

# 大学生のスピリチュアリティにおける探究心媒介モデル

平成 25 年

村上 祐介



## 論文要旨

WHO 健康定義への導入が議論されたことを契機に、心理、教育、福祉、看護などの対人援助領域において、スピリチュアリティと呼ばれる概念が関心を高めている。高等教育研究においても、延べ 10 万にのぼるアメリカの大学生を対象とした縦断研究が行われ、大学生のスピリチュアルな発達、知的側面や情動的側面に肯定的な影響を及ぼすことが明らかになっている。しかしながらわが国では、大学生のスピリチュアリティが、大学における適応感、学習意欲、進路選択行動などにどのような影響を及ぼすかについて、十分な議論が行われてきたわけではなかった。

そこで本研究では、まず、スピリチュアリティを、「大きな問い (Big Question)」について思慮する心性、すなわち「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について考える能力」と定義した。そのうえで、(1) スピリチュアリティを測定する尺度を開発すること、(2) スピリチュアリティと大学生の適応感、学習意欲、進路選択行動との関連を、探究心を媒介変数として想定した仮説モデル（探究心媒介モデル）の検証を通して明らかにすること、(3) スピリチュアリティの実践的側面に焦点をあてた研究を実施することを、本研究の目的とした。

本論文は、「第Ⅰ部：序論（第 1 章、第 2 章）」、「第Ⅱ部：調査研究（第 3 章、第 4 章、第 5 章）」、「第Ⅲ部：実践的研究（第 6 章、第 7 章）」、「第Ⅳ部：総括（第 8 章）」から構成されている。

まず、第Ⅰ部（第 1 章、第 2 章）では、本論文の理論的背景や、中心的概念に関する先行研究を展望し、本研究の目的を整理した。

第 1 章では、スピリチュアリティ研究の歴史と現代的意義、教育におけるスピリチュアリティ議論などに関する文献を整理し、特に、宗教学や心理学の研究に散見される、神仏など超越的存在との合一体験を重視したスピリチュアリティ理解ではなく、生きる意味や目的など人生の根本的な問題について思慮しようとする側面を表わすスピリチュアリティ理解が、教育領域において有効な視座になることを確認した。次に、スピリチュアリティと適応感、学習意欲、進路選択行動の関連について、先行研究の知見を参考に議論を行った。また、従来の研究では、これらの変数間を媒介する要因について詳細な議論が行われていないことを指摘し、媒介変数として、「人、情報、機会などの様々なリソースを、従来の自分の枠組みを超えて探索し積極的に獲得しようとする態度」である探究心が関与してい

ることを論じた。

第2章では、第1章の議論を踏まえ、本研究の目的を上記(1)～(3)に整理し、本研究の構成を提示した。

第II部(第3章～第5章)では、スピリチュアリティを測定する尺度の開発と、仮説モデル(探究心媒介モデル)の検証を行った。

まず第3章では、研究1において、本研究が取りあげるスピリチュアリティと類似の構成概念である、「批判的実存思考」を下位尺度に含む「自己報告式スピリチュアル・インテリジェンス尺度」の日本語版の作成を試みた。尺度の構造は、原版とほぼ同様の結果を示し、ほぼ十分な内的整合性と妥当性が確認された。次に、研究2では、実存的な問い、宗教的問い、形而上学的問いなど、先行研究で例示されている様々な「大きな問い」を網羅する尺度として、「Big Question 尺度(BQS)」の開発を試みた。探索的因子分析、検証的因子分析の結果から、「人生の意味の希求」、「価値の探求」、「宇宙的思考」、「超越的存在への問い」の四因子構造をもつ尺度が開発され、内的整合性及び妥当性も、ほぼ十分な結果を得ることができた。

第4章では、大学生の適応感を従属変数とした仮説モデルの検証を行った。その際、探究心の指標として「新奇性追求」に着目し、その上位概念である「精神的回復力」を媒介変数として仮説モデルに組み込んだ。調査の結果、スピリチュアリティを構成する「生きるうえでの価値の希求」および「宇宙的思考」の両下位尺度は、適応感全体に直接の正の影響を及ぼさず、「宇宙的思考」は、「劣等感の無さ」に弱いながらも直接の負の影響を及ぼすことが明らかになった。一方、「生きるうえでの価値の希求」は、「新奇性追求」を媒介することで「劣等感の無さ」に正の影響を、「肯定的未来志向」を媒介することで、「課題・目的的存在」や「被信頼・受容感」に正の影響を及ぼすことが明らかになった。

第5章では、探究心を下位概念に含む「批判的思考態度」を媒介変数に想定し、学習意欲と進路選択行動を従属変数とした仮説モデルの検証を行った。調査の結果、スピリチュアリティは、「学習への積極性」に直接の正の影響を、また、批判的思考態度のうち、「探究心」と「証拠の重視」を媒介して、「学習への積極性」に正の影響を及ぼすことが明らかになった。一方、進路選択行動を従属変数としたモデルにおいては、スピリチュアリティは「進路選択行動」に直接の影響を及ぼさなかったが、「探究心」と「証拠の重視」という批判的思考態度の二側面を媒介し、「進路選択行動」へと正の影響を及ぼすことが明らかになった。



第4章、第5章の知見をまとめると、スピリチュアリティは、①学習への積極性は高めるが、適応感、進路選択行動には直接的な正の影響を及ぼさず、むしろ宇宙的思考については大学での劣等感を高めてしまう傾向があること、②探究心を媒介することで、劣等感を低減し、学習への積極性や進路選択行動を高める傾向があること、③探究心以外にも、肯定的な未来志向を媒介し、大学における課題・目的の存在や被信頼・受容感を高めたり、証拠の重視を媒介し学習への積極性や進路選択行動を高めたりする傾向があることが明らかになった。探究心を媒介するいずれのモデルも適合度はよく、仮説は一部支持された。従来の研究において詳細なメカニズムは不明なままであった、スピリチュアリティと、適応感、学習意欲、進路選択行動との関連を一部解明できた点に、意義が認められた。

第Ⅲ部（第6章、第7章）では、スピリチュアリティの実践的側面に焦点をあて、筆記作業実験と、ボランティア活動を行う大学生へのインタビュー調査を行った。

まず、第6章では、「大きな問い」についての四日間の筆記作業が、学習意欲、進路選択行動と関連する環境探索行動や環境探索意図、エフォートフル・コントロールや学業的満足遅延などの抑制機能にどのような影響を及ぼすかを明らかにすることを目的とした。実験の結果、大きな問いについて筆記作業を行った群は、実施後には持続力や集中力が低下していたが、効果量（ $d$ ）の値から、その得点推移は小さいものであることが示された。その他の従属変数には、有意な得点変化が見られなかったが、普段考えないことを考えることで勉強になったり、自分自身の考えを再認識したりすることになったという点で「良かった」という振り返りの評価が得られた。

第7章では、先行研究でスピリチュアリティを涵養する要因となることが示されているボランティア活動に焦点を当て、大学生に対するインタビュー調査を行った。その結果、大きな問いを抱いた場合には、それが、新たな学習機会の獲得へと発展する動機づけとなる可能性が示唆された。また、社会人、同世代の学生、被援助者など、ボランティア活動を通して得る、様々な価値観を有した人々との出会いや会話が、大きな問いについて有していた自分なりの答えを揺さぶったり、相対的な視点からこうした問題について思慮する機会を与えたりすることが明らかになった。さらに、ボランティア活動を実際に体験することによって、利他的な行為の重要性を認識し、それが、自己や世界に関する問いについて思慮する契機や、利他的な特徴を有する自己観や世界観の涵養をもたらすことが示唆された。

第6章、第7章の知見から、筆記作業やボランティア活動においては、大きな問いのう

ち、生きる意味や目的、価値といった実存的側面が、宇宙、神仏といった超越的側面に比べ、大学生の思慮の対象となりやすいことが示唆された。また、こうした実存的な問いについての思慮は、超越的側面との関連を示さない形で行われており、特に筆記作業実験においては、就職や身近な他者との関係性など、「問い」に対する自己完結的な「答え」の記述に終始していることが明らかになった。ボランティア活動において、スピリチュアリティを高める要因として他者との相互作用の重要性が明らかになったように、大学生の視点を相対化するような、大きな問いについての答えをさらに「問い直す」契機の重要性が考察された。また、宇宙的思考は、自己の矮小さを高めてしまう可能性が示唆されたことから、科学的知見を援用した宇宙論を通して、自己と宇宙の関連性を学習するコスモロジー教育の必要性が論じられた。

第IV部（第8章）では、以上の知見を踏まえたうえで、本研究の総括を行った。まず、(1) 尺度開発、(2) 探究心媒介モデルの検証、(3) 実践的側面という三つの目的ごとに、本研究で明らかになった知見をまとめた。次に、縦断的視点、横断的・段階的視点、パーソナリティ的視点、文化的視点という側面から、本研究の限界と今後の研究の展望を論じた。最後に、本研究を通じて明らかになった知見を参考に、グループワーク、スピリチュアリティを阻害する「時間ストレス」に焦点をあてたストレスマネジメント教育、ボランティア活動／サービスラーニング、宇宙論を扱うコスモロジー教育、知的側面のみならず、身体、感情など人間の諸側面を組み込んだ統合的教育といった観点から、高等教育においていかにスピリチュアリティを扱えばよいかについて論考を行った。

## 目 次

### 第Ⅰ部 序論

第1章 スピリチュアリティ研究の展望	2
第1節 スピリチュアリティ研究の興隆	2
第2節 教育とスピリチュアリティ	17
第3節 大学生とスピリチュアリティ	27
第4節 本研究におけるスピリチュアリティの定義と先行研究の課題	31
第5節 本研究が着目する変数間の関連	34
第2章 本研究の目的と構成	46
第1節 本研究の目的	46
第2節 本研究の構成	49

### 第Ⅱ部 調査研究

第3章 スピリチュアリティを測定する尺度の開発	52
問題と目的	52
目的（研究1）	53
方法（研究1）	53
結果と考察（研究1）	54
目的（研究2）	57
方法（研究2）	58
結果と考察（研究2）	59
総合考察	64
第4章 探究心媒介モデルの検証（1）：精神的回復力との関連	68
問題と目的	68
方法	70
結果	71
考察	77
第5章 探究心媒介モデルの検証（2）：批判的思考態度との関連	83
問題と目的	83

方法	85
結果	86
考察	92

### 第Ⅲ部 実践的研究

第6章 「大きな問い」についての筆記作業が学習意欲や進路選択行動に 及ぼす影響	100
問題と目的	100
方法	102
結果	105
考察	114
第7章 ボランティア活動におけるスピリチュアリティに関する質的研究	120
問題と目的	120
方法	121
結果	122
考察	133

### 第Ⅳ部 総括

第8章 総合的考察	142
第1節 本研究で明らかになった知見	142
第2節 本研究の課題と今後の展望	155
第3節 高等教育とスピリチュアリティ	159

引用文献	173
------	-----

謝辞	189
----	-----

巻末資料

## 第 I 部 序論

## 第1章 スピリチュアリティ研究の展望

### 第1節 スピリチュアリティ研究の興隆

#### (1) スピリチュアリティ研究の歴史と近年の動向

本研究の主要なテーマである「スピリチュアリティ (spirituality)」に関する研究は、社会科学領域においては、1980年代後半から目覚ましく増加しているという (Takahashi, 2011)。特に、欧米では、「宗教」に違和感を抱きつつも、「スピリチュアリティ」に関心を抱くという人々の増加に対応して研究が展開し、1990年代以降、学術用語としてしても規定されるようになった (伊藤, 2005)。

中村 (2007) は、スピリチュアリティ研究を、①後にトランスパーソナル心理学に受け継がれていく、宗教経験や宗教意識の研究史、②1960年代以降の心理学領域を中心としたウェル・ビーイング (well-being) 概念への着目から生じた、主観的幸福感 (subjective well-being: SWB) や生活の質 (quality of life: QOL) としてのスピリチュアリティ研究、③終末期医療での生の意味や目的の問題といった、医療分野におけるスピリチュアリティに関する議論、という三つの流れに整理している。

この中でも、特に宗教意識や宗教体験の研究は、スピリチュアリティ研究と密接に関連している。宗教とスピリチュアリティの相違点や類似点に関する問題はここでは詳しく取り扱わないが、神仏などの超越的存在や、聖なるものとの関係性を中心に扱う宗教は、同じくこうした事象を研究の対象とするスピリチュアリティ研究と、重複する部分を有するからである。そのため、例えば子どものスピリチュアリティ研究においても、その潮流を、20世紀初頭の宗教研究に見出そうとする立場もある (Ratcliff, 2006)。

しかしながら、これまでの科学的な心理学史の中では、スピリチュアリティは曖昧な立場にあり、宗教研究のわきに追いやられ、実証研究の方法論で扱うことのできない概念であるとしばしば見なされてきたという背景もあり (MacDonald, 2000)、現代的な語義でのスピリチュアリティ研究は、20世紀中ごろには注目を集めていなかったようである。文献検索システムを用いた文献数の推移をみても (安藤・結城・佐々木, 2001; Takahashi, 2011)、1980年代以降、心理学領域におけるスピリチュアリティ研究は、増加の一途を辿っていることが示されており、現代的なスピリチュアリティ研究は、ここ30年近くの間に関心を高めているトピックであるといえよう。実際、2003年1月の *American Psychologist* 誌には、スピリチュアリティや宗教性と健康に関する論考が数編寄せられ、2009年にはアメリカ心

理学会 (American Psychological Association) 36 部会の発行雑誌として、*Psychology of Religion and Spirituality* が発刊されるなど、主要な心理学領域においても、その重要性が認められつつある。近年では、Miller (2012) によって、スピリチュアリティの心理学に関するハンドブック (*Oxford Library of Psychology*) が編纂され、パーソナリティ心理学、社会心理学、発達心理学、臨床心理学、ポジティブ心理学、瞑想や健康に関する研究などとの関連が取りあげられ、様々な領域へとスピリチュアリティ研究が発展している様子が伺える。

わが国においても、1998 年に開催された世界保健機構 (WHO) の執行理事会で行われた、「健康」定義への”spiritual”および”dynamic”という用語の導入を巡る一連の議論を契機として、スピリチュアリティ概念への関心が高まった。従来の「完全な肉体的、精神的及び社会的福祉の状態であり、単に疾病又は病弱の存在しないことではない (Health is a state of complete physical, mental, and social well-being and not merely the absence of disease or infirmity)」という健康の定義から、「完全な肉体的、精神的、spiritual 及び社会的福祉の dynamic な状態であり、単に疾病又は病弱の存在しないことではない (Health is a dynamic state of complete physical, mental, spiritual and social well-being and not merely the absence of disease or infirmity)」という二語を加えた定義への改正が、提案されたのである。

その後、本件の議論は見送られることとなったが、わが国の医療や看護、教育、心理等の対人援助領域における、スピリチュアリティ研究への関心を助長する一因となったのである。わが国の医療関係者も、欧米から 10~15 年ほど遅れてスピリチュアリティに関心を示し、1990 年代半ばから論文数が急増していることや (中村, 2007)、東京都立図書館のデータベースに基づいた調査で、「スピリチュアル」や「スピリチュアリティ」をタイトルにもつ書籍が増加していること (堀江, 2007) からも、本概念が脚光を浴びつつある状況が読み取れる。

## (2) スピリチュアリティ研究の現代的意義

これまで、国内外を問わず、スピリチュアリティが関心を集めつつあることを見てきたが、スピリチュアリティ研究が興隆している背景には、どのような要因が関連しているであろうか。こうした現象を読み解くキーワードの一つとして、Takahashi (2011) は、現代日本人の「スピリチュアリティの空洞化 (spiritual void)」を挙げている。すなわち、

われわれは、過去半世紀の高度経済成長を経て物質的な豊かさを獲得したものの、それによって台頭した個人主義や実利主義の反面で、精神的な豊かさや、「自分以外の何か」との関わりを切に望んでいるというのである。

宗教学者の島菌（2007）は、このスピリチュアリティの空洞化を埋めてくれる「何か」を求める人々の行動や、世界規模での社会現象を、「新靈性運動・文化（new spirituality movements and culture）」という語で表現した。この潮流においては、現代を支配する文化は、伝統的な宗教や近代科学によって形成されたものであると考えられ、こうした文化の抱える行き詰まりを代替する生のあり方が展望されるという。島菌（2007）は、いわゆる「精神世界」の領域で扱われてきた、魂、宇宙意識、意識の変容、心とからだの覚醒、気功、癒し、セラピー、輪廻転生、ガイア、意識の進化といった、自己探求や自己解放に関連する情報や実践、トピックに関心があるという人が、年齢や階層を超えて、多数現われる時代になったというのである。また、新靈性運動・文化の源流の一つに、「対抗文化（カウンター・カルチャー）」や「ニューエイジ」など、1970年前後を境として観察される動向が挙げられているように、人間の靈性（スピリチュアリティ）を探究する人々の営みが、日本を含め、世界的な動向として一般の人々の間に生じているのである。

宗教学者の樫尾（2010）もまた、もともと宗教が担保してきた宗教性が、医療、介護、セルフ・ヘルプグループ、食、エコロジー、マンガや映画などの大衆文化といった非宗教的領域に横溢している状況を、「スピリチュアリティの全域化」として説明する。そして、こうした全域化の背景には、バブル経済崩壊後、先行きが不透明な新自由主義的社会制度や経済制度のもとで暮らしていくことへの不安、伝統宗教とともにほころんだ前近代的な地縁や血縁にかわる新たな絆の探求、モダニズムによって宗教が排除されたうえ、世俗的合理主義のもとでは見出すことのできない深い実存的な意味の希求といった、「不安の時代」という特徴があると指摘している。われわれは、「価値相対主義、人間中心主義、内在的な主体主義、および欲望充足を善とする近代的な倫理性によって、私たちは、生の意味や目的という価値を問うことも、想定、想像することすら、無意味だ、あるいは恣意的であるという思想的偏向をもつようになってしまった」というのである（p.25）。樫尾（2010）は、こうした現代人の根本問題を「孤独」と指摘するが、こうした状況は、先に見た Takahashi（2011）の「スピリチュアリティの空洞化」ともつながる状況であるといえよう。

スピリチュアリティの興隆には、近代化によって宗教が追いやられたり、地縁ネットワークが崩壊してきたりしたという背景のもと、意味や価値、超越的存在をはじめとする他



なるものとのつながりなど、人生の根源的な問題を、こうした問題をこれまで扱ってきた宗教の枠組みを超えて人々が探求するという現象を見てとることができる。しかしながらこれは、精神世界に極端に入れ込む人や、宗教関係者だけに限られた問題ではないのである。なぜなら、たとえこうした問題が普段は強く意識されるようなことはなくとも、身近な人との死別、生きていく中で体験する挫折、時折頭をもたげる漠然とした不安や孤独感といった様々な形で、現代社会を生きるわれわれ日本人の多くに生じる問題だからである。「宗教難民」(檜尾, 2010, p.19)とも言えるような昨今の状況にあって、こうした根源的な問題を探求する人々の心性は、現代という時代の必要とする研究対象であるといえよう。少し長くなるが、こうした状況を的確に言い表した安藤(2007)の言葉を、引用しておきたい。「確かに、『宗教』という一つの社会的な組織形態や制度は『形骸化』し、合理的精神を身につけた現代人にはもはや重要な意味はなくなっている。が、われわれの心のなかには、そうした組織や制度は必要としないとしても、依然として内から沸き上がってくる、だれもが本能的に大切と感じる心がある。『スピリチュアリティ』という言葉は、それを表現するための用語であり、それが盛んに使われるようになってきたのは、人間の内面にいまだ失われずに存在している大切な心を引き上げる必要性が強く意識されるようになってきたからであろう。スピリチュアリティは、現代社会ゆえに重要な意味を持つ、現代特有の言葉なのである」(安藤, 2007, pp. 25-26)。

### (3) 多様なスピリチュアリティの定義と下位概念

スピリチュアリティの定義や概念整理を行った研究に目を向けてみると、スピリチュアリティが実に多様な下位概念を含んだ概念であることが分かる。わが国におけるスピリチュアリティ言説の担い手として、気づきやマインドフルネスなどを扱うトランスパーソナル心理学、スピリチュアル・ケアとして生の意味の問題等を扱う終末期医療、現実世界に現われる「見えないつながり・絆」としてスピリチュアリティを対象化する宗教社会学などが挙げられているように(堀江, 2007)、心理学、医療・看護学、宗教学という多領域がスピリチュアリティ研究に参加していることも、その一因であろう。また、例えば心理学や心理療法、ケアの領域においては、感覚や体験といった側面ではなく、「欲求や機能」という「心の働き」としての側面としてスピリチュアリティが語られことがあるように(林, 2011)、スピリチュアリティという概念が用いられる場面に応じて、この用語の意味するところに違いが生じることもある。

ここでは、本研究でスピリチュアリティをどう定義するかという問題に立ち入る前に、心理学領域のみならず、他の学問領域においても、現代的なスピリチュアリティがどのような意味を付与されているかを概観しておきたい。

まず、人間性心理学の立場では、1980年代後半に、スピリチュアリティの構成概念を整理した研究が行われた。それによると、『命の息』を意味するラテン語の *spiritus* から来ている霊性とは、超越的次元についての気づきを通じて実現し、また、自己、他者、自然、人生、及び何であれ人が<究極的なもの>とみなすものに関する一定の確認できる価値によって特徴づけられるところの存在および経験の仕方である」(Elkins 1998 大野訳 2000, p.47)と定義される。そして、スピリチュアリティの構成要素には、①超越的次元(人生には超越的な次元があるという経験に基づいた信念)、②人生の意味と目的(人生や自身の存在に対する意味や目的に関する探求の体験から生じる確信)、③人生の使命(人生への責任感、超越への動機づけ)、④生の神聖さ(畏敬体験、日常の中に聖を見いだす)、⑤霊的価値対物質的価値(お金など物質的価値に最終的な満足を求めない)、⑥利他主義(他者の苦痛や苦悩への感受、利他的な愛と行為への献身)、⑦理想主義(世界の改善への献身、高い理想への傾倒)、⑧悲劇的なものへの自覚(人間の苦悩、死についての自覚)、⑨霊性の報い(スピリチュアリティの、人生における結実)が含まれると言う。Elkins (1998 大野訳 2000) はスピリチュアリティを、普遍的な人間的現象であり、現象学的レベルで見出され、ヌミノーズや神秘と関連し、慈悲を通じて顕現するものであると考察しているように、特定の宗教や文化内に限られた現象ではないと捉えているのである。「超越的な次元」や「聖なるもの」は、スピリチュアリティ理解の必須要素であるが、「宗教は霊的発達への単にひとつの道であること、そして他にたにお多くの採りうる道があるということが認識されなければならない。それゆえ霊性は、伝統的宗教の壁の内側でであれ、あるいは外側でであれ、自分の魂を養い、自分の霊的生活を培っているすべての人々が手に入れることができるもの」(p.36)であり、万人に開かれた心性として定義している様子が伺われる。

先に述べた WHO の健康定義に関する一連の議論と関連して、1998年に、キリスト教、イスラム教、ユダヤ教、ヒンドゥー教、仏教の各宗教家、および宗教に造詣の深い科学者、WHOQOL 研究者などによって、スピリチュアリティの定義と、下位構造を決定する会議が開催された(田崎・松田・中根, 2001)。その結果、スピリチュアリティに含まれる、「個人的な人間関係 (personal relation ; 第一領域)」、「生きていく上での規範 (code to live by ; 第二領域)」、「超越性 (transcendence ; 第三領域)」、「特定の宗教に対する信仰 (specific

religious beliefs ; 第四領域)」という4つの領域が提示された。また、これらの領域に含まれる項目としては、第一領域には、「周囲の人を受容すること」や「許すこと」、第二領域には、「信念や儀礼を行う自由」や「信仰」、第三領域には、「人生の意味」や「超越的存在との連帯感」、そして第四領域には、「特定の宗教に対する信仰」などが挙げられている。なお、田崎他（2001）による、多様な宗教背景をもつ日本人への質的研究の結果では、これらの概念構造が欧米の宗教観に影響されている可能性があること、日本人のスピリチュアリティは個人差が大きい、「自然との対比における人の小ささ」、「自然への畏敬の念」、「祖先との関わり」、「個人の内的な強さ」、「特定の宗教をもたないにしても、何か絶対的な力の存在を感じる」といった項目への言及が共通して多かったということが明らかになっている。

