self-concept, spirituality

問題と目的

青年期の発達課題として、アイデンティティの形成が挙げられる (Erikson, 1968 中島訳 2017)。自分が何者で、何を信じ、どこへ向かうのか、といったアイデンティティの感覚を発達させる際、人生の意味や価値といった実存的関心は顕著になる (Berman et al., 2006)。一定数の青年が、多かれ少なかれこのような問いに対峙するが、高等教育の文脈で、この種の問いがどのように扱われているかについては不明な点が多い。本研究では、実存的な問いを扱う教育を「意味志向教育」と位置づけ、この教育が、大学生の適応感や自己概念の明確性と関連を示すかを検討する。

青年と実存的問い

青年期には、実存的な問いへのニーズが存在する。アメリカの大学生を対象にして実施された調査では、スピリチュアルな探究（人生の神秘や美の探究）得点が高い新生入生は、大学入学の重要な理由として、人生の意味を見つけることを挙げていた (Astin et al., 2011)。このような「自己、世界、超越的存在の在り方や、生の意味、死や愛、価値など人生の根本的な問題」(村上, 2020, p. 141) は、人生の大きな問い (big life questions) と呼ばれるものである。日本の大学生を対象とした大きな問いについての調査では、「本当の幸せとは何なのか」や「生きることや人生に、意味や目的はあるのか」等の問いについて、自分なりに考えたり学んだりすることを「必要である (望んでいる)」あるいは「やや必要である (やや

望んでいる)」と回答した者は、有効回答者のうち概ね60%を超えていた(村上, 2016)。

このような大きな問いは、青年の精神的・学業的アウトカムと関連を示すことが明らかになっている。コロナ禍で実施された村上(2023)の調査では、大学生が新型コロナウイルス恐怖を抱くほど、大学の授業や他者との会話等、日頃から大きな問いについて考える頻度が多く、また、問いについて思慮する頻度は、大学適応感の課題・目的の存在の高さと関連する、という媒介関係が示された。また、教養科目を通じてこのような問いについて考えた頻度と、授業に対する積極性の間には正の関連が確認された(村上, 2020)。いっぽう、多次元アイデンティティ発達尺度の「反芻的探求」は抑うつ状態と正の関連を示し、「広い探求」は自尊感情と正の関連を示すなど、大きな問いの一面である「生き方」についてどのように思慮するかによって、精神的健康の指標との関連が異なることが明らかになっている(中間他, 2015)。

実存的問いを扱う意味志向教育

大きな問いに対する一定のニーズがあることを踏まえ、このような問いを扱うことを趣旨とする教育が実践されてきた(e.g., Manning, 2017; Nair et al., 2007)。例えばMurakami(2023)では、幸福や人生の意味に関する「自己」、親密な関係や集団・文化に関する「他者(愛)」、自然や宗教に関する「超越的存在」という3つの側面から構成される意味志向教育が開発された。この授業は、受講生が同学期に履修しているその他の授業に比べて、より頻繁に実存的問いを思考する機会になっていた。また、適応感が「個人が環境と適合(フィット)していると意識すること」(大久保・青柳, 2003, p. 38)であることを踏まえ、青年の大きな問いへのニーズがこの教育で満たされるのであれば、大学での課題・目的の存在を高めることが予測された。分析を通じて、この授業を通じて実存的問いを探究した頻度は、課題・目的の存在と正の関連を示すとともに、「今後、同様の授業があれば履修してみたい」という学習意欲とも正の関連を示すことが明らかになった。

しかしながら、この意味志向教育にはいくつかの課題が散見された。第一に、測定方法の問題が挙げられる。Murakami(2023)の研究では、実存的問いについて思慮した頻度と、課題・目的の存在等のアウトカムを、授業終了時の一回のみ測定するに留

まっている。しかし、大学で熱中できるものや目的を見出しているかどうかの程度は、専門科目等の学習や課外活動等、その他の要因によっても影響を受ける可能性がある。そのため、少なくとも、授業(学期)開始時点での適応感について測定し、この影響を統制したうえで、意味志向教育が授業(学期)終了後の適応感に及ぼす影響を検討する必要があるだろう。