この他、スピリチュアリティ研究の担い手であるトランスパーソナル心理学領域においては、安藤（2007）が、従来の心理学定義や医学的定義に触れ、スピリチュアリティの定義づけを行っている。まず、安藤（2007）は、先の Elkins（1998 大野訳 2000）のスピリチュアリティ定義に見られるように、心理学では「宗教意識」や「超越的次元の自覚」が中核的要素に、医学では後述する「スピリチュアル・ペイン」から生じる「スピリチュアルニード」としての側面に比重が置かれていることを整理する。そして、現代におけるスピリチュアリティを、「超越的次元」の自覚や目覚めの体験に限定されたものではないとしながら、それらをバックボーンとなる重要なものとして捉えたうえで、「精神の奥に潜在しているはたらき」、すなわち「人間に本来的に備わった生の意味や目的を求める無意識的欲求やその自覚を言い表す言葉である」（安藤，2007，p. 29-30）と定義する。そして、この定義においては、「『生』はそのまま『死』と言い換えることが可能」で、「『自覚』という言葉は、態度、行動、洞察、価値観などを一言で表現したものであり…（略）…『宗教意識』や『死を越える希望』も含め、個人性を越えた（トランスパーソナルな）特徴をもつ『意識』」（p. 30）であるとされている。

以上は、主に心理学領域におけるスピリチュアリティの定義であるが、ここからは、医療やソーシャル・ワーク、宗教学など、隣接する領域におけるスピリチュアリティの定義を整理していきたい。

まずスピリチュアリティ研究の主流の一つである終末期医療においては、スピリチュアリティは、生の意味の希求に代表されるような、「欲求（スピリチュアル・ニード）」として捉えられ、それが満たされないことによって「スピリチュアルな痛み（スピリチュアル・

ペイン)」が生じると考えられている。スピリチュアル・ペインを扱うことをスピリチュアル・ケアというが、その中心的人物である窪寺（2000）は、「スピリチュアリティとは人生の危機に直面して生きる拠り所が揺れ動き、あるいは見失われてしまったとき、その危機状況で生きる力や、希望を見つけ出そうとして、自分の外の大きなものに新たな拠り所を求める機能のことであり、また、危機の中で失われた生きる意味や目的を自己の内面に新たに見つけ出そうとする機能のことである」（p.13）と定義している。とりわけ現代社会においては、能力、社会的地位、学歴、物質的貧富によって人の価値が評価されるため、病气や死に直面し、生産能力を失うことによって、人々は自信喪失や無力感に陥ることになるという。そして、そうした危機に瀕した時に、絶対的存在に生きる力や希望を求めたり、隠れていた自己との出会いを通して、新たな生きる意味や目的をつかもうとしたりする心的機能が、スピリチュアリティであるという。窪寺（2000）は、こうした自分の存在や苦悩の意味の模索には、「自分はどこから来たのか?」、「自分の生きている意味は何か?」、「これからどう生きるべきなのか?」という問いが含まれており、こうした、「行き着くところのない『内なる自己』への関心」（p.22）を、「究極的なものへの関心」と称している。

ソーシャル・ワーク領域においては、Canda & Furman（2010）が、「スピリチュアリティとは、意味、目的、道徳、ウェル・ビーイングの感覚を探求することに焦点をあてた、人間の生や発達の過程である。それは、自己、他者、他の存在、宇宙、どのような仕方（アニミズム、無神論、無神教的、多神論、一神教、その他）であれ理解される究極的現実との関係におけるものであり、主として意義のある重要なものを志向したり、超越性の感覚（深遠、神聖、トランスパーソナルなものとして深く体験される）に関係したりしているものである」（p.75）と定義している。Canda & Furman（2010）の定義は、スピリチュアリティを宗教と区別した形で定義しているが、先の窪寺（2000）の定義においても見られたように、とりわけ、生の意味や目的を探究するという、その過程に焦点があてられている点も、特徴的だと言えよう。

次に、宗教学や宗教社会学の論者によるスピリチュアリティの定義をみてみたい。まず、伊藤（2003）は、スピリチュアリティを、「おもに個々人の体験に焦点をおき、当事者が何らかの手の届かない不可知、不可視の存在（たとえば、大自然、宇宙、内なる神／自己意識、特別な人間など）と神秘的なつながりを得て、非日常的な体験をしたり、自己が高められるという感覚をもったりすることを指す」（p.ii）と定義する。そして、「従来は宗教制度の内部で体験されていたこうしたスピリチュアリティが、現代社会では、この枠組みか

ら溢れでるようにして広がり、個々人がさまざまな場面でそれを体験したり、語ったり、求めたりできるようになったことが特徴的である」(p. iii) と述べ、宗教という既存の枠組み外での、超越的存在と個人との体験に焦点をあてている。

他方、先にも引用した「新霊性運動=文化」という概念を用いて、現代人のスピリチュアリティ現象を解明しようとした島菌(2007)は、次のようにスピリチュアリティを定義している。「個々人が聖なるものを経験したり、聖なるものとの関わりを生きたりすること、また人間のそのような働きを指す。それはまた、個々人の生活においていのちの原動力と感じられたり、生きる力の源泉と感じられたりするような経験や能力を指している」(p. v)。そして、「従来は特定宗教の枠内で一定の規範にのっとって経験され、生きられるものであったスピリチュアリティが、特定宗教の枠を超え、個々人が自由に探求し、身につけることができるようなものと考えられるようになってきた」(p. v) と述べ、伊藤(2003)同様、従来宗教という枠内で体験された聖なるものとの体験が、私的生活の中でも生じる個人的な体験であることを特徴として挙げているのである。

同じく宗教学者の檜尾(2010)は、従来のスピリチュアリティに関する定義を包括的に整理し、後述する Wilber の全象限アプローチ(「内面-外面」と「個人-集団」という二軸を有する)を参考に、スピリチュアリティの特徴を「身体性」、「超越性」、「実存性」、「利他性」、「全体性」の五要素に分類している。

まず、第一象限(「個人-外面」領域)は身体性であり、瞑想や奉仕活動など、人間の有機的組織体の運動や行動を通じた意識の拡大・変容を指し、第二象限(「個人-内面」領域)は、超越性、すなわち絶対的存在(神仏、宇宙、大自然)との、意識次元での合一状態を意味する。第三象限(「集団-内面」領域)は、実存性であり、文化(世界観)的次元における、共同体の意味や価値を示しており、生の実存的な意味と関連する領域である。第四象限(「集団-外面」領域)は、利他性、すなわち、個人の自己放棄的行動が、相互的に行われる社会的行為となる場面であり、社会的次元でのスピリチュアリティ要素を意味している。最後の全体性の要素とは、個人と世界、地球、宇宙との一体性を意味すると同時に、四つの象限間の、相即的な関係による相関的全体性の形成を意味している。

檜尾(2010)は、これらの議論を踏まえ、「スピリチュアリティとは、固有の身体実践や社会的行為によって醸成される自己超越意識(宇宙や神や空といった絶対的存在との出会いや合一という霊的次元へ拡大・成長・展開した意識)であり、生死の意味(生きがい)や全体論的世界観、利他的社会的行為・システム(環境)を規範的相関的に生み出し、身

体性，超越性，実存性，利他性というその各側面は，相関的にひとつの全体性を形成している」(pp.41-42)と定義している。これまで見てきた諸定義を包括的にとらえつつも，身体実践や社会的行為などの，行に基づく自己超越意識の醸成が重視されている点が特徴的であろう。

#### (4) スピリチュアリティを分類する試み

以上，心理学，医療，宗教学等におけるスピリチュアリティの定義を整理してきたが，実に多様な下位概念を含むと同時に，研究領域や研究対象者によって，この語の意味する範囲が異なっていることが分かる。近年では，こうした状況を踏まえ，スピリチュアリティの用法をいくつかの位相に沿って整理する作業も行われている（林，2011；西平，2003，2007；Wilber, 2000a, 2006 松永訳 2008）。

まず，林（2011）による，スピリチュアリティの「問い」と「答え」の位相という分類をみていく。林（2011）は，先にみた安藤（2007）のスピリチュアリティ定義に関する議論を引き合いに出しながら，心理学的定義が超越的次元への体験的自覚に，医学的定義が病苦や死に面した際の生きる意味等の希求に，それぞれ重きをおいているという違いを，「問い」と「答え」の位相の観点から説明する。「一方は『超越的次元』の存在を肯定し，その体験的自覚がその人の人生を意味づける，という一定の『答え』を与えているのに対し，他方は，いかにして『人生の意味と目的』が見いだされるか，に関して，さしあたりオープンなまま」(p. 12)であるという違いを見いだすことができるというのである。そして，「問い」と「答え」の位相の区分を，『『問い』のスピリチュアリティは，『人生の究極の意味・目的』とは何か，それはどのようにしたらみいだせるのかを，自覚的に問題にしてゆこうとする関心・姿勢」(p. 13)であり，『『答え』のスピリチュアリティは，そうした『問い』に対して何らかの答え，方向づけを与えようとするもの」(p. 13)としてまとめている。

ここで，「答え」の次元には，宗教体験や，生かされていることへの自覚，超越者や来世の存在を肯定した生き方などが含まれるほか，問いが実存的に問われているのであれば，その結果として現世的，無神論的，自然主義的なものが答えとなったとしても，それをスピリチュアリティに位置づけることも可能であることが論じられている。他方，「問い」の位相については，それが実存性にとどまらず，スピリチュアルなものとして成立するには，超越的次元が，答えの可能性として問いにのぼっていることが重要であるとする。「最終的

にどんな答えが出されるにせよ、『超越』の可能性に目が向けられることこそ核心的なのである」(p. 14)。

林 (2011) はまた、「答え」と「問い」を、スピリチュアリティの深度の違いとして説明している。答えとして想定される超越的次元の自覚は、その内容によっては、特殊な領域における体験として、一部の人間の間でしか共有できない体験になる可能性がある。トランスパーソナル心理学の意識研究が明らかにしてきたように (安藤, 2003), 瞑想の段階が進むことによって到達する通常の自我状態を超えた意識の段階や状態は、伝統宗教の中で伝承されてきた修行法に代表される、一定の手順に従った実践の果てに得られる場合が多いからだ。こうした「答え」として与えられる、または体得することのできる自覚や体験を深まりのあるスピリチュアリティとすると、「問い」のスピリチュアリティとは、もっとも浅い、入り口の段階であり、自己や人生の究極的な問題に対する何かしらの「答え」を求める「出発点」となると捉えることができるというのである。さらに重要なことは、霊的存在や特定宗教の文脈で語られてきた「答え」は、コミットする世界観の違いによっては拒絶される可能性がある一方で、問いそのものは、誰しも多かれ少なかれ抱くことが予測されることから、スピリチュアリティの普遍性を論じる際の手掛かりになるとされる点である。

次に参照したいのは、インテグラル理論の創始者である Wilber (2006 松永訳 2008) による分類であるが、まず、Wilber のインテグラル理論内の用語を確認しておきたい。

インテグラル理論においては、人間の意識や存在を理解するにあたって、象限 (quadrants), レベル (level : 階梯), ライン (lines), ステート (state : 状態), タイプ (types) という 5 つの要素が仮定される。Wilber (2006 松永訳 2008) を参考に、スピリチュアリティの分類に関わる主要なもののみ説明すると、まず、ステート (状態) とは、主観的な現実を指し、目覚めの状態、夢見の状態、深い眠りの状態などのような、意識水準の状態を意味する。ここには、瞑想やヨガなどによって得られる「瞑想状態」、薬物などによってもたらされる「変性意識状態」、性愛や自然散策、音楽鑑賞などによって生じる「至高体験」も含まれる。次にレベル (もしくはステージ/段階) とは、意識の状態が一時的なものであるのに対して、発達段階の変化に応じて獲得される恒常的な特性を意味する。道徳性や認知・思考など、発達心理学者の主要な理論として挙げられる知見が、ここには含まれることになる。ラインとは、多重知性 (Multiple Intelligence: MI) 理論 (Gardner 1999 松村訳 2001) で想定される、言語、論理数学、対人関係、音楽、身体運動など、個

別の発達と成長を見せる、個人内の知能を意味する。そして、例えば感情知性が、自己中心的感情、自民族・集団中心的感情、部族や国家を超え全ての存在に対する思いやりや同情へと発達していくように、それぞれの知性が、先に見た段階を高めていくことになるという。

以上の人間理解を念頭に置き、再度 Wilber (2006 松永訳 2008) による分類を確認すると、少なくともスピリチュアリティの用法には、①どのラインでもその最も高次のレベル、②別の一本のライン、③状態の至高体験、④特定の態度が含まれるという。まず、「発達ラインの高次のレベル」という用法では、認知、感情、倫理など数あるラインのうち、高次の段階に到達したラインが表現するものをスピリチュアリティと呼ぶことになる。具体的には、もっとも高次の認知能力（超合理的直観）、感情（超個人的な愛）、倫理観（一切衆生への超越的な慈悲）などが含まれる（Wilber, 2000a）。別の一本のライン、すなわち「独自」の発達ラインでは、①でみた、いくつかのラインと並列して発達する知性として、スピリチュアリティが捉えられる。これは「スピリチュアル・インテリジェンス」とも呼ばれ、①のスピリチュアリティが、発達段階の後半で生じる側面を意味していたのに対し、スピリチュアリティのラインそのものが、低次から高次へと発達していくことになる。そして、「状態の至高体験」という用法では、宗教的な経験、瞑想経験、至高体験など、一時的な状態-経験の側面としてスピリチュアリティが理解される。最後に、「態度」としてのスピリチュアリティとは、いかなる段階であれもちうる、愛、智慧、慈悲、開放性などの態度やタイプを指し示すという。なお、この用法について Wilber (2006 松永訳 2008) は、愛や慈悲にも段階が認められるため、結局は上記の他の三つの用法へと戻っていくことになる」と指摘している。例えば、発達ラインの高次の段階というスピリチュアリティという用法で考えてみると、前慣習的な個人が、その発達段階では困難が予測される他者役割の取得をめきにして、開放的であることは可能であるかを考えたとき（Wilber, 2000a）、結局は、そのラインの高次の段階で表現されるものこそが、スピリチュアリティとして理解されることになるのではないかと、といったことである。いずれにせよ、Wilber (2006 松永訳 2008) の分類では、少なくとも以上の四つが、スピリチュアリティの用法に含まれるものとして整理されている。

##### (5) 教育領域でスピリチュアリティをどのように扱うか

これまで、スピリチュアリティ研究の興隆やその現代的意義、さらにはスピリチュアリ



ティにどのような定義づけがなされてきたかを概観した。とりわけ、心理学や宗教学における諸定義においては、超越的体験や超越的次元との関係性など、主として体験的な側面が重視されていることがみてとれよう。その一方で、医療、看護、福祉などの領域においては、人生の意味や、苦難や不安をいかに乗り越えればよいかといったことを希求する心の働き、すなわち機能的側面に重きが置かれていることが明らかになった。

いずれにせよ、スピリチュアリティ定義には、それぞれの研究者が立脚する研究領域において、関心の向けられる現象や対象者の色合いが濃く反映されることになる。筆者の立場は、教育におけるスピリチュアリティに関する基礎的研究やその応用に関心があるため、これに沿った形でスピリチュアリティを定義していく必要があるだろう。教育とスピリチュアリティに関する議論については、次節で詳しくみていくことになるが、以上にみてきた定義において考えられ得る、スピリチュアリティ理解について私見を述べておきたい。

まず、宗教学や心理学におけるスピリチュアリティ定義は、行法のような、伝統諸宗教の中で継承されてきた身体技法などの実践による超越的次元との合一体験、もしくは意識状態の変性に焦点が当てられる場合があるが、これを教育領域におけるスピリチュアリティにあてはめるとなると、体験の特異性や、宗教的文脈との距離の取り方などの問題が生じることになる。Wilber (2006 松永訳 2008) の用法では、状態-体験としての側面ということになるが、ここに含まれる宗教体験、瞑想体験、至高体験を教育場面において扱う際には、いくつか慎重な議論が必要となる。

例えば、瞑想をはじめとする身体技法は、教育場面でも求められるリラクゼーションや注意力の向上という有益性もあるが、瞑想の種類や方法によっては、副作用とも考えられる体験が生じる事が確認されていることなどを考慮すると (安藤, 2003), 指導者・教育者には、実践経験、種々の身体技法に対するメリット、デメリット双方の専門的な理解が求められることになる。また、現代の日本においては、国家神道、オウム真理教による事件などで、宗教アレルギーともいえる状況が存在し、瞑想は宗教と同一視され、公教育でもタブー視されている傾向にあるという主張もある (名嘉・郷堀・大下・得丸, 2012)。座禅やヨーガなど、従来日本の中でも実践されてきた行法に対する健康維持的な観点での関心は少なくないように見受けられるが、とりわけ宗教の問題には慎重な公教育の場においては、実践するという事そのものに、関係者間を取り巻く一種の緊張が存在するのではないだろうか。もっとも、実践者に様々な自覚をもたらす、伝統霊性で継承されてきた種々の技法は、「瞑想の実習を含んでいるため、子どもを対象とする教育よりも、むしろ青年を

対象とする教育や成人教育のなかで課題となる」(中川, 2005, p.74) ため、公教育を離れた場面や対象者を限定すれば、その実践には大いに期待が集まるところであるが、教育におけるスピリチュアリティ議論が開始されて間もないわが国においては、子どもから大人まで、また、専門家から一般の教員まで、様々な対象を射程に入れたスピリチュアリティ教育の在り方を、一方では模索していく必要があるだろう。

また、体験の内容に関して言えば、村上(2010)が大学生を対象に行った調査では、幼少期から青年期にかけて、宗教体験や神秘体験、超心理的な体験をした人数の割合は非常に低いことが明らかになっている。また、こうした体験を有したことがあると回答した者の中には、自己志向性、協調性、自己超越性という三つの性格特性がバランスよく発達している創造型のみならず、自己超越は高いが、自己志向や協調性が低い無秩序型や狂信的なパーソナリティの特徴が示唆される者も含まれていた。すなわち、こうした体験の想起には、超越的次元の自覚が関与しているだけではなく、非論理的な思考や自己暗示性、迷信的といった特徴も関連していることが示唆されているのである。超越的体験を有していると本人が意味づけることが、肯定的な未来志向をもたらしたり、社会生活を送るうえで有益であったりするるのであれば問題はないが、それがバランスを欠いた発達や社会からの逸脱を助長し、自我肥大や、変性意識的な状態を得ることそのものを自己目的化してしまうようになることは避けられるべきであろう。「スピリチュアルな探求の目標は、スピリチュアルな体験を得ることではなく、スピリチュアルな意識を安定させ、スピリチュアルな生を送り、同時に世界を変容させていくこと」であり、「スピリチュアルな体験がスピリチュアルな生を生成するわけではない」(Ferrer, 2002, p.37) のである。特に、神秘体験や宗教体験については、統合失調様体験との区別といった問題も残されたままであるし(村上, 2011a)、子どもや青年のトランスパーソナル体験と、その後の人格発達との関連についての実証研究が乏しい現状では、トランスパーソナルな体験の獲得を志向したスピリチュアリティ理解のもと進められる教育実践は、議論すべき点が少なくないように思われる。もっとも、14歳以前の日本人を対象とした至高体験の研究も行われているように(Hoffman & Muramoto, 2007)、自然体験、絵画や音楽などの芸術体験など、通常の教育場面で想定可能な状態-体験としてのスピリチュアリティも存在することは想定しておかねばならないが、子どものスピリチュアルな発達、行動・感情・思考(体・心・精神)などの形成をはかりながら配慮されるべきであるという人間観のもとにおいては(中川, 2005)、慎重を要するスピリチュアリティ理解であると言えよう。

次に、超越的体験という要素を完全に除外した形ではないにせよ、人生の意味や目的、価値などを求めようとする機能としてのスピリチュアリティについては、より教育場面での応用が可能になるのではないだろうか。看護や医療などでは、死や苦悩に面した特定の人々の心性として定義づけが試みられていることから、教育の対象となる青年や子どものスピリチュアリティ理解としては不十分な点があろう。しかしながら、先に見た林(2011)のように、自己や超越的存在、生きる意味や目的を探究する「問い」としてのスピリチュアリティとしてこれを解せば、上述した超越的体験やそれに伴う自覚を重視するスピリチュアリティ理解に比べ、教育場面への適用は容易なものとなろう。

林(2011)は、宗教的情操教育論に散見される問題をひき、例えば道德教育において扱われる「畏敬の念」は、「人間の力を超えたもの」という存在を前提とした、有神論的、汎神論的な世界観を「答え」とした教育となっている以上、「答えのスピリチュアリティ」とは異なる形でのスピリチュアリティ教育を模索する必要性を指摘している。そして、林(2011)の分類でいうところの「問いとしてのスピリチュアリティ」に焦点をあてた教育、すなわち、『人は何のために生きているのか』、『本当の自分とは何か』、『死んだらどうなるのか』といったスピリチュアルな問いと、それに対する各人の『答え』の模索を語り得る場を教室に設けてゆくことが主眼となる」(p.173)教育を提唱するのである。

そのうえで林(2011)は、既存の各教科との関連において、問いのスピリチュアリティ教育をいかに実践していく事が可能か、いくつかの提言を行っている。たとえば倫理では、「ニーチェの言うように、本当に神は死んだのか」といった問いを深めること、現代社会では、臓器移植に代表される生命倫理の問題や、自殺者が増加する日本社会の背景を問うこと、理科では、地動説や進化論を通した「宗教と科学の関係」や、科学的な生命理解は、人間や人生をどこまで語りつくせるのか、といったことを問う方法が、一例として挙げられている。このように、問いや探求的側面のスピリチュアリティは、既存の教育制度の中に新しい何かを付け加えるものではなく、むしろ、教師も子どもも、自己や人生などの究極的な問題にともに取り組む一人の人間であるという理解のもとで、いつ何時でも扱うことのできる問題なのである。中川(2012)とともに言えば、スピリチュアルな問いは、「教育の日常のなかに埋め込まれており、したがって、スピリチュアルなものは学校教育のなかにいつでも存在し、引き出されるのを待っているのである」(p.156)。

林(2011)の言うように、超越的次元との合一や自覚を伴った体験に基づいて生成される、生きる意味や目的に関する信念は、その超越性が特定宗教の文脈において解釈される

必要がある場合には、宗教教育に対して非常に厳格な立場をとる公教育においては、取り扱うことがより一層困難な事柄になってしまうだろう。そうではなく、人生の究極的な問題を、その「答え」はオープンなものにしたまま、答えを求める「入り口」として扱うという姿勢は、青年や子どもの自主性を尊重した形で、各自の関心に沿った学習の進展を思い描くとき、非常に重要な要素を含んでいるように思える。

中川（2012）は、スピリチュアリティの教育を、「一言でいえば『私とは何か』を問う自己探究の営みのことであり、それはどのレベルにおいても教育の中核をなすものである。とくに実存的関心が高まる若者や、人生の苦難に遭遇する成人にとってスピリチュアル教育の意義は大きい」（p.166）と述べ、実存的な事柄に対して意識が向く青年にとって、自分とはどのような存在なのかという自己を探求していく営みこそが、スピリチュアルな教育であり、重要な過程であると述べている。さらに、中川（2012）は次のように続ける。「しかし、ここで重要なのは、スピリチュアル教育が何か特定のスピリチュアルな価値を植えつけるものになってはならない、ということである（それでは道徳教育や宗教教育と大差ない）。自己探究の営みにおいては、一人ひとりが自己の内面に触れることになる。スピリチュアル教育は自由な自己探究のなかでこそ成立するものである」（p.166）。つまり、教師や親など周囲の人間が、「人間とは、あなたとはこういう人間である」、「こう生きるべきである」といった、自己探究の「答え」ともとれるようなものを一方的に植えつけることは避けるべきだというのである。それは、自由な自己探究のなかでこそ成立するものであり、スピリチュアルな問いを抱え、その問いに対する答えを自分なりに探し求めていく事が重要なのである。

スピリチュアルな問題について語る際、完全に特定宗教の文脈から距離をとることができるのか、民俗宗教や土着の宗教に由来する、日常生活に浸透した宗教的行為をどう捉えるのか、特定宗教を自覚的に信仰する者の割合が極端に低いと思われる日本において、それぞれの宗教的立場の提供する「答え」を平等に吟味することが可能なのか等、教育実践にあたって議論が必要な問題は多く残されているように思われる。しかしながら、林（2011）や中川（2012）の主張のように、一定の答えを前提としない、実存的、ないしは超越的な関心を探求するというスピリチュアリティ定義は、宗教との距離を保ちつつ、個人の関心に沿った形での学習活動を展開することを可能にするという点でも、教育領域において取り組みやすいものになっているのではないだろうか。

## 第2節 教育とスピリチュアリティ

### (1) 教育におけるスピリチュアリティ議論の背景<sup>1)</sup>

前節では、各領域においてスピリチュアリティがどのように定義づけられてきたかを概観し、スピリチュアリティに含まれる多様な概念や定義を分類する試みを紹介し、議論を先取りする形で、教育の中でいかにスピリチュアリティを扱えばよいかという問題について論考を行った。本節では、教育におけるスピリチュアリティ議論に関する研究や主張をより詳細に整理しておきたい。