第二に、適応感以外のアウトカムへの影響を調べた文献が不足している。例えば、自己理解等、科目の特性と関連が深い他の心理変数に焦点をあてることで、意味志向教育の効果の範囲を明らかにすることができる。そこで本研究では、このような自己理解の指標として、自己概念の明確性に着目した。自己概念の明確性とは、「個人の自己概念(例: 知覚された個人的属性)の内容が、明確かつ確信をもって定義され、内的に一貫しており、時間的にも安定している程度」(Campbell et al., 1996, p. 141)と定義される。自己概念の明確性は、アイデンティティのうち、自分が望んでいることややりたいことがどの程度明確かを問う「対自的同一性」と正の関連を示すことが明らかになっている(徳永・堀内, 2012)。意味志向教育では、例えば「本当の幸せとは何なのか」あるいは「人生の意味とは何なのか」といった様々な問いを通じて自己を振り返る。このような学習活動を通じて、自分という人間は、人生で何を欲し大切にしようとしている存在なのかということが明瞭になり、自己概念の内容が精緻化されることが予測される。

本研究の目的

以上より、本研究では、意味志向教育を通じて実存的問いについて探究した頻度と、大学生の適応感や自己概念の明確性との関連を明らかにすることを目的とする。このような問いを考えることが、青年のニーズを満たし自己理解を深める契機となるのであれば、授業を通じて実存的問いを考えるほど、大学適応感の指標である課題・目的の存在は高く(仮説1)、また、自己概念の明確性も高い(仮説2)だろう。

方法

本研究の仮説や分析プランについては、データ収集前にオープンサイエンスフレームワーク(Open Science Framework: OSF)に事前登録した(<https://>

doi.org/10.17605/OSF.IO/A9S3H)。

参加者

本研究のサンプルサイズ設計は、Free Statistics Calculators (<https://www.danielsooper.com/statcalc/default.aspx>) を使用した。階層的重回帰モデルのうち、ステップ1で投入される説明変数を5つ、ステップ2で追加投入される説明変数を1つとし、この追加投入変数の効果量を0.10、検出力を0.80、有意水準を0.05と設定したところ、必要とされる最小人数は84名であった。

本研究の参加者は、関西圏の私立大学で開講される共通教養科目（自己形成科目群）の受講生であった。当該校のオンライン上の授業支援システムを通じて、ターゲット授業の受講生全員に調査協力の呼びかけが行われた。第1回調査は第2回目の授業時（2022年10月4－8日）に、第2回調査は第15回目の授業時（2023年1月17－21日）に、google forms上で作成したアンケートのURLを提示した。当該調査に対するインセンティブは参加者に付与されなかった。参加者は、調査実施前に、研究目的、成績評価と無関係であること、回答の拒否ならびに辞退による不利益防止の配慮、個人情報保護等についての説明を受け、同意した上で自発的に協力した。

445名の受講生のうち、第1回調査には151名が協力し、このうち7名が注意チェック項目に誤答した。第2回調査には148名が協力し、このうち12名が注意チェック項目に誤答した。除外基準として設定した全項目への同一選択肢での回答者はいなかったものの、上記注意チェック項目に誤答した者を除外し、第1回と第2回の両方の調査で回答した者をマッチングさせ、最終的に70名（女性53名、男性16名、回答しない1名；平均年齢19.51歳、 $SD = 1.19$ ）を分析対象とした。分析対象者の学部構成は、文学部48名、政策創造学部9名、法学部7名、外国語学部3名、人間健康学部2名、環境都市工学部1名であった。また、学年は、1回生47名、2回生13名、3回生4名、4回生6名から構成された。

質問紙

フェイスシート 性別、年齢、所属学部、学年のほか、2回の調査で得られたデータを一致させるための情報として、星座と携帯電話番号の下4桁を尋ねた。

自己概念の明確性 邦訳版自己概念の明確性尺度

度（徳永・堀内，2012）を用いた。「私は自分の性格のいろいろな側面の間に矛盾を感じることはめったにない（逆転項目）」、「おおむね、私は自分が誰であり何者であるかに関して明確に自覚している」等の12項目で、これらの自分自身に関する考えがどの程度あてはまるかを尋ねた。なお、事前登録では5件法での回答予定だったが、アンケート作成時のミスで、「1：全くあてはまらない」—「7：非常にあてはまる」の7件法で回答を得た（ $\alpha_{T1} = .71$, 95% CI [.60, .80]; $\alpha_{T2} = .71$, 95% CI [.59, .80]）。

適応感 学校への適応感尺度（大久保，2005）より、「課題・目的の存在」尺度を用いた。大学での適応感を尋ねるため、冒頭に「大学で」という単語を追加した。「大学で、将来役に立つことが学べる」、「大学で、これからの自分のためになることができる」等の7項目について、ここ最近の大学生活にどの程度あてはまるかを、「1：あてはまらない」—「5：あてはまる」の5件法で回答を得た（ $\alpha_{T1} = .87$, 95% CI [.81, .91]; $\alpha_{T2} = .83$, 95% CI [.76, .88]）。

意味志向教育における実存的問い Big Question 尺度（村上，2012）より、「人生の意味の希求」尺度（Big Question Scale-Meaning in Life: BQS-ML）をとりあげ、効果測定のターゲットとなる授業全体を振り返り、どの程度このような問いを考えたかを測定する文言に修正し、第2回調査時のみ尋ねた（BQS-ML in the target class: BQS-ML-TC）。具体的には、「（授業名）を通じて、『生きることや人生に、意味や目的はあるのか』という問いを自分なりに考えた」、「（授業名）を通じて、『自分とは、どのような存在なのか』という問いを自分なりに考えた」等の6項目について、「1：あてはまらない」—「6：あてはまる」の6件法で回答を得た（ $\alpha = .81$, 95% CI [.74, .87]）。また、当該授業以外の履修中科目全体で、実存的問いについて考えた頻度を測定するため、「（授業名）以外の授業を通じて、『本当の幸せとは何なのか』という問いを自分なりに考えた」等の同様の6項目を6件法で尋ねた（BQS-ML in all other classes: BQS-ML-OC; $\alpha = .90$, 95% CI [.86, .93]）。

手続き

授業は、新型コロナウイルス感染症の予防を目的として全てオンデマンド形式で実施された。基本的な構成は、オンライン上の授業支援システムで、授業動画、確認テスト、授業の感想・質問をユニット

として所定の期間提示した。受講生は、授業動画に沿って指定の教科書(村上, 2022)の内容について学習した後、その回の確認テストに回答し、任意で感想や質問を書き込んだ。感想や質問は、翌週の授業時に、授業者(著者)からコメント付きでフィードバックが行われた。

授業内容(see Murakami, 2023, Table 1, for more detail)は、第1回「オリエンテーション」の後、第1部「自己」に関するパートとして、第2回「身体と心」、第3回「マインドフルネス」、第4回「幸福1」、第5回「幸福2」、第6回「価値」、第7回「人生の意味」を扱った。第2部は「愛(他者)」に関するパートで、第8回「友情」、第9回「恋愛」、第10回「家族」、第11回「犬」、第12回「集団・文化」をとりあげた。第3部「超越的存在」は、第13回「自然」、第14回「宗教」、第15回「スピリチュアリティ」というテーマから構成された。授業全体を通じて、心理学を中心とした実証研究を交えながら、受講生が、自己や他者との関係性(愛)、超越的存在への理解を多様な観点から捉え直す機会となることを企図した。例えば、幸福に関する授業回では、主要な幸福研究の知見を紹介しつつ、それらを相対化する幸福概念をとりあげ、各受講生の幸福観を多様な視点から検証するような授業構成とした。

統計分析

分析はR(Version 4.3.2; R Core Team, 2023)とRStudio(Version 2023.09.1+494; RStudio Team, 2023)、およびJASP(Version 0.18; JASP Team, 2023)で実施した。まず、psych(Revelle, 2023)パッケージで各尺度(算術平均)の内的整合性を算出した。次に、ターゲット授業(BQS-ML-TC)、それ以外の授業(BQS-ML-OC)での実存的問いの探究得点を、対応のある t 検定で比較した。効果量の算出にはeffsize(Torchiano, 2020)パッケージを使用し、得点分布はRaincloud Plotにより可視化した。また、apaTables(Stanley, 2021)パッケージで、変数間の相関係数を算出した。