まず、「教育におけるスピリチュアリティ議論」に目を向けると、わが国においては、近年ようやくこうしたテーマに関する文献を目にすることが増えてきたが（例えば、ベッカー・弓山, 2009; 中川・村上・小畑, 2010; 吉田, 2007）、北米などでは既に、1990年代から実践や研究が行われてきたと言う（中川, 2005）。その背景には、「困難な教育状況や若者の病的現象の増加に対して、人間の内面の教育が求められるようになってきた」（中川, 2007, p.143）という状況がある。こうした主張の一例として、ホリスティック教育の主要な論客である Kessler (2000) は、若者の教育において、スピリチュアルな次元が除外され、感情や、魂といった人間の深層次元がそっくり抜け落ちてしまうことが、抑うつ、自殺企図、摂食障害や薬物乱用などに陥る生徒が増加していることの一因になると述べている。また、わが国でも同様に、人間がもつ「超越の世界」を見落としている教育の在り方が、よく生きる意欲を衰えさせ、教育の荒廃や青年非行の増加につながるとする指摘が見られる（蜂屋, 1985）。

また、教育におけるスピリチュアリティ議論の中でも、イギリス、アメリカ、オーストラリア、ニュージーランドなどの国々を中心として青年や子どものスピリチュアリティ研究が関心を高めているが、こうしたトピックが注目を集める背景にも、青年や子どもの内面性の退廃を危惧する声が挙げられている。例えば、アメリカでは、少年による銃乱射といった痛ましい事件などをきっかけに、生の意味や目的の喪失という問題に焦点が当てられ、スピリチュアルな次元を涵養する必要性が再認識されているという（Hyde, 2008）。また、オーストラリアやニュージーランドでは、家族やコミュニティとのつながりの感覚（sense of connectedness）が、自殺や薬物乱用などに対する予防的要因となったり、子どもや青年のレジリエンスを向上したりするものとして、スピリチュアリティへの関心が高まっており（Hyde, 2008）、特にオーストラリアでは、ソーシャル・ワーカーや健康についての専門家が、ウェル・ビーイングを促進するものとして、スピリチュアリティの役割に

関心を抱いている (de Souza, 2009)。その他、イギリスやウェールズでは、公立、教会付属の区別なく、小学校教育や中学校教育でスピリチュアリティが扱われるような対策が講じられている。例えば 1988 年の教育改革法においては、全ての学校が、身体的、心理的発達などと同じく、子どものスピリチュアルな発達を促進するカリキュラムを作成することが要求されている (Hyde, 2008)。また、教育水準局 (Office for Standards in Education: OFSTED) による学校調査においては、倫理、社会、文化などと並び、子どものスピリチュアルな発達の側面が報告に含まれなければならないことになっているなど (Watson, 2001)、子どもや青年のスピリチュアリティの重要性を認識した取り組みが展開されている様子が窺い知れる。

以上のような動向からは、青年や子どもの心理的問題を考えるにあたり、生きる意味や目的、つながりの感覚といったスピリチュアリティの次元を考慮に入れた対応の必要性が論じられ始めていることがわかる。わが国でも、「心の問題」や「心の教育の必要性」が叫ばれて久しいが、そうした問題意識と関連するように、スピリチュアリティの次元にも焦点をあてた、より包括的な発達観や教育観を展開することが求められているのではないだろうか。

先に、スピリチュアリティの定義を整理する中で、現代のスピリチュアリティが、既存の宗教という枠組みの外側で顕現していることをみてきた。宗教とスピリチュアリティの関係は多様であり、これらの用語の使途は研究者や実践者によってまちまちであるため、一括りにはできないが、教育におけるスピリチュアリティ議論においては、意味や価値、超越といった、従来は宗教の内部で取り組まれてきた関心事を、特定宗教の枠組みにとらわれない形で、教育領域に取り入れることの必要性が主張されているのである。

## (2) スピリチュアリティ教育の実際と「大きな問い (Big Question)」

教育とスピリチュアリティには、以上のような問題意識が含まれていることを確認してきたが、ここでその具体的な内容や実践についても確認しておきたい。中川 (2005) は、「教育におけるスピリチュアリティ」にかかわる議論を総合し、霊性 (スピリチュアリティ) 教育の形態として、(1) 世界のさまざまな宗教についての知的教育、(2) 生きる意味にかかわる魂の教育、(3) 自覚と瞑想の教育を挙げている。

まず、自覚と瞑想の教育は、アレクサンダー・テクニーク、センサリー・アウェアネス、ハコミメソッドなどの身体技法や心理療法、各種瞑想、ヨーガ等が含まれる (中川, 2005)。

瞑想研究は、トランスパーソナル心理学における主要な研究トピックであったため、初期のトランスパーソナル教育に関する議論 (Roberts & Clark, 1976) や、ホリスティック教育 (Miller & Nozawa, 2002; Miller 1988 吉田・中川・手塚訳 1994) における教育実践の一つとして取りあげられてきた。近年では、その心理、生理的次元への肯定的な影響が実証され (レビューとして, Keng, Smoski, & Robins, 2011), 認知行動療法の第三世代としてマインドフルネス瞑想が多大な注目を集めているが、既に教師や親、子ども、大学教育へのマインドフルネスや簡易な瞑想の適用が進んでいるほか (伊藤・安藤, 2005; 村上, 2011b; Duncan & Bardacke, 2010; Napoli, 2004, Napoli, Krech, & Holley, 2005; 小原, 2006), 子どもや青年を対象としたマインドフルネス尺度の開発も行われている (Greco, Baer, & Smith, 2011)。また, Shapiro, Brown, & Astin (2011) は、従来の瞑想技法がもたらす肯定的な側面に着目し、高等教育機関における瞑想技法適用の利点を、認知的パフォーマンスや学業成績、学業関連のストレスに対するマネジメント、創造性、対人関係機能、共感性、セルフ・コンパッションなどを含んだ全人性 (the whole person) といった観点から概観している。さらに近年では、マインドフルネス瞑想のほかにも、より統合的 (インテグラル) な成長を志向する瞑想技法が開発され、大学院教育での実践が行われている (村上, 2010a; Osterhold, Husserl, & Nicol, 2007)。

次に、宗教についての知的教育について言えば、その学習の必要性は、グローバル化が進む現代社会において、ますますその意義を高めているように見受けられる。多文化共生化が進む現代社会においては、異なる宗教的価値観が混在する中で生きていくことになるが、そうした状況においては、相互の価値観を尊重する寛容な態度を涵養することが求められており、そうした教育の在り方として、多様な宗教やそれに結びついた文化についてのグローバルな学習が必要とされているという (中川, 2007)。無宗教とも言われる日本においては、特定宗教の信仰者など一部を除いて、冠婚葬祭や旅先での社寺仏閣参りなどの機会でしか宗教的なことを強く意識することはないと思われるが、通信手段や交通手段の発展によって多様な文化的背景を有する人々と対面することが可能になった今日においては、宗教についての見識を有することは相互理解の一助となろう。

また、多様な宗教について学ぶことは、その内容に触れることによって生じる、人間観や世界観の変化においても重要な役割を果たす。「人類が存在と生の神秘について熟考してきた叡智の伝統にふれることで、人はみずからの思想を深め、スピリチュアルな関心を高めることができる」 (中川, 2007, p.151) のである。多様な宗派や教義が存在する現代にお

いて、真に中立的で公平な立場や機会のもとでこうした形態の教育を行うことは、困難な作業であるように見受けられる。しかしその一方で、「教育から宗教多様性についての学習を排除することは決して中立的なことではなく、現代社会を支配している物質主義的（自然主義的・科学主義的）な世俗的世界観を間接的に教えることになる」（中川, 2007, p.151）という主張についても、より議論がなされるべきであろう。暗黙の裡に、物質主義的な世界観を前提とするのではなく、多様な世界観に触れ、それらを批判的に考察し、取捨選択していくような教育が求められているのではないだろうか。

最後に、スピリチュアリティ教育の形態として、生きる意味にかかわる教育が挙げられるが、中川（2005）によれば、これは、スピリチュアリティ教育の論者が共通してあげる事柄であり、学校教育の中でも重要な実践課題になるとしている。例えば、「生きる意味を問うことは、生徒指導や進路指導の本来的課題でもある」（p. 70）という。

このような「実存的問い」を含む様々な「問い」は、「宗教的問い」や「形而上学的問い」と同じく、霊性教育における「スピリチュアルな問い」や「大きな問い（Big Question）」として位置づけられる（Noddings, 1993; Parks, 2011）。Palmer（1998/1999）は、こうした問いには、「誰を、また何を信じればいいのか?」、「どうすれば希望を持ち続けられるのか?」といったものも含まれており、「我々が生に関する深遠な問いに向き合えなければ、教育は依然として技術上のささいなことや文化的な陳腐さから抜け出せず、悪くなっていくばかりである」（p. 8）と述べ、教育においてスピリチュアルな問いを扱うことの重要性を指摘している。

また、Parks（2011）は、成人へとさしかかる青年期において抱えられるいくつかの「大きな問い」について論考を行っている。物事の表面をなでるだけのような質問は、意識の広い領域をうわべのままの状態にし、個人の信仰（もっとも広範囲の次元で行われる、ダイナミックな意味生成）を停滞させてしまうことになるという。そして、それとは対照的に、「大きな問い」と言われるものは、知識、社会的仕組み、野心や憧れといったものとの、ギャップを明らかにし、われわれを拡張させるという。

Parks（2011）は、こうした問いとして、「私は何者で、なぜここにいるのか?」、「なぜ世界は、かのように存在するのか?」、「本当はどんな人間になりたいのか?」、「私の文化の価値と限界とは何か?」、「お金の意味とは何か?」、「私の恐れとはなにか?」、「子どもをつくることを望んでいるか?」といった項目のほか、「富裕と貧困の差はなぜ広がっているのか?」や「国やグローバルな世界の中で、経済・政治的な動向における自分の役割とは



何か？」といった、自己と世界との関係を示すものを挙げている。Parks (2011) は、「若い時にはこうした問いを他人任せにしているが、大人になるということは、人々の生活や、私たち自身の知識や行為に参与する能力や責任を高めること」(p.179) であるにもかかわらず、多くの青年が、忙しさやストレスに支配された、決められた枠の中で青年期を過ごしてしまうことで、こうした自分の人生にとって重要な問題と向き合う時間を与えられていないと指摘している。

その他、青年がその多くの時間を費やす高等教育に関する研究においても、大学生とスピリチュアルな問いの関係について言及が行われている。Dalton, Eberhardt, Bracken, & Echols (2006) によれば、大学生にとってのスピリチュアリティとは、「自身の内的生活の、未知で、吟味されたことのない領域に入りこんでいく旅や探求」(p. 1) のようなものであると言う。そして、こうした探求の過程で抱えられるいくつかの大きな問いには、「アイデンティティ：私は誰なのか?」、「運命や使命感：私はどこへ向かうのか?」、「個人的な信仰：私は何を信じることができるのか?」、「全体性：私はどうすれば幸せになれるのか?」、「違いを生み出すこと：私の人生は影響を及ぼすことができるのか?」といったものが含まれるという。また、Astin, Astin, & Lindholm (2011) によれば、青年が、「自分とはいったい誰なのか?」、「どんな世の中をつくるのに役立ちたいか?」といった「大きな問い」への答えを探求することは、進路決定や自己理解、ケアリング、社会的責任の発達などと関連するという。しかし、「スピリチュアリティは学生の人生にとって根本的なものである」(p. 1) にもかかわらず、学生のスピリチュアリティの発達に関する実証研究は、現状としてほとんど行われていないとしている<sup>2)</sup>。

### (3) スピリチュアル・インテリジェンスと周辺概念

こうした「大きな問い」について思案する心性は、ここ十数年ほどの間に議論が行われている、「スピリチュアル・インテリジェンス (Spiritual Intelligence)」という概念においても扱われている (Adams, Hyde, Woolley, 2008; Fontana, 2003; Hyde, 2004; Ruddock & Cameron, 2010; Sinetar, 2000; Zohar & Marshall 2000 古賀訳 2001)。例えば Emmons (2000a, 2003) は、スピリチュアリティを、問題解決のスキルのようなものだけに還元できるわけではないと断ったうえで、スピリチュアル・インテリジェンスを、スピリチュアリティの適応的使用に必要とされるスキルや能力を同定したり組織したりする枠組みと捉えている。そして、(1) 肉体や物質を超越する能力、(2) 高次の意識状態に入る能力、(3)

日常の体験を神聖なものにする能力、(4) スピリチュアルな資源を問題解決に用いる能力、(5) 道徳的である能力（許し、感謝、慈悲などを示すこと）という、5つの構成要素に整理している。

また、従来の知能理論を拡大し、言語、論理数学、音楽、身体・運動など、人間には別個の複数の知能が存在するという「多重知能（Multiple Intelligence: MI）理論」を提唱した Gardner（1999 松村訳 2001）も、スピリチュアルな知能や、実存的知能について考察を行っている。そして、「究極的なこと」をめぐる関心である「実存的知能」を、「宇宙の深奥—無限大と無限小—に自らを位置づける能力であり、それに関連して、人生の意義、死の意味、物理的・心理的な世界の究極の運命、人を愛したり芸術作品に没頭するなどの深遠な体験といった、人間的な条件の実存的な特徴との関係に自らを位置づける能力」（p. 84）とし、新たな知能として多重知能のリストに加えてはいないが、自身の挙げる知能に関する8つの基準に高く合致することを論じている。

その後、2000年に公刊された”*The International Journal for the Psychology of Religion*”で、スピリチュアル・インテリジェンスに関する特集が組まれ、Emmonsの提唱するスピリチュアル・インテリジェンスに関して、いくつかの批判が寄せられた。例えば Gardner（2000）は、瞑想など意識のコントロールを伴う体験に関する物理的状態の認識は、MI理論における身体・運動知能の関連で考えたほうがよいことや、超越的意識状態は、「感じられるもの」であることから、知能に含むことに難色を示している。また、Emmons（2000a, 2003）の5つの構成要素のうち、「道徳的である能力」は、記述と規範、すなわち Emmons自身が重きを置いている価値が混同されていること（Gardner, 2000）や、認知というよりパーソナリティに近いものであること（Mayer, 2000）が指摘され、これを受けた Emmons（2000b）は、スピリチュアル・インテリジェンスの構成要素からこれを除外している。

こうした一連の議論を踏まえ、King & DeCicco（2009）は、スピリチュアル・インテリジェンスを「存在の非物質的で超越的な側面の自覚や統合、適応的な活用をもたらす一連の心的能力であり、深い実存的内省、意味の高まり、超越的自己の認識、スピリチュアルな状態への熟達などをもたらす」（p. 56）ものとし、その下位概念に、「批判的実存思考（Critical Existential Thinking: CET）」、「個人の意味生成（Personal Meaning Production: PMP）」、「超越性への気づき（Transcendental Awareness: TA）」、「意識状態の拡張（Conscious State Expansion: CSE）」を想定している。そして、こうした概念整理のもと考案した項目から構成される、妥当性と信頼性を兼ね備えた尺度を開発している。

以上はスピリチュアル・インテリジェンスに関する一連の議論であるが、Wilber (2006 松永訳 2008) がインテグラル理論の中で「スピリチュアル・インテリジェンス」と呼ぶ、独自の構造的発達を伴う知性の側面は、Fowler (1981) の「信仰発達理論 (Faith Developmental Theory)」の知見を参照している。Fowler (1981) は、認知発達理論のピアジェ、道徳性発達理論のコールバーグ、自我発達理論のエリクソンなどを参照しつつ、人生の意味や価値を形成する、人間に普遍的な意味形成の心理的メカニズムを、構造発達の視点で理論化している。ここで「信仰 (Faith)」とは、特定の宗教をもたない人々の間にも見出される、意味を見つけたり、作り出したりしていく、ダイナミックで普遍的な現象を意味する。西脇 (2001) と共に言えば、「既存の宗教への所属いかんにかかわらず、多様な人生観や世界観 (信仰の『内容』) をもつ人々にみられる普遍的な『信仰』構造 (ないしは『形式』) の発達についての理解を目指そうとしたのである」(pp.77-78)。

そのうえで Fowler (1981) は、「人々が (構成するままに) 発達させ続けている、(各々が構成する) 実在の究極的状况と関係づけられかつ影響を受けるものとして、自己と他者と世界を経験する仕方であり、(意識的にも無意識的にも操作的な心像化において把握される) 実存の究極的状况を決定づける存在と価値と力のもとで、それぞれの人生の目的と意味、信頼、忠義を形成する仕方」(Fowler, 1981, pp.92-93, 一部西脇 (1998)の訳を参照) として信仰を定義する。さらに近年では、「信仰は、信念、価値、意味の形成の基調となる、統合的な中心化の過程として特徴づけられ、(1) その人の人生に一貫性や方向性をもたらし、(2) 他者と共有される信頼や忠義に関連付けられ、(3) より大きな参照枠とのつながりの感覚のもとで、個人の姿勢やコミュニティの忠義の基礎となり、(4) それぞれの人生において究極的な質を有するものに依拠することで、人生の課題や死に向きあい、対処することを可能にする」(Fowler & Dell, 2006) ものものであるとも説明されている。このように信仰発達理論では、信仰は、人間に普遍的な意味構成の営みであると同時に、「他者」、および「価値と力の中心」との関係性における行為として捉えられることになる。

Fowler (1981) は、人生の意味や価値に影響を与えた人物や体験、現在の価値や死生観、宗教などについて、約 10 年間、幼児 (0~6 歳) から高齢者 (61 歳以上) まで 359 名にインタビューを行い、ピアジェの論理形式、セルマンの視点取得、コールバーグの道徳判断の形式といった従来の構造発達理論の知見や、「社会的意識の境界 (Bounds of social awareness)」、「権威の所在 (Locus of authority)」、「世界の一貫性の形式 (Form of world coherence)」、「象徴機能 (Symbolic function)」といった諸側面から、信仰構造の発達を六

段階に整理している。

まず、「原初的信仰 (Primal Faith; 乳児から 2 歳)」は、両親や他者との相互関係という形をとる前言語的な性質をもつもので、乳幼児期に生じる親からの分離による不安の解消をもたらす、基本的な信仰である (Fowler, 2001)。この相互関係の性質や、信頼、勇気などの強みは、その後の信仰発達の土台となるものである (Fowler, 1981)。段階 I の「直感的—投影的信仰 (Intuitive-Projective Faith)」は、3~7 歳の子どもに典型的で、周囲の大人の信仰に関する雰囲気や行動から強力な影響を受け (Fowler, 1981)、ストーリー、ジェスチャー、シンボルなどによって促進された心像化が、知覚や感情と結びつき、長期にわたって続く信仰像を創り出すことになる段階である (Fowler, 2001)。さらにこの段階は、道徳的感情の目覚め、タブーや聖なるものへの自覚などとも呼応することになるという。ピアジェの理論では「前操作段階」に、セルマンの理論では「萌芽的な共感 (自我中心的)」と並列され、社会的意識の境界は、「家族や一次的な他者」、権威の所在は、「アタッチメント/依存関係」にある (Fowler, 1981)。

次の段階 II («神話的—逐語的信仰 (Mythic-Literal Faith)») は、学童期の子ども以降に見出される段階であるが、本研究の対象となる青年や成人においても支配的な構造であるという (Fowler, 1981)。この段階では、想像力によって世界を構築していた前段階に比べ、より直線的でナラティブ的な、一貫性や意味の構成が行われ、信念、道徳的な規則や態度は、文字通りに解釈されることになる (Fowler, 1981)。この段階では、体験に一貫性を見いだしたり、与えたりする方法としてナラティブが生じ、物語やドラマ、神話などが出現することが新たな強みとなるが、それと同時に、構成される意味は、ナラティブから身動きがとれないこともある。そして、物語同士の潜在的な衝突や矛盾によって意味への内省が行われることが、次の段階への移行が開始される要因となる。この段階は、「具体的操作」(ピアジェ) や「単一の視点取得」(セルマン) と並列するものと考えられており、社会的意識の境界は「『自分たちに似た人々』(家族、民族、人種、社会層、宗教)」であり、権威の所在は、「権威役割をもつ者」となる。

段階 III の「合成的—慣例的信仰 (Synthetic-Conventional Faith)」は、青年期において支配的となるが、多くの成人にとって恒久的な位置となる (Fowler, 1981)。「初期の形式的操作」(ピアジェ) や「相互的、間人的な視点取得」(セルマン) と並列され (Fowler, 1981)、意味づけや秩序づけのために、過去の体験を振り返ったり、アイデンティティや仕事など個人の未来に関心を示したり、個人的な人間関係が重要になったりする (Fowler, 2001)。

世界を体験する範囲は家族を超え、学校、仕事、仲間、メディア、宗教などに拡張され、価値と力を統一するイメージは、個人的な関係において経験された質の延長で得られることになる (Fowler, 1981)。また、自己に関する様々なイメージを統合する作業と並行して、生きる方向性や勇気を提供する信念や価値を形成し (Fowler, 2001)、個人的な神話を形作る段階でもあるが、信念や価値は概して暗黙的に抱かれており、そこから離れて、明確かつ体系的に内省したり、吟味したりする機会はない (Fowler, 1981)。次の段階への移行は、感情的にも物理的にも「家から離れる (leaving home)」体験、すなわち、自らの信念や価値がいかに関係され変化してきたか、そして、特定の集団や背景にいかに関連付けられてきたかを、批判的に内省するような体験や視点との出会いによって生じることになる (Fowler, 1981)。この段階の社会的意識の境界は、「対人関係にある様々な集団」であり、権威の所在は、「高い評価が与えられる集団の同意と、個人が価値をおく信念—価値的伝統の代表」である。

段階IV (「個別的—内省的信仰 Individuative-Reflective Faith」) においては、「主観と客観」、「自己実現と他者への奉仕」、「相対性へのコミットメントに対する疑問と、絶対不変の性質の可能性に対する葛藤」などの緊張が生じ (Fowler, 1981)、人生の中で形成してきた価値や信念が疑問視され、吟味されることになり、「脱神話化」が生じる (Fowler, 2001)。これによって、信仰についての無意識的な形成や、暗黙的なコミットメントではなく、選択や明示的な承認によるコミットメントやアイデンティティが保持されることになる。前の段階では、役割や関係性のもとで形成されたアイデンティティは疑問視され、「自分の親の子どもであるということや、仕事によって定義される自己ではないとしたら、この自分とは何者なのか?」、「役割や関係をもっているが、そのいずれによっても十分に表現されていない自分とは何者なのか?」という問いに直面することになるという (Fowler, 2001)。そして、新たなアイデンティティを維持するために、自身の境界や内的なつながりを意識し、自身が一つの「世界観」であるという自覚を伴う意味枠組みを構築する (Fowler, 1981)。この段階は、ほとんどの場合成人初期に適切に形成されるが、多くの成人には見られず、たいていの人にとっては 30 代半ばから 40 代にかけて生じるという。従来の構造発達理論では、「形式的操作 (二分法) (ピアジェ) や「自ら選択した集団や社会層との相互的視点 (社会的) (セルマン) と並列され、社会的意識の境界は「自分の選択した基準や洞察に一致する、イデオロギー的に矛盾しないコミュニティ」であり、権威の所在は「自らが承認したイデオロギー的視点を満たす自分自身の判断。権威や基準はこれと一致しなければ

ならない」になる。この段階の人々は、「自らの妥協に失望したり、明確な区別や抽象的な概念によって把握することが可能であるという段階IVの論理よりも、人生は複雑なものであると認識したりすることで、人生の真理に対するより弁証法的で多層的なアプローチに向けて、突き進められることになる」(Fowler, 1981, p.183)。

この段階以降にも、「段階V：結合的信仰 (Conjunctive Faith)」、「段階VI：普遍的信仰 (Universalizing Faith)」が想定されている。前者は、中年期かそれ以降に出現することが想定されている段階で、「若さと老い」、「男性生と女性性」、「建設的な人間であることと非建設的な人間であること」など、人生において対立するものや相反するものを包含したり、統合したりすることと関連する。また、宗教的な次元の統合も含まれており、自他の伝統におけるシンボル、物語、メタファー、神話に、真価があるように新たに感じられる。そして、伝統を批判的に観察し、その意味を概念的な理解へと翻訳することで、そのシンボルが介在する現実と、より深い関係をもつことを切望するのである (Fowler, 2001)。この段階の強みは、「自らや、自らの集団のもつ最も強力な意味を知り、その中に在りながら、同時に、それが相対的かつ部分的なもので、超越的な現実を歪曲的に理解せざるを得ないということを知っている能力」(Fowler, 1981, p.198) が生じることにある。社会的意識の境界は「社会層の規範や関心を超えて拡大。外集団や他の伝統の真理や主張に対する、統制されたイデオロギー的脆弱性」という特徴をもち、「他者や蓄積された人類の叡智の表出に関する、熟考された主張を伴った判断—体験過程の弁証法的結合」が権威の所在となる。