次に、課題・目的的存在(T2)あるいは自己概念の明確性(T2)を目的変数、課題・目的的存在(T1)あるいは自己概念の明確性(T1)、BQS-ML-OC、年齢、学年(1年次生を0、その他の年次生を1とダミーコード化)、性別(女性を0、男性を1とダミーコード化)を統制変数、BQS-ML-TCを説明変数とす

る階層的重回帰分析を行なった。すなわち、ステップ1では統制変数のみのモデルを、ステップ2では、ステップ1のモデルにBQS-ML-TCを加えたモデルを作成し、ANOVAによるモデル比較を行った。有意なモデルに対して、olsrr(Hebbali, 2020)パッケージで、外れ値と梃子比の診断による回帰診断を行うとともに、gvlmaパッケージ(Pena & Slate, 2019)で、線形回帰の仮定を満たしているかどうかを検証した(c.f., Mansell et al., 2019)。GVLMA(Global Validation of Linear Model Assumptions)では、残差分布の歪度と尖度、リンク関数、残差分布の不等分散性についての仮定と、これらの仮定に対する包括的検証を行い、 p 値が5%を超えれば、線形回帰の仮定は満たされているものとする。最後にsjPlot(Lüdtke, 2023)パッケージを用いて、採択した重回帰モデルの推定値の表を作成した。

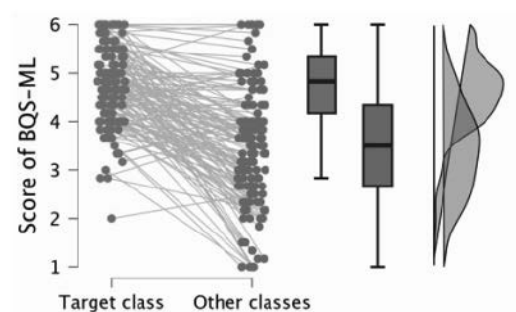
属性情報に関する質問のうち、性別を「回答しない」とした1名の性別データは欠損値扱いとしたが、その他の分析対象データには欠損値は含まれなかった。有意水準は5%に設定した。

結果

予備分析

対応のある t 検定の結果、参加者は、当該学期中に履修した全ての授業(BQS-ML-OC; $M = 3.36, SD = 1.26$)に比べ、ターゲット授業(BQS-ML-TC; $M = 4.73, SD = 0.80$)において、実存的問いをより探究していた($t(69) = 9.24, p < .001, d = 1.27, 95\% CI [0.90, 1.64]$)。得点分布をFigure 1に示す。

Figure 1
Distribution of BQS-ML in the Condition of Target Class and Other Classes



相関分析

変数間の相関分析の結果をTable 1に示す。

BQS-ML-TC は、BQS-ML-OC や課題・目的の存在 (T1) と有意な弱い正の相関を示した。BQS-ML-OC は、課題・目的の存在 (T1) および課題・目的の存在 (T2) と、それぞれ有意な弱い正の相関を示した。

$R^2 = 0.55$) のいずれも有意だったものの、これらのモデル比較は有意ではなかった ($p = .472$)。ステップ1のモデルには、残差の外れ値かつ高い梃子比を示す参加者は含まれず、GVLMA の検証を通じてモデルが線形回帰の仮定を満たすことが示され ($ps > .39$)、多重共線性の問題も見られなかった ($VIFs = 1.12 - 2.67$)。このモデルにおいて、課題・目的の存在 (T1) は、課題・目的の存在 (T2) と有意な正の関連を示した。以上の結果を Table 2 に示す。

階層的重回帰分析

課題・目的の存在 ステップ1のモデル ($R^2 = 0.58$, $F(5, 63) = 17.57$, $p < .001$, adj. $R^2 = 0.55$), ステップ2のモデル ($R^2 = 0.59$, $F(6, 62) = 14.61$, $p < .001$, adj.

Table 1
Means, Standard Deviations, and Correlations with Confidence Intervals

Variable	M	SD	1	2	3	4	5
1. BQS-ML-TC	4.73	0.80	—				
2. BQS-ML-OC	3.36	1.26	.34**	—			
			[.11, .53]				
3. EX T1	3.71	0.82	.28*	.30*	—		
			[.05, .48]	[.08, .50]			
4. EX T2	3.73	0.72	.18	.27*	.75**	—	
			[-.06, .40]	[.03, .47]	[.63, .84]		
5. SCC T1	4.08	0.87	-.11	-.12	.35**	.25*	—
			[-.34, .12]	[-.35, .12]	[.12, .54]	[.02, .46]	
6. SCC T2	4.28	0.82	-.15	-.15	.05	.14	.61**
			[-.37, .09]	[-.37, .09]	[-.18, .29]	[-.09, .37]	[.44, .74]

Note. BQS-ML-TC = Search of Meaning in Life in the Target Class scores from Big Question Scale; BQS-ML-OC = Search of Meaning in Life in the Other Classes scores from Big Question Scale; EX = Existence of Task and Purpose; SCC = Self-Concept Clarity. Values in square brackets indicate the 95% confidence interval for each correlation.

* $p < .05$, ** $p < .01$.

Table 2
Results of Hierarchical Multiple Regression Analysis

Variable	Step 1			Step 2		
	β	95% CI	std.S.E.	β	95% CI	std.S.E.
DV: EX T2						
age	.07	[-.19, .33]	.13	.05	[-.22, .32]	.14
gender ^a	-.02	[-.19, .15]	.09	-.02	[-.20, .15]	.09
grade ^b	-.14	[-.40, .13]	.13	-.13	[-.40, .14]	.13
EX T1	.74***	[.57, .92]	.09	.76***	[.58, .94]	.09
BQS-ML-OC	.01	[-.17, .19]	.09	.03	[-.16, .22]	.09
BQS-ML-TC				-.07	[-.25, .12]	.09
$R^2(\text{adj.}R^2)/\Delta R^2$.58 (.55)***			.59(.55)***/.004	

DV: SCC T2						
age	-.08	[-.38, .22]	.15	-.10	[-.40, .21]	.15
gender ^a	.32**	[.12, .52]	.10	.31**	[.11, .52]	.10
grade ^b	.03	[-.26, .33]	.15	.05	[-.26, .35]	.15
SCC T1	.51***	[.31, .71]	.10	.51***	[.31, .71]	.10
BQS-ML-OC	-.04	[-.23, .16]	.10	-.01	[-.22, .19]	.10
BQS-ML-TC				-.07	[-.27, .14]	.10
$R^2(\text{adj.}R^2)/\Delta R^2$.47 (.43)***			.48(.42)***/.004	

Note. CI = confidence interval; std.S.E. = standardized standard error; EX = Existence of Task and Purpose; BQS-ML-OC = Search of Meaning in Life in the Other Classes scores from Big Question Scale; BQS-ML-TC = Search of Meaning in Life in the Target Class scores from Big Question Scale; SCC = Self-Concept Clarity.

^a0 = women, 1 = men. ^b0 = freshman, 1 = sophomore and above.

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

自己概念の明確性 ステップ1のモデル ($R^2 = 0.47, F(5, 63) = 11.23, p < .001, \text{adj. } R^2 = 0.43$), ステップ2のモデル ($R^2 = 0.48, F(6, 62) = 9.35, p < .001, \text{adj. } R^2 = 0.42$) のいずれも有意だったものの、これらのモデル比較は有意ではなかった ($p = .514$)。ステップ1のモデルには、残差の外れ値かつ高い梃子比を示す参加者は含まれず、GVLMAの検証を通じてモデルが線形回帰の仮定を満たすことが示され ($ps > .37$)、多重共線性の問題も見られなかった ($\text{VIFs} = 1.13\text{--}2.67$)。このモデルにおいて、性別と自己概念の明確性 (T1) が、自己概念の明確性 (T2) と有意な関連を示した。

考察

本研究の目的は、意味志向教育を通じて実存的問いについて考えた頻度と、大学生の適応感や自己概念の明確性との関連を明らかにすることであった。分析を通じて、これらのアウトカムに対して、実存的問いの探究の頻度は有意な関連を示さなかったことから、仮説は全て支持されなかった。