続く段階VIの人間は、矛盾や対極性を超えて、神や存在そのものの力との一体性に根差しており、分裂や抑圧、暴力を乗り越えることに身を捧げる。彼らは、愛や正義への普遍的かつ包括的なコミットメントを示し、「神の王国の先駆者 (pioneers of the kingdom of God)」(Fowler, 2001, p.115) とも呼べる存在であり、神の視点と結びつき、自己からではなく、神を通じた理解や評価を行うようになる (Fowler, 2001)。Fowler (1981) によれば、この段階を示す人々には、ガンディ、キング牧師、マザー・テレサ、トーマス・マートンなどが含まれると言う。段階VIの社会的意識の境界は、「人類との一体感。自己愛を超えた存在への愛」であり、権威の所在は、「自我中心的な奮闘が洗練された、以前までの段階の経験や真実によって付与される個人的な判断や、存在の原理に対する鍛錬された直観に結び付いた個人的な判断」となる。

以上見てきたように、Fowler (1981) の理論では、「スピリチュアルな (大きな) 問い」

について考える際の思考形式に、段階的な構造の発達が想定されており、自己完結的な「答え」、すなわち、自己中心的で単一的視点に立脚した意味や価値の形成はより低次の発達段階にあると考えられ、構造発達による変化に伴い、相対的、さらには統合的な視点からの意味形成が行われていくことになる。心理学領域では、こうしたスピリチュアルな「問い」に対する「答え」を、一義的なものとして完結させない心性についての研究が展開されており、例えば宗教を、「自身の人生や社会における緊張、矛盾、悲劇によってもたらされる、終わりなき探査と問いの過程」(Batson, 1976, p.32)としてみなす、「探究としての宗教 (religion as quest)」に関する研究や、実存的信念は、宗教的信念より広義の現象であると考え、Batson (1976) をさらに発展させた、「実存追求 (existential quest)」などの研究 (Van Pachterbeke, Keller, & Saroglou, 2012) も行われている。

### 第3節 大学生とスピリチュアリティ

#### (1) 高等教育におけるスピリチュアリティ調査

以上のような、「大きな問い」について思慮する心性は、本研究の対象とする大学生において、いかなる現象として立ち現れてくるのであろうか。とりわけ、精神的健康に代表される心理指標との関連に留まらず、大学におけるスピリチュアリティの発達や、感情、認知、身体など人間に内在するその他の次元との相互関連性、学業や進路など大学教育において重視される指標との関連が、本研究の関心となる。

これまでも、高等教育におけるスピリチュアリティについてはいくつかの議論が行われてきたが (Chickering, Dalton, & Stamm, 2006; Tisdell, 2003)、大規模で体系的な調査としては、Astin et al. (2011) による研究が注目される。特に、宗教性とスピリチュアリティを別個の概念として調査したこと、大学教育内のカリキュラム、大学生活における種々の活動、教職員の関わり方等、スピリチュアリティの発達を大学教育全体という視点から考察していること、ウェル・ビーイングやリーダーシップ、異人種や異文化の他者との付き合い方、GPA など、大学生の内面の成長を幅広くとらえていることなど、Astin et al. (2011) の研究は、従来あまり関心が払われてこなかった大学生のスピリチュアリティと人格的成長を解明する大きな足掛かりとなっている。そこで本節では、Astin et al. (2011) による研究のうち、スピリチュアリティに関する調査の成果を主にまとめていきたい。

Astin et al. (2011) は、カリフォルニア大学ロサンゼルス校高等教育研究所 (Higher Education Research Institute at the University of California at Los Angeles: HERI at

UCLA)において、2003年の予備調査、2004年から2007年にかけての縦断研究、2008年から2009年にかけてのインタビューと、長期にわたる調査研究(「高等教育におけるスピリチュアリティ (Spirituality in Higher Education)」)を実施し、その成果を、”*Cultivating the Spirit*”と題された書籍として公刊している。

Astin et al. (2011)によれば、現代の高等教育機関においては、テストや成績、批判的分析のような認知面の発達に重きが置かれ、スピリチュアリティのような学生の「内面的」発達が無視されていることを指摘し、こうした環境においては、学問上の努力は学生の心に刻まれる価値と結びつかなくなり、学生が他者や教職員と、意味や目的、真正性といった事柄について話すことを躊躇するようになると指摘する。

こうした問題意識のもと、「大学生の信仰と価値に関する質問紙 (College Students’ Beliefs and Values: CSBV)」を作成し、3,680名を対象にした予備調査を行った。その後、若干の修正を加えた改訂版CSBV質問紙を、2004年に112,232名の新入生を対象に実施し、2007年に、この中からランダムに抽出した14,527名の大学生を対象に実施した。この質問紙には、「スピリチュアルな探求 (Spiritual Quest)」、「平静さ (Equanimity)」、「ケアリング倫理 (Ethic of Caring)」、「慈善活動 (Charitable Involvement)」、「普遍的な世界観 (Ecumenical Worldview)」といったスピリチュアリティの側面が、またスピリチュアリティとは概念上の区分をした宗教的側面として、「宗教的傾倒 (Religious Commitment)」、「宗教的活動 (Religious Engagement)」、「宗教的/社会的な保守性 (Religious/Social Conservatism)」、「宗教への懐疑 (Religious Skepticism)」、「宗教的葛藤 (Religious Struggle)」などの下位尺度が含まれている。特にAstin et al. (2011)は、尺度作成にあたって、宗教とスピリチュアリティを区別し、前者の場合は特定宗教の用語を避け、後者の場合は、いかなる宗教的背景や、神学・形而上学的見方にも限定されない形で、全ての学生が回答可能な尺度作成を行うという方針を示している。

## (2) スピリチュアリティの諸側面と大学生の発達

まず、スピリチュアリティの構成概念の一つである「平静さ」は、「学生が、平和や中心の感覚を抱いたり、困難な時でも意味を見いだすことができたり、毎日を贈り物と考えたり、自分の人生に良い方向性を感じたりしている程度」(p. 20)とされ、「逆境に意味を見いだせる」、「良かれ悪しかれ、毎日を贈り物と考える」、「安らぎや落ち着きを感じる」などの項目が含まれる。Astin et al. (2011)によれば、平静さは、スピリチュアルな人間の



もつ特質とはどのようなものかを考えた時、最初に取り上げられた概念であり、現代人の一例としては、ダライ・ラマ 14 世が挙げられるとしている。

調査の結果、平静さの高い群は、低い群に比べ、大学でより良い成績をとること、高い心理的ウェル・ビーイングを示すこと、大学での経験全般により満足していることが明らかになった。さらには、人類の状況を改善させることや、地域リーダーになることを志望するなどの特徴を示すことも明らかになった。逆境に意味を見だし、心の平静さを高く保つ学生は、成績、心理的健康の指標がよいだけでなく、社会貢献に対する意識も高いことが明らかになったのである。また、自己内省や瞑想といった「内的な取り組み」、宗教やスピリチュアリティを主題に扱った書籍の読書、慈善活動、リーダーシップトレーニングや集団活動への参加が、平静さを上昇させていた。阻害要因として、テレビゲームや、工学の専攻が挙げられた。

最後に、平静さは、自己中心性や自民族中心性のような低次の意識段階ではなく、世界中心的な視点をとることができる、トランスパーソナルな高次の意識との関連が述べられ、平静さという概念は、意識の発達段階という文脈でより理解可能であることが指摘されている。これは、Wilber (2006 松永訳 2008) によるスピリチュアリティの分類で言及した、意識の段階の議論に関連しているが、意識の段階（レベル）が発達の後期に差し掛かったトランスパーソナルな視点によって、ストレスとなる状況を一時停止したり、リフレーミングしたりすることができるようになるというのである。

次に、スピリチュアリティの実践的側面として、以下の三つが取りあげられている。一つ目は、「困難な他者を助ける、世界の苦痛を軽減する、人種間理解を向上する、世界の不公平さを変えようとする、世界をよりよい場所にするといった価値への関与度」(p.20) である「ケアリング倫理」である。二つ目は、「異なる宗教への関心をもつ、他の国や文化を理解しようとする、人類全員との強い絆を感じる、全ての人の善良さを信じる、他者をありのまま受容する、全ての命は相互につながっており、愛は全ての偉大な宗教の根源であることを信じる」などの「普遍的な世界観」である。三つ目は「慈善活動」で、「授業の一環で奉仕活動に参加する」、「慈善事業に寄付をする」、「個人的な問題を抱えた友人を助ける」といった項目が含まれている。

調査の結果、ケアリング倫理と普遍的な世界観を合成した「地球市民 (Global Citizenship)」尺度は、大学院進学への興味、他の人種や文化とうまくやっていける能力などの向上をもたらすほか、奉仕活動のコースを履修することが GPA に肯定的な影響を、慈

善事業への寄付が知的自尊心の向上をもたらすことなどが明らかになっている。

また、「ケアリング倫理」と「普遍的な世界観」は大学生活において増加する反面、慈善活動は大学1年と3年の間で低下して行くことが明らかになった。三尺度とも、男性より女性の方が、また、ヒンドゥー教や仏教といった宗教的背景をもっている学生が、より高い得点を示していた。また、自己内省、観想、瞑想などの「内面の作業」や、全寮制の大学であること、学生会への参加、宗教に関する他者との議論、留学といった要因のほか、教職員との人生の意味や目的についての対話、学生中心教育（student centered approach）も、これらを向上させる要因になっていた。その一方で、テレビを観ることや、技術系の領域を専攻することは、ネガティブな要因となっていることが明らかになった。

そして、「スピリチュアル探求」は、「人生の意味や目的を探求すること、人生の神秘に対する答えをみつけること、内的な調和を得ること、人生についての重要な哲学を考えること」（p. 20）などに関心を示す程度を表わしており、こうした「大きな問い」に対する答えを、学生が探求する内的過程についての項目が含まれている。調査の結果、スピリチュアルな探求は、多くの学生にとって関連がある領域だった一方で、大学生活の多忙さが阻害要因になることが明らかになった。また、奉仕活動、自己内省や瞑想、宗教的活動、読者や議論、教授によるこうした問いの探求の促進が、得点の上昇と関連していた。得点の高い学生は、ケアリング倫理、普遍的な世界観、平静さといった特徴を示す傾向があることも明らかになった。

また、スピリチュアルな探求と学業面に関する結果では、知的な自尊心やリーダーシップ能力が肯定的な影響を受けた反面、心理的ウェル・ビーイングや大学満足度は下がっていることが明らかになった。この中でも、スピリチュアルな探求による知的な自尊心への肯定的な影響については、真実や理解について探求するという積極的な心性が、学業への参与と連動している可能性を示唆している。しかしながら、心理的ウェル・ビーイングや大学満足度が低下したことについては深く考察がなされておらず、これらの変数間の詳細な関連性について解明することは、今後の課題と言えよう。

### **(3) スピリチュアルな発達に高等教育が果たす役割**

最後に、これまでの知見をまとめ、大学生のスピリチュアルな発達を促進するうえで、高等教育が果たす役割が論じられている。まず、大学生のスピリチュアルな発達を促進する一つの確かな方法として、留学、学際性、異文化交流、リーダーシップ訓練といった要

因のほか、慈善的活動や利他的行動に関与するよう働きかけることが挙げられた。次に、瞑想や内省に代表される観想的実践が、スピリチュアルな発達の促進に用いられる強力な方法であることも指摘された。

さらに、教職員の多くは、自分自身はスピリチュアルな人間であったり、スピリチュアルな成長を求めていると回答しながらも、大学が学生のスピリチュアルな発達に関心を示すべきだと答えたのは 30%にすぎないなど、高等教育においてスピリチュアリティを位置づけることへの抵抗があることも指摘している。また、大学で、学生、教職員がスピリチュアルな問題について探求する機会として、「初年次や二年次の大学生を対象に、スピリチュアルな議論を行うオリエンテーションを設けること」や「スピリチュアリティや宗教の多様性に関する、超宗派のフォーラムの提供」などの提言が行われた。また、既に大学で行われている、「大きな問い」を扱う議論や、瞑想などの観想的実践が紹介された。

最後に、学生のスピリチュアルな発達を援助することは、ケアリングやグローバルな意識、社会正義への関与、急激に変化するテクノロジー社会でのストレスに対処する平静さを養うことにつながるとし、本調査の結果は、そうした発達に関心を示すべきであるという主張を、強く支持するものであると述べている。

以上、述べ 10 万人にのぼる大学生を対象として大規模な調査が行われていることから、スピリチュアリティが注目を集め、大学生の様々な心理的発達において重要な役割を果たす事が評価され始めているとともに、こうした内面性の発達に大学が本格的に取り組んでいくことの必要性が説かれているのである。

#### 第 4 節 本研究におけるスピリチュアリティの定義と先行研究の課題

##### (1) 本研究のスピリチュアリティ定義

これまで、スピリチュアリティ研究の現代的意義、スピリチュアリティ研究に存在する様々な定義、教育におけるスピリチュアリティ議論、高等教育におけるスピリチュアリティ調査などの知見を確認してきた。特に、宗教学の知見からは、スピリチュアリティが全域化している現代の状況には、近代化の波にさらわれた宗教や伝統的な意味や価値の枠組みの内外で、自分を超えた何かを求める心性が顕在化しつつあることを、また、看護やソーシャル・ワーク研究においては、スピリチュアリティが、超越や人生の意味を希求する機能的な心の働きであるとする定義が行われていることを確認した。さらに、林（2011）の、「問い」と「答え」の位相を手掛かりとして教育におけるスピリチュアリティの問題を

考えた際、何かしらの超越的体験に基づく「答え」のスピリチュアリティ教育よりも、生きる意味や目的など、人生の根本的な問題を「問う」という姿勢に焦点をあてた、「問い」のスピリチュアリティ理解が、有効な視座になることを確認してきた。そして、以上のようなスピリチュアリティ理解のもと、教育におけるスピリチュアリティ議論を紐解いてみると、「大きな問い」を扱う教育実践が重要課題として共通認識されていることが明らかになった。また、大学生を対象としたスピリチュアリティ調査において、この「大きな問い」としてのスピリチュアリティは、知的自尊心の高まりや、大学満足度や心理的ウェル・ビーイングの低下など、大学生の諸側面への影響が見られることを確認してきた。

特に、林（2011）が論じるように、人生の意味をはじめとする大きな問いの「答え」はオープンにしたままで、スピリチュアリティを「問い」として捉えることによって、誰でももの関心事として教育場面でスピリチュアリティを扱うことが可能となる。基礎研究のみならず、その応用可能性を考えたとき、こうしたスピリチュアリティ理解のもとで研究を進めることは、教育実践上の有益な知見を提供することになるだろう。

以上の議論を踏まえ、本研究では、大学生のスピリチュアリティとその教育的側面に焦点をあてることに鑑み、スピリチュアリティを、意味や超越を希求し、これと関連する「大きな問い」について思慮を巡らす心の働きとして捉えたい。すなわち、本研究におけるスピリチュアリティの操作的定義は、「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について考える能力」である。

## **(2) 大学生のスピリチュアリティ研究における課題**

第3節では、Astin et al. (2011) の研究において、「スピリチュアルな探求」が心理的ウェル・ビーイングや大学満足度、知性面での自尊心と関連を有することを確認した。特に、知的な自尊心がスピリチュアルな探求から肯定的な影響を受けたという結果について、真実や理解について探求するという積極的な心性と、学業への参与とが連動している可能性が示唆されているように、知的な自尊心の向上という結果の表出には、大学での学びに対する積極性という要因が関与している可能性がある。わが国においても、大学の授業では、高校までの暗記や試験を想定した授業では、あまり深く扱われることのないような、人間や社会の原理について触れることが多々あろう。そうした講義は、ある問題に対する答えを一方向的に伝達するのではなく、その答えの足掛かりとなるような、従来の学問が追求してきた知的成果を伝えるという側面があるのではないだろうか。スピリチュアルな探求

を志すものが、自己や人生についての重要な信念を見いだすにあたって、大学での授業に積極的に関与する姿勢が向上する可能性は十分にあるだろうし、そうした関与の結果として、他者と比べた際の学業的能力の向上という、知性面での自尊心が高まることは、十分に予測される結果である。

また、実証的な研究は管見ながらみあたらないが、Astin et al. (2011) や中川 (2007) の指摘するところでは、人生の意味や目的への問いを含むスピリチュアルな事柄についての探求は、生徒指導や進路指導に関わるものであるとされている。とりわけ、就職活動や進学を控える大学生にとって、「自分とは何者なのか?」、「人生で本当に大切なことやしたいことは何か?」、「どのような社会をつくるのに貢献したいか?」といった「大きな問い」は、その後の生き方や人生の方向性に直接かかわるものであるため、その頻度や質についての個人差はあれど、目を向けざるを得ない問いであると言えよう。

以上の見解を踏まえると、大学生のスピリチュアリティと大学生活における諸側面との関連を研究するにあたって、(1) 心理的ウェル・ビーイングや大学満足度など、大学生の精神的健康や大学への適応感に関する指標、(2) 学習意欲や学習態度など、主として大学の授業に対する学生の意欲、態度、行動に関する指標、(3) 進路探索行動や進路選択行動など、進路に関する指標に目を向けていく必要があるだろう。

しかしながら、ここで更に考察すべき点は、「大きな問い」としてのスピリチュアリティが、大学生の適応感、学習意欲や態度、進路選択行動などに影響を及ぼす際の、媒介要因となる変数の選定である。Astin et al. (2011) の研究は、これまでほとんど関心が向けられてこなかった高等教育研究領域におけるスピリチュアリティに焦点を当て、宗教行動と明確な区分を行ったうえで、スピリチュアリティと、伝統的な大学の成果(知的・学術的成果、個人・感情的成果、態度成果)や、教職員やカリキュラムとの関連を実証的に解明した点で評価できる。しかしながら、例えばスピリチュアルな探求が、知性面での自尊心に肯定的な影響を、大学の満足度や心理的ウェル・ビーイングに否定的な影響を及ぼすといった結果が明らかになっているが、そうした結果を左右する要因については、詳細な分析や考察が行われていない。

これは、大学教育におけるスピリチュアリティの応用を考えるうえで、非常に重要な問題となる。例えば、Astin et al. (2011) は、「スピリチュアルな探求」の心理的ウェル・ビーイングや大学満足度への否定的な影響について、「スピリチュアルな探求が、学生が、内的な調和を得たり、より愛情あふれる人間になったり、人生の意味や目的をみつけたり、

生命の不思議に対する答えを得たりする努力を指し示すということを留意すると、そのような探求に関与することは、時に、心理的なウェル・ビーイングや満足度がネガティブな影響を受けるところまで、失望したり、気持ちが落ち着かなくなったりすることがあるのだろう」(p.124)と述べるに留まっており、こうした探求のプロセスが、どのような要因や状況を介して、否定的な感情をもたらすことになるのか、また逆に、肯定的な感情をもたらすことになるのかといった点については不明なままなのである。

また、知性面での自尊心の向上という結果について、Astin et al. (2011) は、真実や理解に対する積極的な心性が含意されることから、スピリチュアルな探求と学業への積極的な関与が連動している可能性に言及してはいるものの、これらの変数間の関連性について、立ち入った議論は行われていない。すなわち、スピリチュアルな探求に従事することが授業への関与度を向上させ、その結果として知性面の自尊心を向上させるのか、または、授業に対して積極的な学生が、「大きな問い」について思慮することで、さらに学習への関与が高まり、知性面の自尊心を向上させるのか等、多様な変数間の関連性が考えられるのである。ここで挙げた二通りの変数間の関連性に関する予測だけでも、例えば授業を通して学生にスピリチュアルな探求に従事させる際の留意点は異なるだろう。また、先の知見を参照すれば、単にスピリチュアルな探求に従事させるだけでは心理的ウェル・ビーイングや大学満足度を低下させることにつながる可能性があるため、「大きな問い」について従事してもらう際に、心理的ウェル・ビーイングを維持し、なおかつ大学のプログラムとして満足いく教育機会を設定するためには、どのような働きかけを行うのが最善なのかを考える必要があるだろう。こうした点について考察するためには、「大きな問い」に従事することが、先に挙げた適応感や学習意欲、進路行動などにどの程度の影響を及ぼすかを明らかにするだけでなく、肯定的な影響にせよ否定的な影響にせよ、その分岐点となり得る媒介要因を明らかにしていくことが必要となるのではないだろうか。

## 第5節 本研究が着目する変数間の関連

### (1) 媒介変数としての探究心

第4節では、教育におけるスピリチュアリティ議論において、その重要な実践課題として挙げられている「大きな問い」としてのスピリチュアリティを研究するにあたって、大学における適応感、学習意欲や行動、進路探索行動などの指標を取りあげること、及び、これらの変数間を媒介する変数について解明する必要があることを論じた。

本節では、これらの変数間の関連について若干の考察を加えていきたいが、スピリチュアルな問いについて思慮するという心性が、適応感、学習意欲や態度、進路探索行動などへと影響を及ぼす際、具体的に、どのような心理的変数が関与しているのであろうか。

その手がかりとして、再び Astin et al. (2011) の考察に目を向けてみると、スピリチュアルな探求が知性面の自尊心向上に肯定的な影響を及ぼすという縦断調査の結果は、学生の有する真実や理解に対する積極性が含意されることから、スピリチュアルな探求と学業への積極的な関与が連動している可能性が指摘されていた。すなわち、スピリチュアルな探求を高く志向する若者は、態度や行動のレベルで、積極的に、何かを知りたい、知ろうとする姿勢が表出しているのではないかというのである。

また、中川 (2012) は、「スピリチュアル教育は、一言でいえば『私とは何か』を問う自己探究の営みのことであり、それはどのレベルにおいても教育の中核をなすものである。とくに実存的関心が高まる若者や、人生の苦難に遭遇する成人にとってスピリチュアル教育の意義は大きい。しかし、ここで重要なのは、スピリチュアル教育が何か特定のスピリチュアルな価値を植えつけるものになってはならない、ということである（それでは道徳教育や宗教教育と大差ない）。自己探究の営みにおいては、一人ひとりが自己の内面に触れることになる。スピリチュアル教育は自由な自己探究のなかでこそ成立するものである」(p.166) と述べている。中川 (2012) の主張からは、スピリチュアリティを扱う教育が成立するためには、他者、特に教育の分野では教師や親などから、一定の価値や答えを取り込むことよりも、むしろ学び手が、各自の関心において、自己に触れていこうとする探究的な態度を発揮できることが重要であると読み取ることもできる。

こうした考察や主張から浮かび上がるのは、問いや探求のようなスピリチュアリティは、既知の事柄を超えて、何かを知り、学び、明らかにしようとする探究的な心性が、具体的な態度として関連しているのではないかということである。すなわち、自己、人生の意味や目的、価値、死、宇宙や超越的存在の在り方などの「大きな問い」を抱えたとき、単にそれを抱えたままにいることや、その時々で有している答えの中に自閉していくのではなく、また、他者から付与される答えを無自覚に受け入れるのではなく、その問いに対する自分なりの答えを欲し、自己の有する枠組みを超えてたところに積極的に求めようとする具体的な態度が顕現するのではないかと考えられるのである。

従来の心理学領域においては、こうした態度は、興味や関心の多様性を示す「新奇性追求」(小塩・中谷・金子・長峰, 2002)、批判的思考態度(平山・楠見, 2004)やクリティカ

ルシンキングへの志向性(廣岡・小川・元吉, 2000)における「探究心」, 「好奇心」(Kashdan, Rose, & Fincham, 2004)などの研究として取りあげられてきた。それぞれの構成概念や作成された尺度をみてみると, 「私は色々なことを知りたいと思う」, 「色々なことにチャレンジするのが好きだ」(新奇性追求), 「さまざまな文化について学びたいと思う」, 「自分とは異なった考えの人と議論するのは面白い」(批判的思考態度の探究心), 「問題を解決することに一生懸命になる」, 「納得できるまで考え抜く」(クリティカルシンキング志向性の探究心), 「新しい状況や物事を深く調べるタイプの人間ではないと思う(逆転)」, 「人として成長する機会(情報, 人, 資源)をしばしば求めていることに気づく」(好奇心)などの項目が含まれている。生き方や自己存在に関与するスピリチュアルな問いに対峙した際, 自身の体験から問いの答えを構成していくことも考えられるが, それと同時に, その問いについて考えるヒントや情報を得る資源として, 新しい機会や情報, 異なる文化や考え方を有する他者との対話を求めていこうとする, 探究的な態度が賦活されるのではないだろうか。そしてそれが, 身近な学習機会である, 大学での学びに対する積極性や, 自身のキャリアを探索する, 具体的な進路選択行動を向上させていくことが予測されるのである。