本研究の知見

意味志向教育での実存的問いの探究 本研究の分析対象者は、同学期に履修している他の授業に比べて、今回の意味志向教育を通じて、より頻繁に、人生の意味、幸福や自己についての問いを探究していることが明らかになった。この知見は、Murakami (2023) の結果と一致し、当該教育が青年の実存的問いの探究を促進する役割を担っていることを示唆するものである。また、その効果量は、先行研究と同様に1.0を超える大きなものであり (Cohen, 1992)、授業のねらいが比較的達成されていることを示している。

意味志向教育と適応感 意味志向教育での実存的問いの探究を説明変数に含んだ重回帰モデルは採用されなかったことから、仮説1は支持されなかった。この結果は、授業を通じて生きる意味をはじめとする実存的な問いを考える頻度が多いほど、授業終了時点での課題・目的の存在が高いという先行研究の知見 (Murakami, 2023) を支持しない。授業開始時に測定 (T1) した課題・目的の存在の標準化係数の値が、重回帰分析のモデルにおいて相対的に高い値を示していることを踏まえると、本研究の大学生の適応感は、半期を通じてそれほど変動しなかった可

能性がある。本研究は年度後半の学期に実施されており、1回生が多く占めることも考慮すると、友人関係や課外活動等、大学での適応感を抱くりソースが増えていたため、本研究の対象となった授業での取り組みは、課題・目的の存在に寄与するほどの説明力を有していなかったものと思われる。むしろ、先行研究では、当該授業の適応感に対する効果を過大に評価していた可能性もあるだろう。

なお、相関分析では、ターゲットクラス以外の授業で実存的問いを考えた頻度と、授業終了時点での課題・目的の存在には弱い正の相関が示された。しかし、重回帰分析では、これらの関連は確認されていないことから、やはり、授業での問いの探究は、他の活動に比べると、課題・目的の存在を説明するほどのものではないことが示唆される。

意味志向教育と自己概念の明確性 次に、授業後の自己概念の明確性を目的変数とした場合、意味志向教育での実存的問いの探究を説明変数に含んだ重回帰モデルは採用されなかった。このことから、仮説2も支持されなかった。自己概念の構成に影響し得る自己の重要領域には、優しさ、知的能力、人づきあい、身体能力等の10領域が存在することが明らかになっているが (高坂, 2008)、これらの領域の多くは、当該授業以外の生活時間で認識されるものと思われる。そのため、授業で実存的問いについて思慮した程度は、自己概念の構成に対して強い影響力を有するわけではないのであろう。

ただし、別の観点では、授業を通じた実存的な問いの探究が、受講者個々の自己概念に対して及ぼす影響が一様ではなかった可能性も考えられる。この点に関連し、自己概念とアイデンティティ発達の関係について、「自己概念を再吟味し、自らの生き方を真剣に模索すれば、おのずと、自己概念の明確性は低くなると予想される」(徳永・堀内, 2012, p. 201) と考察されているように、授業を通じて、人生の意味や価値について真剣に思慮した結果、この学習経験が、従来の自己概念を強固にする場合と、新たな認識や洞察を通じて自己概念の再構成を促す場合とが存在するかもしれない。今後は、意味志向教育における問いの探究と自己概念の関連性を、単純な線形の関係として捉えるのではなく、これらの関連を調整する要因に着目した研究も必要となろう。

本研究の限界と今後の展望

第一に、サンプルの偏りが挙げられる。本研究の分析対象者は、事前のサンプルサイズ設計で算出された最小人数を下回ることとなった。また、全受講者中の割合では、約15%の受講者を最終的な分析対象とするに留まった。インセンティブが付与されない中、これらの参加者は自発的に調査に協力しており、協調性や誠実性、あるいは学習意欲等の面で、分析対象とならなかった受講生とは異なる性質を有している可能性を除外できない。今後は、多様な受講者を分析対象とできるよう、適切なインセンティブを付与することも含めて、リクルート方法を改善する必要があるだろう。

第二に、本研究は、介入群のみを対象とした準実験的なデザインにとどまっている。意味志向教育の効果をより厳密に検出するには、能動的統制群を設定するなど、より精緻化した研究の遂行が必要である。