例えば, 「生きる意味や目的」という問いについて考えることによって, 「生きる意味や目的など無いから考えるだけ無駄だ」という虚無的な答えや, 「お金を稼ぐこと」といった物質的な答えの中に留まるのではなく, すぐには答えのない「大きな問い」に対して, 代替的な意味生成の手掛かりを求めようとする心性が働くのではないだろうか。具体的には, 家族や友人との会話, インターネットによる情報検索, 内省といった様々な情報獲得資源へのアクセスを行おうとする態度が賦活され, それが, 学習への関与や, 進路決定における進路探索といった意欲や行動へと結びついていくことが予想されるのである。林(2011)の分類でいう「問いのスピリチュアリティ」は, 『『人生の究極の意味・目的』とは何か, それはどのようにしたら見いだせるのかを, 自覚的に問題にしてゆこうとする関心・姿勢』であるが, こうした姿勢が, 閉じられた一義的な答えからの脱却を目指すべく, 自らの知らない, 未知なる大きな問いの答えをより深く, 広く知りたいという具体的な態度として現われるのではないだろうか。ここではそうした態度を, 「人, 情報, 機会などの様々なリソースを, 従来の自分の枠組みを超えて探索し積極的に獲得しようする」探究心として捉えておきたい。

ここで, スピリチュアルな問いと探究心のような概念間の関連を扱った実証研究が少ないため, 類似する変数を用いた研究を参照しておきたい。まず, Steger, Frazier, Oishi, &



Kaler (2006) によって作成された「人生の意味尺度 (Meaning in Life Questionnaire: MLQ)」には、「私はいつも自分の人生を有意義にする何かを探している」、「私は自分の人生の目的や目標を探している」といった項目から構成される「人生の意味の探求」が、下位尺度として含まれている。この「人生の意味の探求」を用いて、Steger, Kashdan, Sulivan, & Lorentz (2008) は、心理的ウェル・ビーイング、認知的要因、パーソナリティ特性との相関研究を行っている。その結果、好奇心（「どこに行っても、新しい物事や体験を探している」などの項目を含む）とは非常に弱いながらも正の相関を、ドグマ主義（「私が信じていることは完全に真実であり、それらを疑うことなどできない」などの項目を含む）とは弱い負の相関を、パーソナリティ指標である NEO-PI-R の開放性と弱い正の相関を示していた。また、Kashdan & Steger (2007) は、97 名の心理学の学生を対象とした 3 週間の日記法研究を行っている。その結果、特性的な好奇心は、特性的な人生の意味の探求、および日常的な人生の意味の探求（「あなたは今日、人生の意味をどの程度探しましたか？」等）とは相関関係を示さなかったが、日常的な好奇心（「新しい状況では、できる限り多くの積極的に探していた」等）と、日常的な人生の探求間に、弱い正の相関が存在することが明らかになった。しかしながら、続く分析では、日常的な意味の探求が、翌日の日常的好奇心を予測するという関係性は実証されず、日常的好奇心が翌日の意味の探求を予測するという結果が明らかになっている。

また、Van Pachterbeke et al. (2012) は、世界の起源や行く末、人生の意味や死、超越的存在などに関する態度、意見、信念など、実存的な問題についての自分自身の意見を、問い直すプロセスに従事することのできる準備状態にあることを、「実存追求 (existential quest: EQ)」として概念化している。Van Pachterbeke et al. (2012) は、MLQ の人生の意味の探求を、EQ と同じく実存的問題に対して開かれたものであるが、同時に閉じられた心性という特徴をもつものとして区分している。そのうえで、「宗教やスピリチュアリティに対する私の態度は、人生の経験に応じて変化してくようである」、「個人的に、実存的な問題については、疑問をもつことが重要だと思う」、「自分の人生の目的が何なのか、完全に分かっている (逆転項目)」といった項目を含む尺度を作成し、いくつかの認知的変数との相関研究を行っている。その結果、EQ は、問題に対する確実な答えを求めたり混乱や曖昧さを嫌ったりする認知的完結欲求や、ドグマ主義と弱い負の相関が、共感と弱い正の相関があることが明らかになっている。

以上の知見から、「大きな問い」について思慮するスピリチュアリティは、探究心と類似

の概念と考えられる好奇心や、ある知識や信念が自己の有するもの以外にも存在するという多様性にかかれた態度、共感性と相関関係にあることが示された。これらの結果のほとんどは、因果関係を示すものではないが、本研究が焦点を当てる、スピリチュアルな問いと探究心との間に何らかの関係性があることを示唆する知見であると言えよう。

以下では、上述の「好奇心」、精神的回復力における「新奇性追求」、批判的思考態度における「探究心」など、本研究が媒介要因として着目したい「探究心」に関連する研究を展望し、こうした変数が、精神的健康や、学習意欲、進路行動などどのような関連性をもっているのかについて整理していきたい。

## (2) 心理学領域における探究心：精神的回復力

まず、ネガティブなライフイベントに遭遇しても、不適応な状態を長引かすことなく、健康な状態を取り戻す、精神的な回復という文脈で注目を集めている「精神的回復力」や「レジリエンス」に関する議論に焦点を当てたい。

レジリエンス研究でよく取り上げられる Masten, Best, & Garmezy (1990) の定義によれば、レジリエンスとは、「困難、あるいは脅威的な状況にもかかわらず、うまく適応する過程、能力、あるいは結果」(p.426) であると捉えられている。また、小塩他 (2002) は、ネガティブなライフイベントや戦争、離婚等、「困難で驚異的な状況にさらされることで一時的に心理的不健康の状態に陥っても、それを乗り越え、精神的病理を示さず、よく適応している者」(p.58) のことをレジリエンスの状態にある者と呼び、こうしたレジリエンスの状態を導く心理的特性を「精神的回復力」と呼んでいる。そして、この概念をストレス・コーピング、心理的強さやストレス耐性とは区別したうえで、「困難状況において苦痛を感じながらも、その後の適応的な回復を導く心理的な特性および能力」(p.58) と定義し、尺度の開発を行っている。

小塩他 (2002) は、精神的回復力を構成する要因として、不安で脅威的な状況にあっても先を見通し、前向きな展望をもちつづける「肯定的な未来志向」、先行研究の定義にならない、内的な感情状態や感情に関連する心理的過程を開始し、維持し、抑制する過程としての「感情の調整」、多様な物事に対して興味や関心を示し、新たな活動を行う「興味や関心の多様性」、困難な状況にあっても、それに容易に屈することなく耐える力である「忍耐力」を想定している。因子分析の結果、精神的回復力尺度から、「新奇性追求」、「感情調整」、「肯定的な未来志向」の3つの尺度を構成している。このうち「新奇性追求」は、「色々なこと

にチャレンジするのが好きだ」, 「私は色々なことを知りたいと思う」などの項目を含んでおり, 探究心と類似の心理的変数であると考えられる。なお, 相関分析の結果からは, 自尊心と弱い正の相関を示すことが明らかになっている。

その後の研究でも, 精神的回復力尺度を用いて, 精神的健康との関連が示唆される変数間の関係が解明されつつある(葛西・澁江・宮本・松田, 2010; 目久田・武田・磯部・江村・新見・前田, 2004; 中野・山崎・酒井・平賀・栗山・重島, 2011; 友野, 2007; 吉村, 2007)。小高・渡邊(2005)は, 大学生や社会人を対象とした調査を行い, 従属変数として精神的健康度を指標にし, それぞれの下位尺度の得点で群間比較を行っている。その結果, 学生の場合, 新奇性追求が低い場合には, 社会的活動障がいやうつ傾向が高く, 感情調整と肯定的未来志向が低い場合にも, 身体症状, 不安・不眠, 社会的活動障害, うつ傾向が高く, 全体的な精神的健康度が低いことが明らかになっている。また, 鈴木(2006)では, 精神的回復力尺度と, ウェル・ビーイングや向社会的行動との関連を調査し, 精神的回復力が, 学校生活満足感, 友人関係満足感, 家族関係満足感などの合成得点である主観的ウェル・ビーイングの, 生活満足感, 快感情と中程度の正の相関を, 不快感情と中程度の負の相関関係にあることを明らかにしている。

その他の研究では, 原・烏川・藤井・古田(2011)も, 精神的回復力とストレス反応, 不定愁訴との関連を調査している。原他(2011)は, 客観的ストレスの高低で群わけを行い, 性差を制御したうえで偏相関係数を算出した結果, 客観的ストレスの高い群では, 興味・関心の追求は, ストレス反応の不機嫌・怒りと弱い負の相関を, 無気力と中程度の負の相関を見いだしている。

以上のような知見から, 新奇性追求やその上位概念である精神的回復力は, 高い自尊心や精神的健康, ストレス反応の低さなど, 精神的健康の維持や促進に関連した変数であると言えよう。

### **(3) 心理学領域における探究心：批判的思考**

次に着目したいのは, 近年, 教育や心理学領域で重要視されつつある, 批判的思考(クリティカルシンキング)である。批判的思考は, わが国では2000年前後より研究量が増加しているようであるが(道田, 2003), 中央教育審議会(2012)が先の答申で, 高等教育が育成すべき学士力の一つとして, 「知識や技能を活用して複雑な事柄を問題として理解し, 答えのない問題に解を見いだしていくための批判的, 合理的な思考力をはじめとする認知

的能力」(p.5)を挙げるなど、今後ますます関心が高まることが予想される概念である。

ところで、批判的思考の定義にコンセンサスは得られていないようではあるが、しばしば引用される Ennis (1987)によれば、批判的思考は、「何を信じ、何を行うかを決定することに焦点づけられた合理的で反省的な思考」(p.10)であると定義され、さらにこうした思考過程は、「批判的思考態度 (critical thinking dispositions)」と「批判的思考能力 (critical thinking abilities)」という基礎的な要素に分けられるという。前者には、「理由を探索する」、「情報収集に努める」、「別の選択肢を探す」など、批判的思考を行う者にとって不可欠な13のリストと、「他者の感情、知識レベル、洗練度に配慮する」という、重要な1つのリストが含まれている。また、後者には、質問や意見の分析などの「明確化」、価値判断などの「推論」、「他者との相互作用」など、12のリストが提示されている。

このうち、本研究が焦点を当てる「探究心」は、情報収集や代替的な選択肢の探索とも関連しており、批判的思考の態度的側面に含まれるものであるといえよう。そこで、以下では、批判的思考の態度的側面に焦点を当てたわが国の研究を概観していく。

まず、廣岡他(2000)は、教育という文脈におけるクリティカルシンキングの問題を考えるにあたって、批判的思考の能力・技術面の獲得や向上以前に、批判的思考に対する志向性の獲得を重要視し、態度や志向を測定する尺度の開発を行っている。調査の結果、「興奮状態でものごとを決めたりすることはせず、冷静な態度で判断をください」といった項目を含む「客観的で冷静な判断(以下、客観性)」、「自分とは別の意見を理解しようと努める」などの項目を含む「誠実さと他者を尊重する態度(以下、誠実さ)」、「新しいものにチャレンジするのが好きである」といった項目からなる「探究的・追究的思考(以下、探究心)」という三下位尺度から構成される、クリティカルシンキング志向性尺度を作成した。尺度間の相関を分析した結果、探究心は認知欲求と強い正の相関が、社会考慮(「自分の行動が社会に与える影響を与えているのかを考えることがある」等の項目を含む、社会の成り立ちを考えたり、自分の行動が社会に与える影響を意識したりする程度)と弱い正の相関を示すことが明らかになった。さらに、認知的負荷の低減に関する欲求である「認知的構造欲求尺度(「規則がはっきりしていないといい気持ちがない」等の項目を含む)」とは、客観性はほとんど相関を示さず、誠実さと探究心は無相関であった。

また、廣岡・元吉・小川・斎藤(2001)は、対人的・社会的な状況における批判的思考への志向性を測定する尺度を作成している。その中でも、探究心を構成する項目と意味内容が近い項目を含んだ「人間多様性理解(「自分とは違う考え方の人に興味を持つ」、「いろ

いろな人と接して多くのことを学びたい)等」は、認知欲求と中程度の相関を示したほか、人間関係を重要視する「人間関係志向性」や、「対人的関心」と弱い正の相関を示した。なお、先の廣岡他（2000）のクリティカルシンキング志向性尺度の「探究心」も、認知欲求と中程度の、対人関係志向性および対人的関心と弱い正の相関を示すことが明らかになっている。

その後も、クリティカルシンキングの志向性に焦点をあてた研究が行われ、大学生活における批判的思考の変化や大学生活の諸側面との関連が調べられている（元吉・小川・廣岡・吉田, 2002; 廣岡・横矢・中西, 2006）。例えば、新入生対象の調査研究（廣岡・中西・横矢・後藤・福田, 2005）では、4月時点における探求心、不偏性、人間多様性理解は、大学進学に対する動機づけのうち「内発的動機づけ」や「同一視的動機づけ」と弱い正の相関を、取り入的動機づけや外発的動機づけとは、無相関か、ほとんどないながらも弱い負の相関を示していた。すなわち、探究心や人間多様性、不偏性などの志向性をもつことは、親や教師に言われたからとか、大学に行かずに何もしないのが恥ずかしいからと言った動機での大学進学の決定とは関係がなく、むしろ、就職や自己成長、学問的な探求への興味といった動機と関連していることが示されている。

さらに7月の時点では、大学に来て勉強する動機のうち、人間多様性と探究心は外発的動機づけと弱い負の相関を示し、同一視的動機づけと内発的動機づけとは、弱い、もしくは中程度の正の相関を示すことが明らかになった。また、不偏性と証拠重視も、同一視的動機づけと内発的動機づけと弱い、もしくは中程度の正の相関を示しており、大学への積極的な学習意欲と、批判的思考の諸側面との肯定的な関連性があることが明らかになっているのである。

その他、元吉他（2002）による教育学部生を対象とした研究では、入学時においてクリティカルシンキング志向性の3因子（客観性、誠実性、探究心）それぞれの平均値で群わけを行い、全てに高い値を示した批判的思考高群は、低群に比べて、職業志向性の下位尺度（人間関係、労働条件、職務挑戦）得点が高かったことから、職業決定に積極的に取り組んでいることが示唆された。また、自己能力評価尺度の有能性、協調性、確実性、社会的スキルの主張性、対人感受性、社会的適正というそれぞれの下位尺度も、批判的思考高群は、低群に比べ得点が高いことが明らかになっている。

また、平山・楠見（2004）は、クリティカルシンキング志向性尺度をはじめとする、批判的思考の態度的側面を測定する既存の尺度を統合した尺度作成を試み、「論理的思考への

自覚」,「探究心」,「客観性」,「証拠の重視」という 4 つの下位尺度を構成している。外部基準との相関分析の結果, これらの下位尺度は認知欲求と弱い, もしくは中程度の相関を示しており, 前者三つの下位尺度については, 新奇なものを取り入れる傾向や, 他者の体験を共感的に感じ取る傾向との間に, 弱いものから強いものまで, 正の相関関係が存在することが明らかになっている。

以上の結果から, 認知欲求に代表される, 努力を要する認知活動を楽しむ心性や, 社会や他者に対する共感性や関心を示す心性との関連が明らかにされ, 学業面においては, 自分の成長や学問的探求への関心といった動機をもつことが明らかになっている。特に, 外発的な動機づけではなく, 内発的な動機づけとの相関関係が示されたことから, 探究心をはじめとする批判的思考態度が高まるほど, 大学における学習意欲や行動, 態度などに, 肯定的な影響を及ぼす可能性があるのではないかと考えられる。同時に, 実証研究の数は少ないが, 批判的思考態度が高ければ, 職業志向性, すなわち自分自身がどのような職業を希望するかの自覚が高いという結果も出ていることから, 批判的思考態度の向上が, 進路探索への関与を高めるということも予測されよう。

#### (4) 心理学領域における探究心：自ら学ぶ意欲モデルと好奇心

探究心と関連する心理学的研究のうち, 学習意欲や学習態度との関係が示唆されるものとしては, 他に好奇心 (curiosity) 研究を挙げることができる。Kashdan & Silvia (2009) によれば, 「好奇心とは, 新奇で, 挑戦的で, 不確かな事象を探索する, 再認知や追究, 意図的な願望」として定義される。そして, 多くの理論が, 好奇心とは, 「探索と関連したアプローチ志向 (approach-oriented) な動機の状態」であり, 「その即時的な機能には, 興味深い出来事における学習, 探索, 没頭」が含まれ, 「長期的には, 知識やコンピテンスを築く役割を果たす」ことに同意しているという。好奇心を有する者は, 「新たな出来事を探索することによって, 新しいことを学び, 新しい人々と出会い, 新たなスキルを身につける」(p.368) のである。

これまでの研究の定義や議論を参照すると, 好奇心は, 広義の学習活動へのコミットメントや, 知識や能力の獲得を促進するという特徴をもった変数であることがわかる。探索とフローという二因子構成の好奇心尺度の開発が行われた研究 (Kashdan, Rose, & Fincham, 2004) では, 「自分は, 新しい状況でできる限り多くの情報を積極的に求める人間だと思う」や, 「人として成長するための新たな機会 (例: 情報, 人, 資源) を探してい

ることに、しばしば気づく」といった「探索」は、日常生活での達成を試みている個人的な目標へのコミットメントの程度と、弱い正の相関を示している。このことから、探索的な好奇心をもつことは、目標に沿って日々活動するという行動的側面と関係していることが示唆される。大学生の学習や進路選択などの行動に目を向けると、必然性に駆られてこうした活動へ従事する場合もあるだろうが、より個人的な関心に基づく探索という形で、好奇心が、何らかの学業的な活動に関連していることが予測される。

実際、好奇心と、学業面でのアウトカムとの関連に焦点をあてた研究も行われている。例えば、von Stumm, Hell, & Chamorro-Premuzi (2012) は、メタ分析を行い、学業成績に対する、誠実さ、一般知能、知的好奇心の影響を仮定したモデルのあてはまりがもっともよいことを明らかにしている。なお、知性と誠実さとの間に相互的な影響は見いだされなかったが、知的好奇心と、これらの要因の間には、相互の影響が存在することも明らかになっている。その他では、知的な難題や学習機会の有用性という観点での学校環境の良さと、好奇心との関連性から高校生の学業成績について調査した研究 (Kashdan & Yuen, 2007) では、好奇心、学生によって知覚された学校の質 (学問的な挑戦に価値を置いたり、提供したりしているか) というそれぞれ単独の要因では、香港の高校生向けの標準テストや学業成績に有意な影響を及ぼしていなかったが、好奇心と知覚された学校の質の交互作用項は、標準テストや学業成績に影響を及ぼすことが明らかになった。この結果は、好奇心から学業成果への影響を考える際、環境要因を考慮する必要性を示唆するものであるといえよう。

わが国においては、櫻井 (2009) が、自発的な学ぶ動機を「自ら学ぶ意欲 (voluntary motive for learning)」としてモデル化し、その一要因として知的好奇心を組み入れている。櫻井 (2009) の自ら学ぶ意欲のプロセスモデルは、安心して学べる環境の存在、および情報のインプットによってそのプロセスを開始する。次いで、欲求・動機レベルとして、知的達成に関連した「知的好奇心 (curiosity)」と「有能さへの欲求」、動機の形成に影響する社会的欲求である「向社会的欲求」が活性化され、情報や個人の信念、価値観などと相まって、「動機 (目標の設定)」が生まれる。この動機を実現するために、「情報収集」、「自発学習」、「挑戦行動 (やや難しい学習に取り組む)」、「深い思考」、「独立達成 (できる限り自分一人の力で問題解決を図る)」などの様々な学習行動が積極的に行われる。その結果、認知・感情レベルで、「おもしろさと楽しさ」、「有能感」、「充実感」などを抱くことになるという。なお、欲求・動機レベルに位置づけられている「知的好奇心」は、「珍しいことや

未知のことに興味・関心をもち、広く情報を集めて考えたり、深く情報を集めて考えたりしようとする欲求」(p.31)として定義されている。そして、前者のような広い情報収集による思考を「拡散的好奇心」(diversive curiosity)、後者のような深い情報収集による思考を「特殊的好奇心」(specific curiosity)と呼んでいる。

以上がモデルの概説となるが、櫻井・下山・黒田・及川・大内・新川・植村(2004)は、大学生を対象とした質問紙法による、自ら学び意欲モデルの検証を試みている。その結果、「知的好奇心」は、学習行動レベルの「積極探求」、「思考と実践」、「独立達成」に正の影響を及ぼし、「積極探求」と「独立達成」は「面白さ・楽しさ」と「有能感」に正の影響を、「思考と実践」は「面白さ・楽しさ」に正の影響を及ぼすことが明らかになった。「多様な興味を満足させたい」、「興味のあることは、徹底的に調べたい」、「よくわからないことは、納得のいくまで調べたい」といった項目を含む「知的好奇心」が、「就職や進学に向けて、自ら計画を立て、勉強に励んでいる」、「自分で目標を決め、その達成のために頑張っている」、「いつも自分の力の限界に挑んでいる」などの項目で構成される「積極探求」に影響を及ぼしたという結果から、本研究は大きな示唆を得ることができる。すなわち、好奇心のような探求心をもつことが、進路行動や自己成長志向の学びへの関与を高めるという因果関係性の仮説を支持するものであると言えよう。

##### (5) 変数間の関連についてのまとめ

以上、レジリエンスを導く心理特性としての精神的回復力、認知的特性や態度としての批判的思考、教育心理学領域で散見される好奇心に関する研究を概観してきた。本研究は、大学生のスピリチュアリティと、①心理的ウェル・ビーイングや大学満足度など、大学生の精神的健康や大学への適応感に関する指標、②学習意欲や学習態度など、主として大学の授業に対する学生の意欲、態度、行動に関する指標、③進路探索行動や進路選択行動など、進路に関する指標との関連を中心に調査していくが、その際、探究心を媒介変数として想定する。探究心の隣接概念ともいえる新奇性追求は、その並列概念である肯定的な未来志向、感情調整、さらには上位概念である精神的回復力と同じく、様々な精神的健康の指標と関連を有することが明らかになっており、大学生の適応感との関連が予測される変数であるといえよう。また、批判的思考力における探究心は、不偏性や証拠の重視など、その他の下位尺度と同様、内発的、または取り入れ動的動機づけなどの関係が示されており、特に、学習意欲や進路選択行動などの指標との関連が予測される変数であると考えられる。



次章では、以上の議論を踏まえたいうえで、本研究の目的と構成を整理していきたい。

## 註

1) 村上祐介 (2011a). 子どものスピリチュアリティ研究における最近の動向 トランスパーソナル心理学／精神医学, **11**, 56-70.の一部に加筆修正を加えた。

2) こうした様々な問いは、アイデンティティ、人生の意味や目的(亀田, 2003; 2004a; 2004b), 自我体験(天谷, 2011; 渡辺・小松, 1999)などの研究においても扱われてきたものである。これらの研究を全て網羅することは本稿の目的を超えてしまうため、踏み込んだ議論は別の機会に行いたい。本研究が焦点をあてる「大きな問い (Big Question)」は、従来の研究で扱われてきたような「私はどのような存在なのか?」(アイデンティティ研究), 「私はなぜ私なのか?」(自我体験研究), 「生きることに意味や目的はあるのか?」(実存研究)といった問いを包含する上位概念として扱いたい。

こうした視点は、教育におけるスピリチュアリティ議論において、「大きな問い」を教育実践の中でいかに位置づけていくかという問題意識と関連している。例えば、Steger, Frazier, Oishi, & Kaler (2006)の「人生の意味尺度 (Meaning in Life Questionnaire: MLQ)」に見られるような「意味の探求」は、その項目からも明らかのように、人生の意味や目標に限られた概念となっている。教育におけるスピリチュアリティの応用を考えたとき、生きる意味を含めた「大きな問い」は、生徒や学生にとって、様々な形で表現される。すなわち、「人生に意味や目的はあるのか?」、「自分はどのような存在なのか?」ということのほかにも、善悪、真実、美など広く価値に関するもの、特異的な状況に陥ってはじめて気づく、恐れや不安を乗り越える知恵、人生で本当にすべきこと、自分自身はどのような社会をつくるのに役立ちたいかなど、各自の関心や状況に応じた形で、取り組みやすい問いの間口を広げておくことが重要であろう。

また、個人の関心が広がる高等教育においては特に、以上のような実存や価値の側面に焦点をあてた問いに加え、神仏など超越的な存在に関する宗教的問い、宇宙や地球などに関する形而上学的な問いを含めることが、多様なスピリチュアルな問いをすくいあげるうえで必要な作業となる。

## 第2章 本研究の目的と構成

### 第1節 本研究の目的

前章では、現代におけるスピリチュアリティ研究の動向を整理し、スピリチュアリティが実に多様な下位概念を含む概念であるとともに、それぞれの研究者が立脚する研究領域において、関心の向けられる現象や対象者の色合いが濃く反映され、この語の意味する範囲が異なっていることを確認した。そのうえで、本研究の射程とする教育とスピリチュアリティ議論においては、宗教学や心理学に見られる、身体実践等による超越的次元との合一体験や、意識状態の変性に焦点をあてた定義よりも、超越的体験や超越性の次元を完全に除外した形でないにせよ、人生の意味や目的、価値などを求めようとする、スピリチュアリティの機能的側面をより重視した定義に依拠することが、教育への適用を容易にするものと考えられた。

こうした関心のもと、スピリチュアリティ教育の実際を概観すると、人生の意味や目的などの「大きな問い」を教育実践において扱うことが、スピリチュアリティ教育の論者の中で共通の課題として挙げられており、既に海外の高等教育領域においては、「大きな問い」について思慮するスピリチュアリティと類似性の高い「スピリチュアルな探求」が、様々な学業成果、心理的健康の指標等との関連のもと、研究が進められていることが明らかになった。

以上のような知見をまとめ、スピリチュアリティを、意味や超越を希求し、これと関連する「大きな問い」について思慮を巡らす心の働きとして捉える機能的側面に焦点化することとした。そして、本研究におけるスピリチュアリティの操作的定義を、「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について考える能力」とした。また、大学生のスピリチュアリティと大学生活における諸側面との関連を研究するにあたって、(1) 心理的ウェル・ビーイングや大学満足度など、大学生の精神的健康や大学への適応感に関する指標、(2) 学習意欲や学習態度など、主として大学の授業に対する学生の意欲、態度、行動に関する指標、(3) 進路探索行動や進路選択行動など、進路に関する指標に目を向けていく必要があることを整理した。そして、スピリチュアリティと(1)～(3)の指標を媒介する変数として、人、情報、機会などの様々なリソースを、従来の自分の枠組みを超えて探索したり積極的に獲得しようとしたりする、探究心が関与していることを論考した。

本研究では、大学生のスピリチュアリティと関連概念を以上のように整理し、以下の3点を実証的に検討することを主な目的とする。

### (1) スピリチュアリティを測定する尺度の開発

本研究では、体験-状態、態度など、スピリチュアリティには多様な意味内容が含まれていることを前提としたうえで (Wilber 2006 松永訳 2008)、「大きな問い」について思慮する側面としてのスピリチュアリティに焦点を当てる。従来の研究では、「大きな問い」には、実存的な問い、宗教的問い、形而上学的問いなど様々な側面が存在することが指摘されているが (Noddings, 1993; Palmer, 1998/1999; Parks, 2011)、人生の意味の希求に代表されるように、大きな問いの一部のみを焦点化した尺度が開発されているのが現状である (例えば Steger, Frazier, Oishi, & Kaler, 2006)。一方で、その他のスピリチュアリティを測定する尺度では、「自分がこの世に生まれてきたことには、大きな意味があると実感できる」といったように、「大きな問い」に対する「答え」の内容を反映した尺度構成となっている (例えば中村, 1998)。

これらの尺度は、①本来、青年が抱く大きな問いには多様な問いが含まれているにもかかわらず、「生きる意味や目的」という実存の一領域へと問いが狭められてしまうこと、及び、②答えの内容、特にそれが超越的な内容を含むもの (「自分のいのちは、姿形を変えて永遠に存在すると思う」) である場合には、特定の宗教の世界観を反映したものになってしまうという可能性が考えられ、教育現場への適用や応用が困難となってしまう、という限界を抱えている。

そこで本研究では、こうした限界を克服し、教育場面への応用が可能な尺度として、大きな問いを網羅する、問いの形式の項目を含んだ尺度の作成を目的とする。

### (2) 探究心媒介モデルの検証

教育におけるスピリチュアリティ議論という文脈に限定した際、大学生のスピリチュアリティ研究においては、①大学生の精神的健康や大学への適応感に関する指標、②主として大学の授業に対する学生の意欲、態度、行動に関する指標、③進路に関する指標が扱われることを整理した。また、スピリチュアリティとこれらの指標について調査を行った先行研究 (Astin et al., 2011) においては、「スピリチュアリティは心理的ウェル・ビーイングを低減させたり、知的自尊心を向上させたりする」といった結果が示されているが、そう

した変数間の関連を促進したり、抑制したりする要因については、詳細な検討が行われていないことが課題であった。特に、高等教育機関におけるスピリチュアリティ教育の議論に際して、こうした要因への配慮が必要であると考えられるため、スピリチュアリティと、上記①~③を媒介する変数に着目することが重要であることを指摘した。

本研究では、(1) で開発される、大きな問いを網羅的にカバーし、なおかつ問いの形式で表わされる項目を含んだスピリチュアリティ尺度を用いて、上記①~③の指標との関連性を解明する。その際、その媒介変数となる要因に「探究心」を想定し、因果的関係性を明らかにすることが可能な、構造方程式モデリングによる仮説モデル(探究心媒介モデル)の検証を行うことを目的とする。

具体的には、まず、大学生の適応感を従属変数とした仮説モデルの検証を行う。その際、探究心の指標として、多様な物事に対して興味や関心を示し、新たな活動を行う「新奇性追求」に着目し、その上位概念である「精神的回復力」を媒介変数として仮説モデルに組み込む。精神的回復力は、精神的健康との関連が明らかにされており、スピリチュアルな問いについて思慮することが、大学での適応感に影響を及ぼす際、これらの変数間を媒介する要因となることが予測される。

次に、学習意欲と進路選択行動を従属変数とした仮説モデルについて、調査研究を行う。その際、探究心の指標には、「生涯にわたり新しいことを学び続けたい」、「いろいろな考え方の人と接して多くのことを学びたい」といった項目を含む「探究心」、及びその上位概念である「批判的思考態度」に焦点をあてる。批判的思考態度は、学習への動機づけや進路行動との関連が先行研究において示されていることから、学習意欲や進路選択行動がスピリチュアルな問いから影響を受ける際、その媒介変数となることが予測される。

### (3) 実践的研究

(1)、(2) では、数量的アプローチを用いた調査研究を実施するが、教育におけるスピリチュアリティ議論においては、変数間の関連性を解明するに留まらず、「大きな問い」をいかにして実践場面に応用していくかを明らかにすることも必要であろう。

こうした教育実践の一例として、「大きな問いプログラム(Big Question Program)」(Nair, Chuch & Schwartz, 2007) と呼ばれるグループワークが挙げられる。これは、他者の視点を尊重しながら、個人的な価値や信念を理解すること、国や地域コミュニティへの責任を理解すること、個人の統合、他者尊重、地域リーダーシップなどについての会話に積極的

に参加することなどを目的として、大学生を対象に大学が提供しているプログラムである。しかしながら、こうした「大きな問い」を直接的に扱った教育実践例は他にあまり報告されておらず、従属変数の指標を特定した実証的な研究も、管見ながら見当たらないのが現状である。特に本邦においては、「大きな問い」に特化した実践例があまり報告されていないことから、こうした問題について集団で話し合う基盤が整っていないのではないかとと思われる。そこでまず、個人を対象に、スピリチュアルな問いに関する筆記作業が、学習意欲や進路選択行動、抑制機能などにどのような影響を及ぼすかを検討する。

また、アメリカの大学生を対象とした先行研究 (Astin, Astin & Lindholm, 2011) では、スピリチュアルな探求の得点が、奉仕活動、自己内省や瞑想、宗教的活動、読者や議論、教授によるこうした問いの探求の促進によって上昇することが明らかになっている。この中でも、瞑想や宗教的活動は、その体験の専門性や特異性からして、教育実践上考慮すべき点が多々あるように思われるが、奉仕活動は、これと関連したボランティア活動が、一般的な大学の中でも既に取り組みされていることを考慮すると、スピリチュアルな問いを扱う教育実践を考察する上で、有益な知見を提供するフィールドとなるのではないだろうか。しかしながら、先の研究 (Astin et al., 2011) では、ボランティアのいかなる側面が作用して、スピリチュアルな探求の得点を向上させているかについては、未解明なままとなっている。

そこで、二つ目の実践的研究として、大学内で既にボランティア活動を行っている大学生を対象としたインタビューを行い、大きな問いが、ボランティア活動の中でいかに抱えられているかといった点に焦点をあてる。質的研究手法を用いて個人の語りを明らかにすることで、ボランティア活動とスピリチュアリティとの関係をより詳細に明らかにする。

## 第2節 本研究の構成

本研究の構成は、Table 1 に示す通りである。まず第 I 部では、本研究で扱う諸概念についての文献を整理し、本研究の目的と構成について論じる。第 1 章では、スピリチュアリティ研究の展望、教育とスピリチュアリティ、スピリチュアリティと探究心、精神的健康、学業的側面、進路選択行動等との関連について考察を行う。第 2 章では、第 1 章での議論を踏まえ、本研究の目的および構成を整理する。

第 II 部では、「スピリチュアルな問い (大きな問い: Big Question)」に関する尺度を作成し、こうした「大きな問い」と、適応感、学習意欲や進路選択行動との関連を検証する。

Table 1 本研究の構成

第Ⅰ部 序論	
第1章 スピリチュアリティ研究の展望	
第2章 本研究の目的と構成	
第Ⅱ部 調査研究	第Ⅲ部 実践的研究
第3章 スピリチュアリティを測定する尺度の開発	第6章 「大きな問い」についての筆記作業が学習意欲や進路 選択行動に及ぼす影響
第4章 探究心媒介モデルの検証(1):精神的回復力との関連	第7章 ボランティア活動におけるスピリチュアリティに関する 質的研究
第5章 探究心媒介モデルの検証(2):批判的思考態度との関連	
第Ⅳ部 総括	
第8章 総合的考察	

第3章では、「自己報告式スピリチュアル・インテリジェンス尺度」の日本語版を作成し、その結果を受け、スピリチュアリティを測定する尺度(「Big Question 尺度(以下、BQS)」)を開発する。第4章、第5章では、それぞれ大学生を対象とした質問紙調査を行い、BQSが、探究心を媒介して、大学における適応感、学習意欲、進路選択行動に及ぼす影響を検討する。

第Ⅲ部では、スピリチュアリティの実践的側面に焦点を当てる。第6章では、スピリチュアルな問いについて、短期間の筆記作業を行うことが、学習意欲、進路選択行動、抑制機能などに及ぼす影響を検討する。第7章では、先行研究において、本研究のスピリチュアリティ定義と類似した、スピリチュアルな探求を向上させる要因の一つとして挙げられているボランティア活動に焦点をあてる。そして、ボランティアを行う大学生を対象にインタビューを行い、ボランティア活動の中で、「大きな問い」がいかに抱えられているかを分析する。

最後に第Ⅳ部では、第Ⅱ部と第Ⅲ部で明らかになった知見をまとめ、本研究の課題を論じる。さらに、これらの議論から、大学教育においていかにスピリチュアリティを扱えばよいかという点について、若干の考察を行う。

## 第Ⅱ部 調査研究

### 第3章 スピリチュアリティを測定する尺度の開発<sup>1)</sup>

#### 問題と目的

第1章では、中川(2005)の分類を参考に、教育におけるスピリチュアリティにおいて、青少年の「スピリチュアルな問い」を扱うことが共通の課題として挙げられていること、また、こうしたトピックは、スピリチュアル・インテリジェンスという概念としても研究が進められてきたことを論じた。さらには、高等教育研究領域において、Astin et al. (2011)によるアメリカの大学生を対象とした大規模縦断調査が行われ、スピリチュアリティと心理的変数や学業面との関連、スピリチュアリティの発達に影響を及ぼす要因の解明が試みられてきたことを確認した。青少年のスピリチュアリティ、とりわけ主要な課題として挙げられている「スピリチュアルな問い」そのものを扱う尺度が開発されれば、教育とスピリチュアリティ議論において、基礎研究や実践的介入を行う上での有効なツールとなる。

ここでわが国に目を向けてみると、青年も対象者に含めた、スピリチュアリティを測定する尺度の研究として、中村(1998, 2007)、比嘉(2002)、尾崎(2005)などが挙げられる。しかしながら、従来の尺度は、スピリチュアルな「問い」に対する、「答え」の内容を尋ねる質問項目(例えば、「自分がこの世に生まれてきたことには、大きな意味があると実感できる」等)が多く含まれていることや、これまで論じてきたような、宗教的問いや形而上学的問いなど、「大きな問い」を包括的に扱えていないという問題点がある。すなわち、青年の抱える様々な「大きな問い」を網羅的に含み、そうした問いについて思慮している程度を測定する尺度は、管見ながら開発されていないのが現状である。

本研究で筆者は、まず、スピリチュアル・インテリジェンスを測定する尺度が見当たらない国内の現状に鑑み、信頼性と妥当性が確認され、スピリチュアル・インテリジェンスの諸側面の測定を可能にした、The Spiritual Intelligence Self-Report Inventory (SISRI-24) (King & DeCicco, 2009)の日本語版尺度の開発を試みる。次いで、従来のスピリチュアル・インテリジェンスに関する議論を参照し、Gardner(1999 松村訳 2001, 2000)の指摘する変性意識状態等の問題には立ち入らず、実存的な問いを含む「大きな問い」に焦点をあてた尺度を作成し、その信頼性と妥当性を検証することを本研究の目的とする。

その際、こうした問いがどの程度現代青年の間で抱えられているのかという現状把握と、そもそも、こうした問いについて思慮すること自体、青年がどの程度望んでいるのかという、ニーズを把握できる側面を含めることも重要であろう。それによって、例えば、学校教育



では大きく取り上げることが難しい「宗教的問い」は、実際のニーズとして青年の間にとどの程度存在するのかを明らかにできるといったように、青年自身が数ある「問い」のうちどのような領域を探究することを必要と感じているのかを明らかにすることができる。すなわち、「大きな問い」のうち、「今現在、どの程度考えたり学んだりしているか」（現状）と、「理想としてどの程度考えたり学んだりしたいと感じているか」（理想）という二つの側面を測定する尺度が存在すれば、教育的アプローチに関する議論を行うための補助的な道具になると考えられる<sup>2)</sup>。しかしながら、第4章以降の研究では、「現状」の側面に焦点をあてた研究を実施するため、「理想」に関する分析結果は別の機会に報告することとする。

## 研究 1

### 目 的

研究 1 では、King & DeCicco (2009) によって開発された” The Spiritual Intelligence Self-Report Inventory (SISRI-24)” の日本語版を作成することを目的とする。妥当性の検討のために使用する尺度は、King & DeCicco (2009) で用いられた尺度のうち、日本語版が公刊されているものを用いた<sup>3)</sup>。

### 方 法

**対象者** 関西圏の大学に所属する、大学生 363 名であった。回答漏れ、26 歳以上の回答者を除き、最終的には、269 名を分析対象とした（有効回答率 74.1%）。男性 112 名、女性 157 名で、平均年齢は 19.05 ( $SD=1.14$ ) 歳であった。

**調査方法** 質問紙調査の依頼にあたっては、調査の目的、自由参加であること、プライバシーの保護、参加辞退の機会保証等に関する事前説明を行い、同意が得られた参加者のみ、質問紙に回答してもらった。心理学の講義内で配布、回収を行った。

**質問紙の構成** (1) 日本版「人生の意味」尺度 (Meaning Life Questionnaire: MLQ) : 島井・大竹 (2005) が翻訳した 10 項目で、「意義探索」と「意義保有」の 2 因子から構成される。7 件法（「1 : 全くあてはまらない」～「7 : 非常にあてはまる」）で回答を求めた。  
(2) 日本語版自己報告式スピリチュアル・インテリジェンス尺度 (SISRI-J) : 24 項目、5 件法（「0 : 自分には全然あてはまらない」～「4 : 自分に完全にあてはまる」）で回答を求めた。翻訳にあたって、スピリチュアリティ研究に対する知見と、翻訳経験のある大学教

員と協議を重ね、適宜修正を行った。(3) 神秘主義尺度：西脇（2004）が翻訳した 32 項目で、5 件法（「1：全くあてはまらない」～「5：全くあてはまる」）で回答を求めた。(4) バランス型社会的望ましさ反応尺度日本語版（BIDR-J）：谷（2008）が翻訳した 24 項目で、「自己欺瞞」と「印象操作」の 2 因子から構成される。7 件法（「1：全くあてはまらない」～「7：非常にあてはまる」）で回答を求めた。

## 結果と考察

**探索的因子分析** SPSS Statistics 20 を用い、最尤法による探索的因子分析を行った (Table 1)。軸の回転にはプロマックス回転を用いた。固有値の減衰状況、解釈妥当性から、4 因子解を採用することとした。因子負荷量が.35 以下の項目を削除し、因子の解釈可能性から項目を選択し、尺度を作成した。採用された因子は、いずれも原版とほぼ同様の因子構造を示していたことから、第一因子より順に、「意識状態の拡張 (Conscious State Expansion: CSE)」、「超越性への気づき (Transcendental Awareness: TA)」、「批判的実存思考 (Critical Existential Thinking: CET)」、「個人の意味生成 (Personal Meaning Production: PMP)」と命名した。なお、第二因子の項目 21（「何らかの偉大な力（例えば神、神のようなもの、神聖な存在、より高次のエネルギーなど）があるかどうかについて、深く考えたことがある」）と項目 17（「人間と宇宙との関係について、考え込むことがよくある」）は、先行研究では第三因子の CET に含まれていたが、宇宙や神のような存在といった超越性に関する項目であることから、因子の解釈上妥当であると判断し、第二因子として採用した。因子間相関は、.404～.627 であった。

**信頼性の検討** 信頼性の基準として、内的整合性を示す  $\alpha$  係数を用いた。第一因子から順に、 $\alpha=.885$ ,  $\alpha=.830$ ,  $\alpha=.770$ ,  $\alpha=.713$  であり、ほぼ十分な内的整合性を示すものと判断した。

**妥当性の検討** SISRI-J の併存的妥当性を検討するために、各尺度との相関係数を求めた。各尺度の平均値（項目数で除したもの）と標準偏差、および尺度間の相関係数を Table 2 に示す。以下、有意であった分析結果を中心に記述する。

まず、スピリチュアル・インテリジェンス (SI) 総得点は、MLQ のうち、意義探索、意義保有とそれぞれ低い正の相関が ( $r=.325, p<.001$ ;  $r=.304, p<.001$ )、神秘主義総得点と中位の正の相関が ( $r=.538, p<.001$ )、BIDR のうち自己欺瞞とはほとんど相関がみられなかった ( $r=.174, p<.05$ )。先行研究では、SI は、意義探索と低い正の相関を、意義保有

Table 1 SISRI-J の探索的因子分析結果

	I	II	III	IV	共通性
<b>I. 意識状態の拡張 (<math>\alpha = .885</math>)</b>					
(8) 高次の精神状態または意識状態に入るタイミングを、コントロールすることができる。	<b>.958</b>	-.144	-.008	.012	.772
(12) 様々な精神状態や意識状態のレベルを、自由に行き来することができる。	<b>.802</b>	.047	-.106	.087	.718
(4) 高次の精神状態または意識状態に入ることができる。	<b>.685</b>	-.013	.364	-.260	.568
(24) 高次の精神状態または意識状態に入るための、自分なりの方法を磨いてきた。	<b>.649</b>	.187	.027	.078	.712
(16) 高次の精神状態または意識状態のときに、問題になっていることや選択肢がはっきりとわかることが多い。	<b>.630</b>	-.009	.157	.056	.545
(11) 自分の人生の目的や理由が何であるか言うことができる。	.365	.020	-.032	.355	.411
<b>II. 超越性への気づき (<math>\alpha = .830</math>)</b>					
(21) 何らかの偉大な力（例えば神、神のようなもの、神聖な存在、より高次のエネルギーなど）があるかどうかについて、深く考えたことがある。	-.182	<b>.767</b>	.015	-.035	.438
(18) 人生のもつ物質的でない側面について、かなり気付いている。	.040	<b>.703</b>	.001	.073	.596
(17) 人間と宇宙との関係について、考え込むことがよくある。	-.187	<b>.588</b>	.136	.015	.338
(22) 人生のもつ物質的でない側面に気付くことで、自分の中心の感覚を感じることができる。	.302	<b>.571</b>	-.042	.030	.628
(14) 私は、物質を越えた、または物質的でない存在である。	.278	<b>.551</b>	-.058	-.023	.508
(20) 人間には、外見、性格、または感情よりももっと有意義な特質があると思っている。	.104	<b>.548</b>	-.148	.130	.394
(2) 物質的な身体を越えた何か、自分の中にあると思っている。	.172	<b>.369</b>	.151	-.043	.322
(6) 肉体や物質以外の何かを感じることは難しい。	-.106	-.267	.032	.259	.074
<b>III. 批判的実存思考 (<math>\alpha = .770</math>)</b>					
(3) これまでに、自分が存在する目的や理由について、じっくり考えてきた。	.029	-.071	<b>.725</b>	.021	.501
(9) 人生、死、現実、また存在のようなことについて、自分なりに考えてきた。	.004	-.045	<b>.695</b>	.128	.536
(1) 現実というものについて疑問に思ったり、考えこんだりすることがよくある。	-.013	.092	<b>.573</b>	-.090	.348
(5) 死んだ後に何が起こるかについて、深く考えることができる。	.070	.001	<b>.523</b>	-.137	.257
(13) 人生における出来事の意味について、じっくり考えることがよくある。	-.020	.250	<b>.440</b>	.246	.574
<b>IV. 個人の意味生成 (<math>\alpha = .713</math>)</b>					
(19) 人生の目的に応じて、意思決定をすることができる。	-.059	.100	-.026	<b>.639</b>	.423
(23) 日々の経験の意味や目的を見い出すことができる。	.045	.031	.031	<b>.621</b>	.463
(7) 人生の意味や目的を見い出す力があるので、ストレスがかかる状況に順応することができる。	.399	-.219	-.258	<b>.555</b>	.470
(15) 失敗したときでさえ、その意味について考えることができる。	-.026	-.133	.456	<b>.495</b>	.496
(10) 自分と他の人が、深いところでつながっていることに気付いている。	.089	.095	.093	.345	.270
	I	-.627	.404	.596	
	II	-	.559	.532	
	III		-	.407	
	IV			-	

Table 2 各尺度の平均値と標準偏差および尺度間の相関係数

	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	M	SD
1 スピリチュアル・インテリジェンス総得点 (SI)	-	.840***	.874***	.751***	.703***	.325***	.304***	.538***	.174**	-.060	1.49	0.61
2 意識状態の拡張 (CSE)		-	.641***	.472***	.560***	.158*	.299***	.509***	.260***	-.007	1.10	0.80
3 超越性への気づき (TA)			-	.532***	.471***	.213***	.179**	.478***	.092	-.054	1.29	0.76
4 批判的実存思考 (CET)				-	.389***	.399***	.121*	.335***	-.054	-.110	1.98	0.77
5 個人の意味生成 (PMP)					-	.317***	.464***	.373***	.325***	-.009	1.72	0.70
6 意義探索 (MLQ)						-	.288***	.101	-.067	-.113	5.01	0.91
7 意義保有 (MLQ)							-	.266***	.314***	.044	3.78	1.10
8 神秘主義総得点								-	.119	.045	2.83	0.69
9 自己欺瞞 (BIDR)									-	.155*	3.32	0.69
10 印象操作 (BIDR)										-	3.49	0.66

\* $p < .05$ ; \*\* $p < .01$ ; \*\*\* $p < .001$

と中位の正の相関を、神秘主義総得点と高い正の相関を示し、BIDR の両下位尺度とほとんど相関を示さなかった。意義保有、及び神秘主義総得点との相関係数は、本研究では低い値となったが、原版とほぼ同様の相関関係を示していた。

意識状態の拡張 (CSE) は、意義探索とはほとんど相関がみられず ( $r=.158, p<.01$ )、意義保有と BIDR の自己欺瞞と低い正の相関が ( $r=.299, p<.001$ ;  $r=.260, p<.001$ )、神秘主義総得点と中位の正の相関が ( $r=.509, p<.001$ ) がみられた。意義保有と神秘主義総得点との相関関係は、先行研究とほぼ同様の結果が得られたが、意義探索との間に有意な相関関係がみられた点と、自己欺瞞との間に低いながらも相関関係がみられた点は、異なっていた。本研究においては、異なる精神状態へと自分の判断で没入することができているに違いないと故意に判断して、回答した者がいる可能性が示唆された。

超越性への気づき (TA) は、意義保有とほとんど相関がみられず ( $r=.179, p<.01$ )、意義探索と低い正の相関が ( $r=.213, p<.001$ )、神秘主義総得点と中位の正の相関がみられた ( $r=.478, p<.001$ )。意義保有が TA と低い正の相関を示した先行研究の結果とは異なっていた。また、本研究では神秘主義総得点との中位の正の相関が示された点は一致していたが、先行研究では低い正の相関を示した BIDR の両下位尺度とは、相関関係を示さなかった点は、異なっていた。本研究においては、物質を超えた性質や存在に対する自覚は、人生の意味や目的を有することや、社会的な望ましさとはほぼ関連しないことが示唆された。

批判的実存思考 (CET) は、意義保有とほとんど相関がみられず ( $r=.121, p<.01$ )、意義探索、神秘主義総得点と低い正の相関がみられた ( $r=.399, p<.001$ ;  $r=.335, p<.001$ )。先行研究では、意義保有とは有意な相関関係はなく、神秘主義総得点とは中位の相関関係を示していたが、概ね同様の結果を示すこととなった。