今後の展望として、意味志向教育が及ぼす影響を、本研究とは異なるアウトカムに着目して検証することが挙げられる。当該教育は、人生に関する大きな問いについて、決定的な答えを提示するというよりも、これらの問いと対峙するための複数の観点を示しながら、問いを抱え続けることの重要性を主張するものである。このような学習経験は、教科書の知識の暗記ではなく、主体的に自らの興味や関心を生涯にわたって追求していくことが学習である、という見方を学習者にもたらすかもしれない。このような学習観（高山、2000）への影響に着目した研究も、今後の展開の一つである。

引用文献

- Astin, A., Astin, H., & Lindholm, J. (2011). *Cultivating the spirit: How college can enhance students' inner lives*. Jossey-Bass.
- Berman, S. L., Weems, C. F., & Stickler, T. R. (2006). Existential anxiety in adolescents: Prevalence, structure, association with psychological symptoms and identity development. *Journal of Youth and Adolescence*, 35, 285-292. <https://doi.org/10.1007/s10964-006-9032-y>
- Campbell, J. D., Trapnell, P. D., Heine, S. J., Katz, I. M., Lavallee, L. F., & Lehman, D. R. (1996). Self-concept clarity: Measurement, personality correlates, and cultural boundaries. *Journal of Personality and Social Psychology*, 70(1), 141-156. <https://doi.org/10.1037/0022-3514.70.1.141>
- Cohen, J. (1992). A power primer. *Psychological Bulletin*, 112(1), 155-159.
- Erikson, E. H. (1968). *Identity: Youth and crisis*. W. W. Norton & Company. (エリクソン, E. H. 中島 由恵(訳) (2017). *アイデンティティ—青年と危機—* 誠信書房)
- Hebbali, A. (2020). *olsrr: Tools for building OLS regression models* (R package version 0.5.3) [Computer software]. <https://CRAN.R-project.org/package=olsrr>
- JASP Team. (2023). *JASP* (Version 0.18) [Computer software]. <https://jasp-stats.org/>
- 高坂 康雅 (2008). 自己の重要領域からみた青年期における劣等感の発達の変化 教育心理学研究, 56(2), 218-229. https://doi.org/10.5926/jjep1953.56.2_218
- Lüdtke, D. (2023). *sjPlot: Data visualization for statistics in social science* (R package version 2.8.14) [Computer software]. <https://CRAN.R-project.org/package=sjPlot>
- Manning, P. R. (2017). Teaching for the recovery of meaning: An imagination-centered pedagogical approach for today's college students. *Teaching Theology & Religion*, 20(4), 327-339. <https://doi.org/10.1111/teth.12403>
- Mansell, G., Gorrie-Stone, T. J., Bao, Y., Kumari, M., Schalkwyk, L. S., Mill, J., & Hannon, E. (2019). Guidance for DNA methylation studies: Statistical insights from the Illumina EPIC array. *BMC Genomics*, 20, 1-15. <https://doi.org/10.1186/s12864-019-5429-4>
- 村上 祐介 (2012). Big Question 尺度作成の試み 心理学叢誌, 8, 65-78.
- 村上 祐介 (2016). スピリチュアリティ教育への科学的アプローチ—大きな問い・コンパッション・超越性— *ratik*
- 村上 祐介 (2020). 「大きな問い」に根ざした教育実践：「唯一無二の人生」を生きる主体の育成 梶田 叡一（責任編集）教育フォーラム 65 人間力の育成：人間教育をどう進めるか（pp. 139-149）金子書房
- 村上 祐介 (2022). 生きる意味って何だ？—人生のビッグ・クエスチョンズに向き合う 創元社
- 村上 祐介 (2023). 新型コロナウイルス恐怖と大学適応感の関連—問いとしてのスピリチュアリティの部分媒介効果— *トランスパーソナル心理学 / 精神医学*, 22, 77-86.
- Murakami, Y. (2023). Thinking about existential questions in a liberal arts class and student adjustment in university: Preliminary findings. *International Journal of Applied Psychology*, 13(1), 18-27. <https://doi.org/10.5923/ijap.20231301.03>
- Nair, I., Church, J., & Schwartz, H. (2007). Big questions: A first year faculty fellows and student affairs