個人の意味生成 (PMP) は、意義探索、神秘主義総得点、自己欺瞞と低い正の相関が ( $r=.317, p<.001$ ;  $r=.373, p<.001$ ;  $r=.325, p<.001$ )、意義保有と中位の正の相関がみられた ( $r=.464, p<.001$ )。先行研究においては、意義保有は高い正の相関を、神秘主義総得点は中位の正の相関を示していた。また、意義探索は無相関であったが、本研究においては、意義探索に低いながらも相関関係が見出された。また、先行研究では見いだされた印象操作との低い正の相関は、本研究では見いだされなかった。

尺度ごとの相関係数を比較すると、先行研究と同じく、CSE、TA という超越的側面に関する下位尺度と神秘主義総得点の相関係数は、CET、PMP と神秘主義総得点の相関係数より

やや高かった。神秘主義総得点には、時空間の拡張に特徴づけられる変性意識状態を伴う体験を示すような、超越性に関する項目が含まれていることから、実存的事柄への思考や、人生や日々の出来事への意味づけといった側面を測定する下位尺度に比べ、CSE や TA との尺度間相関が高かったことは、尺度の妥当性を示す結果であると言えよう。

また、実存的問題について熟考する CET や、意味や目的と関連する PMP は、CSE や TA と比較すると、MLQ の意義探索の相関係数が高かった。意義探索には、人生の意味や目的を探究する項目が含まれていることから、意識状態への言及や超越的側面への自覚の度合いを含む CSE や TA よりも、CET や PMP の相関係数が高いことは、妥当性を示す結果であるといえよう。

PMP は、SISRI-J のその他の下位尺度と比べて、MLQ の意義保有と高い相関係数を示していた。PMP には、人生の意味や目的と、日常生活の出来事とを関連付けることに関する項目が含まれていることから、人生の目標や目的を有している度合いを測定する意義保有との相関が示されたことは、妥当性を示す結果であるといえよう。その一方で、意義探索とも低い正の相関を示していたことから、本研究の対象者は、意味や目的を保持しつつ、同時に探求の過程にあるという状況にあることが示唆された。

## 研究 2

### 目 的

研究 2 では、スピリチュアリティを「大きな問い」に関する思慮の程度として整理する。そして、大きな問いについて、「現状」としてどの程度考えたり学んだりしているか、「理想」としてどの程度考えたり学んだりしたいと考えているか、という二側面を測定する Big Question 尺度 (BQS) を作成し、信頼性と妥当性を検討する。その際、本研究では、妥当性の検討として併存的妥当性を用い、「日本語版人生の意味尺度 (Meaning Life Questionnaire: MLQ)」(島井・大竹, 2005)、日本語版自己報告式スピリチュアル・インテリジェンス尺度 (研究 1) の「批判的実存思考尺度」、「自己超越傾向尺度 (STS-2)」(中村, 1998) との関連を検討する。

併存的妥当性の検討にあたって、まず、MLQ のうち、「意義探索」は、人生の意味や目的、目標を探索している程度を測定しているため、BQS と正の相関を示すと予測される。また、BQS は「問い」について現状でどの程度思慮しているかを測定する尺度であるため、

人生の意味や目的、目標を有している程度を測定する「意義保有」と比べ、「意義探索」との相関係数の方がより高いであろう。

次に、批判的実存思考（CET）尺度は、自分の存在する意味や目的、死や現実、人生における出来事の意味について、熟考する程度を測定する尺度である。そのため、こうした事柄についてよく思考する者は、人生の目的や、生きる上で重要視すべきこと、拠って立つべき価値や世の中の在り方、人間や地球、宇宙の存在、超越性を有する存在や事象についても、同様によく思慮していることが予測される。したがって、BQS との間に、正の相関関係が示されると考えられる。

最後に、STS-2 は、生の意味と目的、霊性の自覚（「自分はなにか大きな見えない力によって『生かされている』という実感がある」）や命の永続性（「自分のいのちは、姿かたちを永遠に存在すると思う」）といった超越的な側面、人類とのつながりや無償の愛、自然との一体感などに関する項目を含んだ、自己超越性に関する概念である。生きる意味や目的のみならず、自然や超越性に関する項目も含まれているため、BQS との間に正の相関が存在すると予測される。

## 方 法

**対象者** 関西圏の大学に所属する、大学生 397 名であった。回答に不備のある質問紙や、26 歳以上の回答者を除き、最終的には、325 名を分析対象とした（有効回答率 81.86%）。男性 157 名、女性 168 名で、平均年齢は 19.77（ $SD = 1.18$ ）歳であった。

**調査方法** 質問紙調査の依頼にあたっては、調査の目的、自由参加であること、プライバシーの保護、参加辞退の機会保証等に関する事前説明を行い、同意が得られた参加者からのみ、質問紙に記入してもらった。心理学や教育学の講義内で配布、回収を行った。

**質問紙の構成** (1) Big Question 尺度（BQS）：項目の選定にあたっては、「教育におけるスピリチュアリティ」に関する学術文献の記述を参考に項目を作成し、当該領域の知見を有する大学教員や大学院生によるチェックを経て、修正を行った。最終的に 21 項目を質問紙に含め、6 件法での回答を求めた。また本尺度は、21 項目それぞれについて、「理想」と「現状」の二側面の回答を求める教示となっている。教示の文章は、「まず、以下の文章のようなことについて、自分なりに考えたり学んだりすることが、今のあなたの理想としてどのくらい必要だ（望んでいる）と感じているかを、「1」（「必要ではない（望んでいない）」）～「6」（「必要である（望んでいる）」）から選んでお答えください」と、「次に、以

下の文章のようなことについて、最近のあなたは、どのくらい自分なりに考えたり学んだりしていると感じられるかを、「1」（「考えたり学んだりしていない」）～「6」（「考えたり学んだりしている」）から選んでお答えください」である。(2) 日本語版人生の意味尺度 (Meaning Life Questionnaire: MLQ; 島井・大竹, 2005) : 10 項目, 7 件法 (研究 1 と同様)。(3) 研究 1 の日本語版自己報告式スピリチュアル・インテリジェンス尺度より、「批判的実存思考尺度」: 5 項目, 5 件法 (研究 1 と同様)。(4) 自己超越傾向尺度 (STS-2; 中村, 1998) : 18 項目, 5 件法 (「1 : そう思わない」～「5 : そう思う」)。

## 結果と考察

**探索的因子分析** 「現状」についての項目に対して得られた回答に基づき、SPSS Statistics 20 を用い、最尤法による探索的因子分析を行った (Table 3)。軸の回転にはプロマックス回転を用いた。固有値の減衰状況、解釈妥当性から、4 因子解を採用することとした。因子負荷量が.35 以下の項目や、2 つの因子に高い値を示す項目を削除し、尺度を作成した。

第一因子は、「人生で本当に大切なこと、すべきこと、したいことは何か」や「生きる事や人生に、意味や目的はあるのか」など、人生における目的や意味を求める項目から構成されていることから、「人生の意味の希求」因子と命名した。第二因子は、「深く共感できる価値を見つけられるのか」や「どのような世の中をつくるのに役立ちたいか」といった項目のほか、善悪や真実など、広義の「価値」に対する探求を意味する項目が含まれていた。そのため、「価値の探求」因子と命名した。第三因子は、「宇宙の中で、人間はどのような存在なのか」や「人類や地球は、これからどうなっていくのか」など、宇宙、地球、人間などの存在について思慮を巡らす項目が含まれていることから、「宇宙的思考」因子と命名した。最後に、第四因子には「神や仏とは、どのような存在なのか」、「死とは何か」のほか、人間を超えた大きな力の存在を問う項目が含まれていた。以上の項目は、人間を超越した存在や事象に対する問いを意味するものと考えられることから、第四因子を、「超越的存在への問い」と命名した。因子間相関は.409～.711 であった。

**検証的因子分析** 探索的因子分析の結果をもとに、検証的因子分析を行った。単純構造の適合度指標は、 $\chi^2 = 256.559$ ,  $df = 113$ ,  $p = .000$ ,  $CFI = .928$ ,  $NFI = .879$ ,  $RMSEA = .063$ ,  $AIC = 336.559$  であった。修正指数を参考にモデルの修正を行ったところ、最終的なモデルの適合度指標は  $\chi^2 = 184.103$ ,  $df = 107$ ,  $p = .000$ ,  $CFI = .961$ ,  $NFI = .913$ ,  $RMSEA = .047$ ,  $AIC = 276.103$  となり、モデルのあてはまりはよいものと判断した。

Table 3 BQS の探索的因子分析結果

	I	II	III	IV	共通性
<b>I. 人生の意味の希求 (<math>\alpha=.808</math>)</b>					
(9) 人生で本当に大切なこと, すべきこと, したいことは何か	<b>.702</b>	-.133	-.043	-.046	.338
(20) 本当の幸せとは何なのか	<b>.637</b>	.242	.063	-.192	.572
(3) 生きることや人生に, 意味や目的はあるのか	<b>.622</b>	-.113	.027	.310	.583
(1) 自分とは, どのような存在なのか	<b>.540</b>	-.067	-.003	.128	.324
(10) 苦難や不安, 怖れにどのように向き合えばよいのか	<b>.529</b>	.171	-.080	-.013	.387
(21) 愛とはどのようなものなのか	<b>.525</b>	.233	.002	-.008	.498
(7) 自分はどこからやってきて, どこに向かおうとしているのか	.340	.090	.118	.172	.360
(5) 心から他者と分かり合うことはできるのか	.325	.290	-.128	.154	.372
<b>II. 価値の探求 (<math>\alpha=.803</math>)</b>					
(11) 深く共感できる価値を見つけられるのか	.083	<b>.732</b>	-.109	-.039	.523
(12) どのような世の中をつくるのに役立ちたいか	-.088	<b>.635</b>	.165	-.091	.385
(19) 善悪や正邪の問題とどのように向き合えばよいのか	.047	<b>.547</b>	.044	.120	.470
(16) 真実と言えるものはあるのか	.103	<b>.522</b>	.120	.058	.502
(15) どうすれば希望や穏やかな気持ちを持ち続けられるのか	.290	<b>.489</b>	.023	-.139	.434
(6) 本当に美しいものとは何か	-.141	.527	-.167	.419	.432
<b>III. 宇宙的思考 (<math>\alpha=.814</math>)</b>					
(18) 宇宙の中で, 人間はどのような存在なのか	-.064	.011	<b>.872</b>	.020	.747
(17) 人類や地球は, これからどうなっていくのか	.123	.000	<b>.790</b>	-.114	.605
(13) 宇宙はどのようににはじまったのか	-.153	-.020	<b>.621</b>	.242	.523
(14) 生命や人生の不思議に, 自分なりの答えをみつけられるのか	.005	.269	.293	.274	.503
<b>IV. 超越的存在への問い (<math>\alpha=.652</math>)</b>					
(2) 神や仏とは, どのような存在なのか	-.032	-.041	.044	<b>.640</b>	.395
(4) 死とは何か	.227	-.156	.079	<b>.552</b>	.425
(8) 人間を超えた大きなちからのようなものは存在するのか	-.049	.149	.048	<b>.527</b>	.395
	I	-	.711	.409	.534
	II		-	.509	.583
	III			-	.620
	IV				-

Table 4 各尺度の平均値と標準偏差および尺度間の相関係数

	1	2	3	4	5	6	7	8	9	M	SD
1 Big Question尺度総得点	-	.840***	.851***	.690***	.732***	.476***	.296***	.593***	.465***	3.65	0.88
2 人生の意味の希求		-	.659***	.352***	.467***	.583***	.312***	.534***	.426***	4.26	0.99
3 価値の探求			-	.442***	.464***	.407***	.308***	.459***	.434***	3.62	1.08
4 宇宙的思考				-	.519***	.149**	.069	.358***	.289***	2.95	1.33
5 超越的存在への問い					-	.244***	.178**	.498***	.261***	3.17	1.21
6 意義探索						-	.338***	.442***	.435***	5.11	1.07
7 意義保有							-	.120*	.514***	3.93	1.26
8 批判的実存思考								-	.335**	2.08	0.89
9 自己超越傾向尺度総得点									-	2.97	0.65

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



**信頼性の検討** 信頼性の基準として、内的整合性を示す $\alpha$ 係数を用いた。第一因子から順に、 $\alpha=.808$ ,  $\alpha=.803$ ,  $\alpha=.814$ ,  $\alpha=.652$ であり、ほぼ十分な内的整合性を示すものと判断した。

**妥当性の検討** BQSの併存的妥当性を検討するために、各尺度との相関係数を求めた。各尺度の平均値（項目数で除したもの）と標準偏差、および尺度間の相関係数をTable 4に示す。BQS総得点と、各下位尺度の間には、いずれも中位から高い有意な正の相関がみられた。また、各下位尺度間の相関は低いものから高いものまで認められ、いずれも有意な正の相関であった。

まず、BQS総得点、人生の意味の希求、価値の探求と、MLQの下位尺度である「意義保有」とは低い正の相関を示し（ $r=.296, p<.001$ ;  $r=.312, p<.001$ ;  $r=.308, p<.001$ ）、超越的存在への問いとは、ほとんど相関がみられなかった（ $r=.178, p<.01$ ）。一方、MLQの下位尺度である「意義探索」と、BQS総得点、人生の意味の希求、価値の探求と中位の正の相関が（ $r=.476, p<.001$ ;  $r=.583, p<.001$ ;  $r=.407, p<.001$ ）、超越的存在への問いとは低い正の相関が（ $r=.244, p<.001$ ）、宇宙的思考とはほとんど相関がみられなかった（ $r=.149, p<.01$ ）。「問い」としての側面を測定するBQS総得点や、人生の意味の希求、価値の探求が、生の意味や目的を「保有」している程度を測定する「意義保有」よりも、「探索」と高い正の相関係数を示していたことから、併存的妥当性を示す結果と言えよう。

次に、BQS総得点、及び各下位尺度と、批判的実存思考との関係については、全ての尺度間に、低い、もしくは中位の有意な正の相関が認められた（ $r=.593, p<.001$ ;  $r=.534, p<.001$ ;  $r=.459, p<.001$ ;  $r=.358, p<.001$ ;  $r=.498, p<.001$ ）。BQS総得点や、他の下位尺度に比べると、宇宙的思考の相関係数はやや低い値を示したが、これは、CSEに宇宙そのものとの関係性への言及がなされた項目が含まれていないことが影響したと考えられる。しかしながら、自己、人生、死、現実、存在などについて思慮を巡らしている程度を測定するCETと、BQS総得点、および各下位尺度との間に正の相関が見られたことから、併存的妥当性が認められたといえよう。

最後に、BQS総得点、及び各下位尺度と、STS-2の間には、低い、もしくは中位の正の相関が認められた（ $r=.465, p<.001$ ;  $r=.426, p<.001$ ;  $r=.434, p<.001$ ;  $r=.289, p<.001$ ;  $r=.261, p<.001$ ）。STS-2には、実存性、人類、他者、自然との結びつきや、超越性に対する項目が含まれていることから、類似した側面を扱うBQSが正の相関を示したことによって、併存的妥当性が示されたと言えよう。ここで、STS-2にはこうした多様な意味内容

Table 5 STS-2 の探索的因子分析結果

	I	II	III	IV	共通性
<b>I. 超越性 (<math>\alpha=.762</math>)</b>					
(13) 自分のいのちは、姿形を変えて永遠に存在すると思う	<b>.803</b>	-.074	-.018	-.003	.570
(11) 自分が死んでも、自然の一部になって生き続けることができると思う	<b>.728</b>	-.046	.107	-.124	.471
(15) 自分の心の中には人間を超えた「神」のような存在が宿っていると思う	<b>.620</b>	-.020	-.128	.031	.352
(14) 自分はなにか大きな見えない力によって「生かされている」という実感がある	<b>.571</b>	.161	-.094	.077	.475
(10) 身の回りの自然と自分が心を通わせたと感じた経験がある	.332	.242	.102	.037	.351
<b>II. 人類愛 (<math>\alpha=.711</math>)</b>					
(8) 人類全体の進歩と幸福のために、自分でできることをやってみよう	.008	<b>.756</b>	-.081	-.026	.501
(6) 自分の喜びや苦しみを多くの人々と一緒に分かち合いたいと思う	-.170	<b>.634</b>	.066	.056	.377
(7) 私たちは、みんなが「目には見えない糸」で結びつきをもっていると思う	.194	<b>.595</b>	-.019	-.119	.438
(5) どんな相手でもわけへだてなく受け入れることができる	-.013	<b>.428</b>	.025	.177	.299
(9) 草花を見ているうちに、大きな安らぎや充実感を覚えたことがある	.124	.322	.123	.031	.254
<b>III. 愛他性 (<math>\alpha=.723</math>)</b>					
(4) 相手が喜び、幸せそうにしているのを見ると、自分のことのように嬉しくなる	-.106	.058	<b>.803</b>	-.060	.608
(3) 自分を犠牲にしても、その人のために尽くしたいと思ったことがある	-.094	.037	<b>.748</b>	-.030	.531
(1) 自分を愛するほどに他人を愛することができる	.159	-.122	<b>.560</b>	.118	.393
(2) 自分には、一心同体だと感じられる相手がいる	.072	-.008	.304	.262	.266
<b>IV. 実存性 (<math>\alpha=.713</math>)</b>					
(17) 一日一日を一生懸命になって生きているという実感がある	-.176	.002	-.079	<b>.972</b>	.758
(16) 自分がこの世に生まれてきたことには、大きな意味があると実感できる	.242	-.011	-.006	<b>.582</b>	.519
(12) いま、ここでの瞬間が大切なひとときだと感じる	.043	.028	.121	<b>.427</b>	.286
(18) 言葉に言い表せない感動に突然襲われて身震いしたような経験がある	.115	.060	.133	.234	.185
	-	.603	.326	.480	
		-	.535	.512	
			-	.459	
				-	

Table 6 BQS と STS-2 の下位尺度間の相関係数

	STS-2総得点	超越性	人類愛	愛他性	実存性
BQ総得点	.465**	.355**	.349**	.284**	.371**
人生の意味の希求	.426**	.255**	.312**	.351**	.389**
価値の探求	.434**	.295**	.359**	.273**	.344**
宇宙的思考	.289**	.280**	.238**	.116*	.167***
超越的存在への問い	.261**	.302**	.135****	.066	.200**

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

を有する項目が含まれているため、STS-2の因子分析を行い、BQSとSTS-2の下位尺度間の相関係数を求めた<sup>4)</sup>。軸の回転にはプロマックス回転を用いた。固有値の減衰状況、解釈妥当性から、4因子解を採用することとした。因子負荷量が.35以下の項目や、2つの因子に高い値を示す項目を削除し、尺度を作成した。因子分析結果をTable 5に、各下位尺度間の相関係数をTable 6に示す。

まず、BQSの人生の意味の希求と、価値の探求は、同じくこうした実存的な側面に関する項目を含む、「人類愛」、「愛他性」、「実存性」と弱い正の相関関係を示していた。その一方で、BQSの「宇宙的思考」と「超越的存在への問い」は、「愛他性」、「人類愛」、「実存性」とほとんど相関関係を示さず、超越的次元に対する自覚を示す項目を含んだSTS-2の「超越性」と弱い正の相関を示していた。以上の結果は、BQSの併存的妥当性を示すものであったと言えよう。なお、「宇宙的思考」は「人類愛」と弱い正の相関を示していたが( $r=.238$ ,  $p<.01$ )、これは、両下位尺度に、人類や地球規模での思考に関する項目が含まれているためであると考えられる。

ところで、BQSの「人生の意味の希求」と「価値の探求」も、STS-2の「超越性」と弱い正の相関関係を示し、BQSの「超越的存在への問い」も、STS-2の「実存性」と弱い相関を示していることが明らかになった。すなわち、人生の意味や価値といった実存的な「問い」を思慮する際、そこに弱いながらも、超越的存在との関係性が関与していたり、超越的存在や死について思慮することが、生の意味を実感する心性と関係したりしていることが示唆された。スピリチュアリティには、超越的なものに関わりにおいて、人生の意味を希求する機能や心的過程が含まれており(Canda & Furman, 2010; 窪寺, 2000)、実存と超越という双方の変数は完全に独立したものではないことが考えられるため、これらの間に相関関係が見いだされたことは、尺度の妥当性を示す結果であったといえる。

なお、STS-2の超越性には、「自分が死んでも、自然の一部になって生き続けることができると思う」といった一定の「答え」が含まれている。BQSの実存的問いに関する側面が、STS-2の超越的次元への自覚を意味する項目を含む尺度と弱い正の相関を示したことは、こうした問いが超越的な事象との関係性を留保しつつ思慮される場合がある一方で、必ずしもその問いの答えとして、STS-2に含まれる項目のような信念や自覚を示すものではないことが明らかになったと言えよう。

以上の結果から、BQSと、理論的、概念的な関連が考えられる心理尺度との間に、有意な正の相関がみられ、いずれも解釈可能な結果であったことから、BQSの併存的妥当性が

確認された。特に、「意義探索」との相関係数は、「意義保有」の相関係数よりも高い値であったことから、BQSが、「問い」としての側面に焦点をあてた尺度であることが示された。また、BQSの「人生の意味の希求」と「価値の探求」が、STS-2の超越性と弱い正の相関関係を示していたことから、こうした実存的な問いと、超越的次元に対する信念とが相互に関係をもっていることが示唆された。

### 総合考察

本研究の目的は、日本語版自己報告式スピリチュアル・インテリジェンス尺度、及び、Big Question 尺度 (BQS) を作成し、その信頼性及び妥当性を検討することであった。

まず、研究1では、「批判的実存思考」、「個人の意味生成」、「超越性への気づき」、「意識状態の拡張」という四つの下位概念から構成される、King & DeCicco (2009) の SISRI-24 を翻訳し、日本語版の作成を試みた。因子構造については、原版では CET を構成する項目のうち2項目が、TAに含まれることとなったが、その他は、原版とほぼ同様の結果を示していた。信頼性及び妥当性を検討したところ、ほぼ十分な結果を得ることができたが、妥当性の面で、先行研究と一部相違点が見出された。

特に、先行研究では、SI総得点は意義探索よりも意義保有と高い値を示していたが、本研究では、僅かながら、意義保有よりも意義探索との相関係数の方が高い値を示していた。先行研究では相関が見られなかった PMP と意義探索の間に、本研究では弱い正の相関が見られたことから、本研究の対象者である大学生は、人生や日々の出来事に対する一貫した意味の枠組みを有しながら、それを確固たるものとは認識しておらず、人生の意味や目的を同時に探求している過程にあるとも考えられる。実際、MLQを用いた日米比較の研究では (Steger, Kawabata, Shimai, & Otake, 2008)、アメリカの青年の場合、意義探索と意義保有に負の相関が認められたが、日本青年においては、両因子間には正の相関が存在することが明らかになっているように、特に日本文化においては、人生の意味や目的を保持しつつ、同時にそれを探究しているという現象は、矛盾するものではないのかもしれない。

また、本研究においては、先行研究では有意な相関が認められていた TA と BIDR の両下位尺度間の相関、および PMP と印象操作の間の相関が、それぞれ認められなかった。King & DeCicco (2009) は、相関係数の値が低いことから踏み込んだ議論を行っていないが、例えば超越性への気づきなどは、文化要因や、宗教や信仰の有無等についての変数が、非物質的な存在に対する自覚の程度と社会的望ましさとに関連に影響を及ぼす可能性がある

と考えられるため、その他の要因を考慮した詳細な検討が必要である。

今後の展開の一つとして、King & DeCicco (2009) は、愛他性や死の受容、EQ (情動知能) や IQ などとの調査を行い、スピリチュアル・インテリジェンスの妥当性の検証を進めていく必要性を指摘している。本研究では、先行研究で使用された尺度のうち、公刊された翻訳版尺度を使用するに留まっているため、理論的な関連性が予測される他の尺度を使用した研究を行うなどして、尺度の妥当性をより詳細に検討する必要がある。

次に研究 2 では、青年の抱く「スピリチュアルな問い」を包括的に網羅し、なおかつそうした問いについて思慮している程度を測定する尺度の開発を試みた。尺度の信頼性及び妥当性を検討したところ、いずれもほぼ十分な結果となった。特に、MLQ のうち、人生の意味や目的の保有、すなわち特定の「答え」を測定する意義保有よりも、こうした問いについて思慮している程度を示す意義探索との間に、より高い相関係数が認められたことから、BQS、人生の意味の希求や価値の探求といった下位尺度が、青年がこうした問いに対する思慮を巡らしている程度を測定する尺度であることが確認された。しかしながら、これらの尺度は、意義保有と低いながらも正の相関を示していたが、これは、研究 1 の結果と同様、人生の意味や目標等について自分なりの答えを保有しつつ、同時に、そうした問いについて思慮しているという、日本人青年の特徴を示す結果となったと言えよう。