- collaborative program. *Spirituality in Higher Education Newsletter*, 3(3), 1-3.
- 中間 玲子・杉村 和美・畑野 快・溝上 慎一・都筑 学 (2015). 多次元アイデンティティ発達尺度 (DIDS) によるアイデンティティ発達の検討と類型化の試み. *心理学研究*, 85(6), 549-559. <https://doi.org/10.4992/jjpsy.85.13074>
- 大久保 智生 (2005). 青年の学校への適応感とその規定要因—青年用適応感尺度の作成と学校別の検討—. *教育心理学研究*, 53(3), 307-319. https://doi.org/10.5926/jjep1953.53.3_307
- 大久保 智生・青柳 肇 (2003). 大学生用適応感尺度の作成の試み—個人-環境の適合性の視点から—. *パーソナリティ研究*, 12(1), 38-39. <https://doi.org/10.2132/personality.2003.38>
- Pena, E. A., & Slate, E. H. (2019). *gvlma: Global validation of linear models assumptions* (R package version 1.0.0.3) [Computer software]. <https://CRAN.R-project.org/package=gvlma>
- R Core Team. (2023). *R: A language and environment for statistical computing* (Version 4.3.2) [Computer software]. R Foundation for Statistical Computing. <https://www.R-project.org/>
- Revelle, W. (2023). *psych: Procedures for psychological, psychometric, and personality research* (R package version 2.3.3) [Computer software]. <https://CRAN.R-project.org/package=psych>
- RStudio Team (2023). *RStudio* (Version 2023.09.1+494) [Computer software]. RStudio, PBC. <http://www.rstudio.com/>
- Stanley, D. (2021). *apa_tables: Create American Psychological Association (APA) style tables* (R package version 2.0.8) [Computer software]. <https://CRAN.R-project.org/package=apaTables>
- 高山 草二 (2000). 大学生の学習観の特徴と構造. *島根大学教育学部紀要*, 34, 1-10.
- 徳永 侑子・堀内 孝 (2012). 邦訳版自己概念の明確性尺度の作成および信頼性・妥当性の検討. *パーソナリティ研究*, 20 (3), 193-203. <https://doi.org/10.2132/personality.20.193>
- Torchiano, M. (2020). *effsize: Efficient effect size computation* (R package version 0.8.0) [Computer software]. <https://doi.org/10.5281/zenodo.1480624>

付記

本研究は、協力者に研究・投稿に関する同意を得た。また、本研究の実施にあたり関西大学大学院心理学研究科研究・教育倫理委員会の承認を得た（審査番号 #278）。

謝辞

調査に協力してくださった参加者の皆様に深く御礼申し上げます。

利益相反

本研究の対象となった授業で指定した教科書の売り上げの一部を、著者は印税として受け取っている。

著者分担

著者が本研究を発案し、教育・調査の実施やデータ分析を行い、草稿をまとめた。

著者紹介

村上祐介 2013年関西大学大学院心理学研究科心理学専攻修了。博士（心理学）。2021年4月より関西大学文学部総合人文学科心理学専修准教授。専門は教育・学校心理学、宗教／スピリチュアリティ心理学、身体心理学。Correspondence concerning to this article should be addressed to Assoc. Prof. Yusuke Murakami at y_mura@kansai-u.ac.jp

要旨

本研究の目的は、意味志向教育を通じて実存的問いを探究した程度と、大学生の適応感や自己概念の明確性との関連を明らかにすることであった。統制群を設定しない準実験的デザインで、共通教養科目の一環としてオンライン形式の授業が実施された。この科目の受講生のうち、最終的に70名（女性53名、男性16名、回答しない1名；平均年齢19.51歳、 $SD = 1.19$ ）を分析対象とした。階層的重回帰分析の結果、当該授業での実存的問いの探究度を説明変数に加えたいずれのモデルも採択されず、仮説は支持されなかった。この結果は、先行研究が主張する意味志向教育の効果が過大評価されていることを示唆するものである。

キーワード：高等教育、意味生成、適応感、自己概念、スピリチュアリティ