また、BQS の「人生の意味の希求」と「価値の探求」は、STS-2 の「超越性」と弱い正の相関関係を示していた。このことは、実存的な問いについて思慮するという行為が、超越的次元への自覚を何らかの形で伴って行われている可能性が見いだされたという点で興味深い。林 (2011) は、スピリチュアリティを「問い」と「答え」の位相に整理した論考を行っているが、例えば実存的な問題を問うとき、超越的な体験を通して得られた何らかの自覚が、人生の意味の問いへの答えとして付与される場合、「答え」のスピリチュアリティと理解される。その一方で、実存的な問題が、その答えの選択肢として「超越性」を伴う可能性がある場合には、結果としていかなる答えが生成されようとも、そうした姿勢や関心を「問い」としてのスピリチュアリティと解するというのである。たとえば、神仏など超越的存在への信仰を通して、「神のために奉仕することが、この世を生きる意味であり、目的である」という信念を有するに至った者がいれば、それは、「答え」のスピリチュアリティを意味していることになる。その一方で、人生の意味を熟考し、結果としてそこに無神論的な答えが付与されようとも、こうした問題を自身の関心事として積極的に引き受けているのであれば、それは「問い」としてのスピリチュアリティとなる。林 (2011) は、

この「問い」としてのスピリチュアリティは、必ずしも超越的な「答え」を前提としないながらも、「最終的にどんな答えが出されるにせよ、『超越』の可能性に目が向けられることこそ核心的なのである」(p. 14)として、両者の間の緊張関係について言及している。林 (2011) の議論を参照すれば、本研究で得られた、「人生の意味の希求」や「価値の探求」と、STS-2 の超越性の間に見出された弱い正の相関関係は、まさに、こうした緊張関係を示唆するものとも考えることもできよう。すなわち、これらの尺度間の相関が弱いものであったという結果は、人生の意味や価値についての問いを抱くとき、そこに、超越的次元に関連する信念が多少なりとも関与していると考えられるからである。その点で、BQS の「人生の意味の希求」や「価値の探求」は、MLQ の「意義探索」との間で見出された探求としての側面を兼ね備えると共に、超越性との関係性を留保しているという点で、林 (2011) の「問いのスピリチュアリティ」と類似した変数であると言えよう。

BQS の下位尺度のうち、特に宇宙的思考は、今後も詳細な妥当性の検証が必要な尺度である。川浦 (2010) は、「宇宙のダイナミズムを内包した存在として『人間を捉える』視点を培う」、「『社会』、『環境』、『生命』に関わる諸問題をコスモロジーという大きな枠組みの中で捉える力を養う」などの学習目標を掲げ、「宇宙論」を扱う講義を行っている。本講義は、宇宙に関する科学的知見の伝達に終始するのではなく、自己を位置づけるコンテクストとして宇宙を扱うことで、自己や世界の在り方について考察する契機となっていることが伺えるが、こうした教育実践における宇宙的思考尺度の得点推移の分析なども、今後の妥当性検証の一つの方法として挙げられよう。

最後に、本稿で報告された BQS の意義は、スピリチュアルな問いそのものを、現状で青年がどの程度思慮しているかという心性を測定することができる点にある。例えば、Astin et al. (2011) の調査では、類似の概念と考えられるスピリチュアルな探求が、知性面での自尊感情の向上や、大学満足度や心理的ウェル・ビーイングの低減に影響する可能性が示されるなど、スピリチュアルな探求と大学生の心理的発達との関連が解明されつつある。わが国においても、こうした問いについて考えるという心性が、どのような性格特性との関連をもつのか、また、こうした問いについて考えることが、心理的側面や、学業・進路面等にいかなる影響を及ぼすのか、今後の研究の発展が望まれる。

## 註

1) 村上祐介 (2012). Big Question 尺度作成の試み 心理学叢誌, 8, 65-78.に加筆修正を加え

た。

2) 「理想」と「現状」という観点からの尺度は、Fisher (2006, 2010) や Gomez & Fisher (2003) を参照。

3) 翻訳にあたって原著者 (David King 氏) の許可を得た。本尺度の使用については、原著者の許可が必要な場合がある。

4) 中村 (1998) では、信頼性と妥当性が検証されているのは、一次元性の STS-2 であった。

## 第4章 探究心媒介モデルの検証(1): 精神的回復力との関連<sup>1)</sup>

### 問題と目的

本章では、スピリチュアリティと大学生の適応感との関連性を、量的研究手法を用いて解明する。その際、これらの変数間を媒介する要因として「精神的回復力」に着目したい。

アメリカの大学生を対象としたスピリチュアリティに関する大規模縦断研究において、Astin, Astin, & Lindholm (2011) は、「人生の神秘に対する答えを見つける」、「人生についての重要な哲学を考える」といった、「大きな問い」に対する答えを学生が探求する内的過程を「スピリチュアルな探求」として概念化し、スピリチュアリティの下位概念の一つに想定している。調査の結果、スピリチュアルな探求へと従事することは、知性面での自尊心は向上する一方で、大学への満足度や心理的ウェル・ビーイングが低下することが明らかになっている。また、本研究の「大きな問い」の一部を構成する「人生の意味の探求」は、心理的ウェル・ビーイングの関係性や自己受容と弱い負の相関を示すことも明らかになっており (Steger, Kashdan, Sullivan, & Lorentz, 2008)、スピリチュアルな問いを抱く傾向にある者は、精神的健康度が低いという結果が散見される状態にある。

しかしながら、人生の意味尺度を扱った日米比較の研究 (Steger, Kawabata, Shimai, & Otake, 2008) では、人生の意味の「保有」と「探求」の関係や、他の心理指標との関係性に文化差が見られることが示されている。例えば、アメリカでは人生の意味の探求と主観的幸福感に弱い負の相関がある一方で、日本では、これらの変数間に関連が無いことが明らかになっている。また、村上 (2012) は、98名の大学を対象に、Big Question 尺度 (BQS) を用いた研究を行い、ソーシャル・サポートや青年用適応感、抑うつに耐える力、精神的回復力との関連を調査している。その結果、BQS 総得点は、青年用適応感の課題・目的の存在と弱い正の相関を示すことが明らかになっている。

以上のような研究結果から、少なくとも日本の大学生を対象とする本研究においては、大きな問いについて思慮することは、課題・目的の存在との正の相関に見られるように、将来の役に立つことを学んでいるという感覚や、成長できているという実感を高める、大学での適応感に正の影響を及ぼすのではないだろうか。

ところで Astin et al. (2011) は、スピリチュアルな探求と心理的ウェル・ビーイングや大学満足感の関連について、大学生がスピリチュアルな問いに従事することによって、「時に、心理的なウェル・ビーイングや満足度がネガティブな影響を受けるところまで、失望



したり、気持ちが落ち着かなくなったりすることがあるのだろう」(p.124)と述べるにとどまっており、具体的にどのような要因が、失望や気持ちの落ち着きをなくすという心理状態を導いてしまうかについては、不明なままになっている。

ここで、大きな問いについて思慮するという心性と、こうした精神的健康との関連について考える際、その媒介となる要因として、人、情報、機会などの様々なリソースを、従来の自分の枠組みを超えて探索したり積極的に獲得しようとしたりする態度である、探究心に着目したい。Parks (2011)によれば、「大きな問い」について考えることは、知識、社会的仕組み、野心や憧れといったものとのギャップを明らかにし、われわれを「拡張」させるという。すなわち、自分なりに「大きな問い」について考えたり学んだりすることは、さらにその問いに対する答えを知りたいという気持ちを起こさせ、探究心のような自己の行動に拡張をもたらす要因を賦活させることにつながるのではないだろうか。その結果、自分の成長や、熱中できるものを見つけているという実感を高めたり、場違いな感じを低減させたりという、大学における適応感の維持や向上へとつながることが予測される。実際、村上(2012)の調査では、探究心と類似の概念であると考えられる、精神的回復力の下位尺度である新奇性追求と、肯定的な未来志向は、BQSと弱い正の相関関係にあることが明らかになっている。また、人生の意味の探求と好奇心との間に、非常に弱いながらも正の相関関係が示された研究もあるように(Steger et al., 2008)、大きな問いと精神的回復力の間には、正の関係性が存在することが示唆される。

また、新奇性追求の上位概念である精神的回復力は、学校生活満足感、友人関係満足感、家族関係満足感などの合成得点である主観的ウェル・ビーイングの、生活満足感、快感情と中程度の正の相関を、不快感情と中程度の負の相関関係にあることが明らかになっている(鈴木, 2006)。原・鳥川・藤井・古田(2011)の研究においても、性別を制御変数とした偏相関の分析において、精神的回復力の、興味・関心の追求、未来志向、感情調整、忍耐力は、不機嫌・怒り、不安、無気力などのストレス反応と、概ね弱い、もしくは高い負の相関を示すことが明らかになっている。こうした研究の知見は因果関係を示すものではないが、精神的回復力が、精神的な健康状態の維持に何らかの関係を有していることを示唆するものであると言えよう。

大きな問いという、一筋縄では答えがでない、時に不穏な感情を喚起することへとつながりかねない問いに対峙した時、自身の感情を調整したり、自己の行動を拡張させるような新奇性追求のような特性を活かしたり、問いを肯定的な未来の方向性へと関連付けて考

えることは、精神的健康を維持したり向上させたりすることへとつながり、大学における適応感に正の影響を及ぼすのではないだろうか。

以上のような知見をまとめると、大きな問いについて思慮するというスピリチュアリティは、大学への適応感を高めるが、それらの変数間を媒介するものとして、新奇性追求を含む、精神的回復力を媒介していることが予測される。しかしながら、従来の研究では、これらの変数間の因果関係性は調査されていない。これらの変数間の関連性について、数量的な研究を通してその傾向を把握することは、大学生の精神的健康の維持や向上を考察するに当たって、一つの知見を与えるものとなろう。本研究では、「仮説 1：スピリチュアリティは、大学における適応感に正の影響を及ぼす」と、「仮説 2：スピリチュアリティは、精神的回復力を媒介して、大学における適応感に正の影響を及ぼす」という二つの仮説にもとづくモデルを検証することを目的とする。

## 方 法

**対象者** 関西圏の大学に所属する大学生 400 名であった。回答に不備のある質問紙を除き、最終的には、338 名を分析対象とした（有効回答率 84.5%）。その内訳は男性 188 名、女性 150 名で、平均年齢は 19.26 歳（ $SD = 1.07$ ）であった。

**調査方法** プライバシーの保護や自由参加であることについて事前の口頭説明を行い、心理学関連の講義内で配布、回収を行った。

**質問紙の構成** (1) Big Question 尺度 (BQS; 村上, 2012) : 「現状」に関する尺度のうち、「人生の意味の希求」、「価値の探求」、「宇宙的思考」、「超越的存在への問い」に関する 17 項目。6 件法（「1：考えたり学んだりしていない」～「6：考えたり学んだりしている」）、(2) 精神的回復力尺度（小塩・中谷・金子・長峰, 2002）：「肯定的な未来志向」、「感情調整」、「新奇性追求」に関する 21 項目。5 件法（「1：いいえ」～「5：はい」）、(3) 青年用適応感尺度（大久保, 2005）：「居心地の良さの感覚」、「劣等感の無さ」、「被信頼・受容感」、「課題・目的の存在」に関する 30 項目、5 件法（「1：全くあてはまらない」～「5：非常によくあてはまる」）。これらの変数に加え、次の二つの変数も調査票に含めたが、本研究の分析からは除外する。(4) 抑うつに耐える力尺度（近藤・岡本・白井・栃尾・河野・柏尾・小玉, 2008）：「孤独に耐える力」、「不安に向き合う力」、「強がらずに自己開示する態度」に関する 14 項目。5 件法（「1：あてはまらない」～「5：あてはまる」）、(5) 日本語版ソーシャル・サポート尺度短縮版（岩佐・権藤・増井・稲垣・河合・大塚・小川・高山・藺

牟田・鈴木, 2007) : 7 項目。7 件法 (「1 : 全くそう思わない (いない)」 ~ 「7 : 非常にそう思う」)。

## 結 果

### 尺度の構成

尺度の構成にあたって最尤法, プロマックス回転による探索的因子分析を行った。分析には, SPSS Statistics 20 を用いた。因子数の決定は, 固有値の減衰状況, および解釈妥当性を基準とした。また, 尺度の構成にあたっては, 複数の因子に.35 以上の因子負荷を示す項目を除外した。

**Big Question 尺度** BQS に関する 17 項目について探索的因子分析を行い, 因子数を 2 因子に決定した。第一因子は, 「本当の幸せとは何か」, 「深く共感できる価値をみつけられるのか」, 「生きることや人生に, 意味や目的はあるのか」などの項目が含まれていることから, 「生きるうえでの価値の希求」と命名した。第二因子は, 「宇宙の中で, 人間はどのような存在なのか」, 「人類や地球はこれからどうなっていくのか」などの項目が含まれていることから, 「宇宙的思考」と命名した。因子間相関は.485 であった。以上の因子に高い負荷を示した項目にもとづき尺度を作成した。「生きるうえでの価値の希求」と「宇宙的思考」それぞれの内的整合性は,  $\alpha = .870$  と,  $\alpha = .803$  であった。結果を Table 1 に示す。

**精神的回復力尺度** 精神的回復力尺度に関する 21 項目について探索的因子分析を行い, 因子数を 3 因子に決定した。第一因子は, 「将来の見通しは明るいと思う」や, 「自分には将来の目標がある」などの項目が含まれており, 先行研究とほぼ同様の因子構造であったことから, 「肯定的な未来志向」と命名した。第二因子は, 「ものごとに対する興味や関心が強い方だ」や, 「色々なことにチャレンジするのが好きだ」などの項目が含まれていた。先行研究とほぼ同様の因子構造を示していたことから, 「新奇性追求」と命名した。第三因子は, 「自分の感情をコントロールできる方だ」や, 「怒りを感じるとおさえられなくなる」などの項目が含まれており, 先行研究とほぼ同様の因子構造であったことから, 「感情調整」と命名した。因子間相関は.266 ~ .485 であった。以上の因子に高い負荷を示した項目にもとづき尺度を作成した。「肯定的な未来志向」, 「新奇性追求」, 「感情調整」それぞれの内的整合性は,  $\alpha = .831$ ,  $\alpha = .791$ ,  $\alpha = .718$  であった。結果を Table 2 に示す。

**青年用適応感尺度** 青年用適応感尺度に関する 30 項目について探索的因子分析を行い, 因子数を 4 因子に決定した。第一因子は, 「自由に話せる雰囲気である」や, 「周りの人と楽

Table 1 Big Question 尺度の探索的因子分析結果

	I	II	共通性
<u>I. 生きるうえでの価値の希求 (<math>\alpha=.870</math>)</u>			
(17) 本当の幸せとは何なのか (A)	<b>.817</b>	-.035	.641
(18) 愛とはどのようなものなのか (B)	<b>.738</b>	.046	.579
(8) 苦難や不安, 怖れにどのように向き合えばよいのか (C)	<b>.683</b>	-.047	.438
(9) 深く共感できる価値を見つけられるのか (D)	<b>.633</b>	-.067	.364
(12) どうすれば希望や穏やかな気持ちを持ち続けられるのか (E)	<b>.607</b>	.042	.395
(1) 自分とは, どのような存在なのか (E)	<b>.601</b>	-.083	.320
(7) 人生で本当に大切なこと, すべきこと, したいことは何か (D)	<b>.584</b>	-.062	.310
(3) 生きることや人生に, 意味や目的はあるのか (C)	<b>.529</b>	.092	.335
(16) 善悪や正邪の問題とどのように向き合えばよいのか (B)	<b>.491</b>	.221	.396
(13) 真実と言えるものはあるのか (A)	<b>.432</b>	.319	.422
(10) どのような世の中をつくるのに役立ちたいか	.344	.220	.240
<u>II. 宇宙的思考 (<math>\alpha=.803</math>)</u>			
(15) 宇宙の中で, 人間はどのような存在なのか (A)	-.152	<b>.932</b>	.754
(11) 宇宙はどのようににはじまったのか (B)	-.123	<b>.788</b>	.542
(14) 人類や地球は, これからどうなっていくのか (B)	.010	<b>.738</b>	.553
(6) 人間を超えた大きなちからのようなものは存在するのか (A)	.160	<b>.480</b>	.331
(2) 神や仏とは, どのような存在なのか	.146	.325	.173
(4) 死とは何か	.188	.277	.162
	I	-.485	
	II	-	

項目横のアルファベットは割り当てられた小包を示す

しい時間を共有している」などの項目が含まれており、先行研究とほぼ同様の因子構造であったことから、「居心地の良さの感覚」と命名した。第二因子には、「これからの自分のためになることができる」や、「将来役に立つことが学べる」などの項目が含まれていた。先行研究とほぼ同様の因子構造を示していたことから、「課題・目的の存在」と命名した。第三因子は、「周りから期待されている」や、「周りから頼られていると感じる」などの項目が含まれており、先行研究とほぼ同様の因子構造であったことから、「被信頼・受容感」と命名した。第四因子には、「嫌われていると感じる」や、「自分が場違いだと感じる」などの項目が含まれ、先行研究とほぼ同様の因子構造であった。「劣等感の無さ」と命名し、

Table 2 精神的回復力尺度の探索的因子分析結果

	I	II	III	共通性
<b>I. 肯定的な未来志向 (<math>\alpha=.831</math>)</b>				
(6) 将来の見通しは明るいと思う(A)	<b>.911</b>	-.115	-.001	.737
(9) 自分の将来に希望をもっている(B)	<b>.871</b>	.003	-.012	.754
(3) 自分の未来にはきっといいことがあると思う	<b>.760</b>	.040	.039	.633
(12) 自分には将来の目標がある(B)	<b>.396</b>	.281	-.024	.338
(15) 自分の目標のために努力している(A)	<b>.395</b>	.244	-.114	.279
(13) 困難があっても、それは人生にとって価値のあるものだと思う	.322	.171	.057	.210
(20) あきっぱい方だと思う	-.210	.060	-.134	.069
(11) ねばり強い人間だと思う	.201	.170	.052	.118
<b>II. 新奇性追求 (<math>\alpha=.791</math>)</b>				
(7) ものごとに対する興味や関心が強い方だ(A)	-.045	<b>.770</b>	-.075	.537
(1) 色々なことにチャレンジするのが好きだ(B)	.073	<b>.765</b>	-.103	.611
(4) 新しいことや珍しいことが好きだ	-.025	<b>.610</b>	.085	.390
(18) 新しいことをやり始めるのはめんどろだ※(B)	-.021	<b>-.578</b>	-.110	.394
(10) 私は色々なことを知りたいと思う(A)	-.014	<b>.535</b>	.112	.322
(16) 慣れないことをするのは好きではない	-.028	-.247	-.237	.161
<b>III. 感情調整 (<math>\alpha=.718</math>)</b>				
(2) 自分の感情をコントロールできる方だ	-.044	.004	<b>.821</b>	.652
(21) 怒りを感じるとおさえられなくなる※	-.005	.091	<b>-.677</b>	.436
(5) 動揺しても、自分を落ち着かせることができる	.130	.043	<b>.557</b>	.399
(8) いつも冷静でいられるようところがけている	-.025	.112	<b>.439</b>	.222
(17) つらい出来事があると耐えられない※	-.011	-.129	<b>-.383</b>	.194
(14) 気分転換がうまくできない方だ	.037	-.062	-.342	.122
(19) その日の気分によって行動が左右されやすい	-.203	.191	-.234	.103
	I	-.505	.356	
	II	-	.266	
	III		-	

項目横の※は逆転項目を、アルファベットは割り当てられた小包を示す

以後の分析の際は項目の意味内容を逆転して解釈した。因子間相関は、 $-.170 \sim .587$ であった。以上の因子に高い負荷を示した項目にもとづき尺度を作成した。「居心地の良さの感覚」、「課題・目的的存在」、「被信頼・受容感」、「劣等感の無さ」それぞれの内的整合性は、 $\alpha = .925$ ,  $\alpha = .819$ ,  $\alpha = .880$ ,  $\alpha = .731$ であった。結果を Table 3 に示す。

#### 各尺度の相関係数

各尺度間の相関係数、および平均値（合計点を項目数で除したもの）と標準偏差を Table 4 に示す。まず、BQS の「生きるうえでの価値の希求」は、精神的回復力のうち、「肯定的

Table 3 青年用適応感尺度の探索的因子分析結果

	I	II	III	IV	共通性
<u>I. 居心地の良さの感覚 (<math>\alpha=.925</math>)</u>					
(7) 大学において、自由に話せる雰囲気である	.884	-.251	.074	.053	.639
(5) 大学において、周りの人と楽しい時間を共有している	.845	-.175	.058	-.013	.632
(11) 大学において、ありのままの自分を出せている	.724	-.113	-.030	.070	.405
(17) 大学において、幸せである	.700	.178	-.044	.042	.609
(19) 大学において、安心する	.693	.133	-.076	.045	.525
(21) 大学において、周り助け合っている	.677	-.026	.187	.035	.605
(13) 大学において、周りに共感できる	.632	.039	.031	.078	.435
(27) 大学において、充実している	.621	.331	-.142	-.097	.653
(3) 大学において、周囲となじめている	.598	-.048	.248	-.083	.588
(1) 大学において、周囲に溶け込んでいる	.592	-.049	.219	-.076	.542
(15) 大学において、リラックスできる	.532	.229	-.036	-.034	.461
(9) 大学において、自分と周りがかみ合っている	.524	-.056	.234	-.070	.457
<u>II. 課題・目的の存在 (<math>\alpha=.819</math>)</u>					
(8) 大学において、これからの自分のためになることができる (A)	-.117	.765	.093	-.034	.563
(2) 大学において、将来役に立つことが学べる (B)	-.229	.713	.141	-.040	.452
(24) 大学において、成長できると感じる	.083	.687	-.019	-.015	.536
(14) 大学において、やるべき目的がある (B)	-.095	.655	.115	.074	.420
(30) 大学において、熱中できるものがある (A)	.045	.572	.196	.088	.487
(20) 大学において、好きなことができる	.364	.499	-.221	.010	.446
<u>III. 被信頼・受容感 (<math>\alpha=.880</math>)</u>					
(10) 大学において、周りから期待されている (A)	-.081	.121	.803	.003	.662
(16) 大学において、周りから必要とされていると感じる (B)	.151	.013	.726	-.009	.692
(4) 大学において、周りから頼られていると感じる (C)	.117	.055	.696	-.049	.654
(22) 大学において、周りから関心をもたれている (C)	.254	.030	.570	.079	.564
(25) 大学において、存在を気にかけている (B)	.261	.060	.435	.140	.413
(28) 大学において、良い評価がされていると感じる (A)	.131	.207	.403	-.056	.407
<u>IV. 劣等感の無さ (<math>\alpha=.731</math>)</u>					
(23) 大学において、嫌われていると感じる※ (A)	-.091	.065	.076	.702	.540
(6) 大学において、周りに迷惑をかけていると感じる※ (B)	.233	.033	.074	.596	.357
(29) 大学において、自分が場違いだと感じる※ (C)	-.297	-.113	.148	.578	.508
(18) 大学において、自分が役に立っていないと感じる※ (C)	.150	.072	-.330	.574	.406
(12) 大学において、自分だけだめだと感じる※ (B)	.097	-.059	-.042	.558	.310
(26) 大学において、周りから指示や命令をされているように感じる※ (A)	-.090	.017	.274	.423	.212
	-	.575	.587	-.244	
		-	.436	-.187	
			-	-.170	
				-	

項目横の※は逆転項目を、アルファベットは割り当てられた小包を示す

Table 4 各尺度の平均値および標準偏差と尺度間の相関係数

	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	M	SD
1 BQS総得点	-	.919***	.726***	.205***	.256***	-.034	.050	.241***	.168**	-.125*	3.32	0.86
2 生きるうえでの価値の希求		-	.441***	.217***	.273***	-.026	.059	.252***	.167**	-.072	3.69	0.98
3 宇宙的思考			-	.112*	.142**	-.016	.031	.122*	.117*	-.141**	2.61	1.19
4 肯定的未来志向				-	.487***	.302***	.277***	.504***	.343***	.209***	3.31	0.90
5 新奇性追求					-	.285***	.348***	.393***	.268***	.253***	3.69	0.77
6 感情調整						-	.254***	.292***	.284***	.307***	3.29	0.78
7 居心地の良さの感覚							-	.517***	.696***	.196***	3.44	0.75
8 課題目的の存在								-	.528***	.116*	3.52	0.80
9 被信頼受容感									-	.137*	2.79	0.77
10 劣等感の無さ										-	3.44	0.69

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

な未来志向」と「新奇性追求」は弱い正の相関を示したが、「感情調整」とは相関を示さなかった。BQSの「宇宙的思考」は、「肯定的な未来志向」と「新奇性追求」とはほとんど相関を示さず、「感情調整」とは無相関だった。

次に、「生きるうえでの価値の希求」は、青年用適応感のうち、「課題・目的の存在」と弱い正の相関を示し、「被信頼・受容感」とほとんど相関を示さず、「居心地の良さの感覚」と「劣等感の無さ」とは相関を示さなかった。「宇宙的思考」は、「課題・目的の存在」、「被信頼・受容感」、「劣等感の無さ」とはほとんど相関を示さず、「居心地の良さの感覚」とは無相関だった。

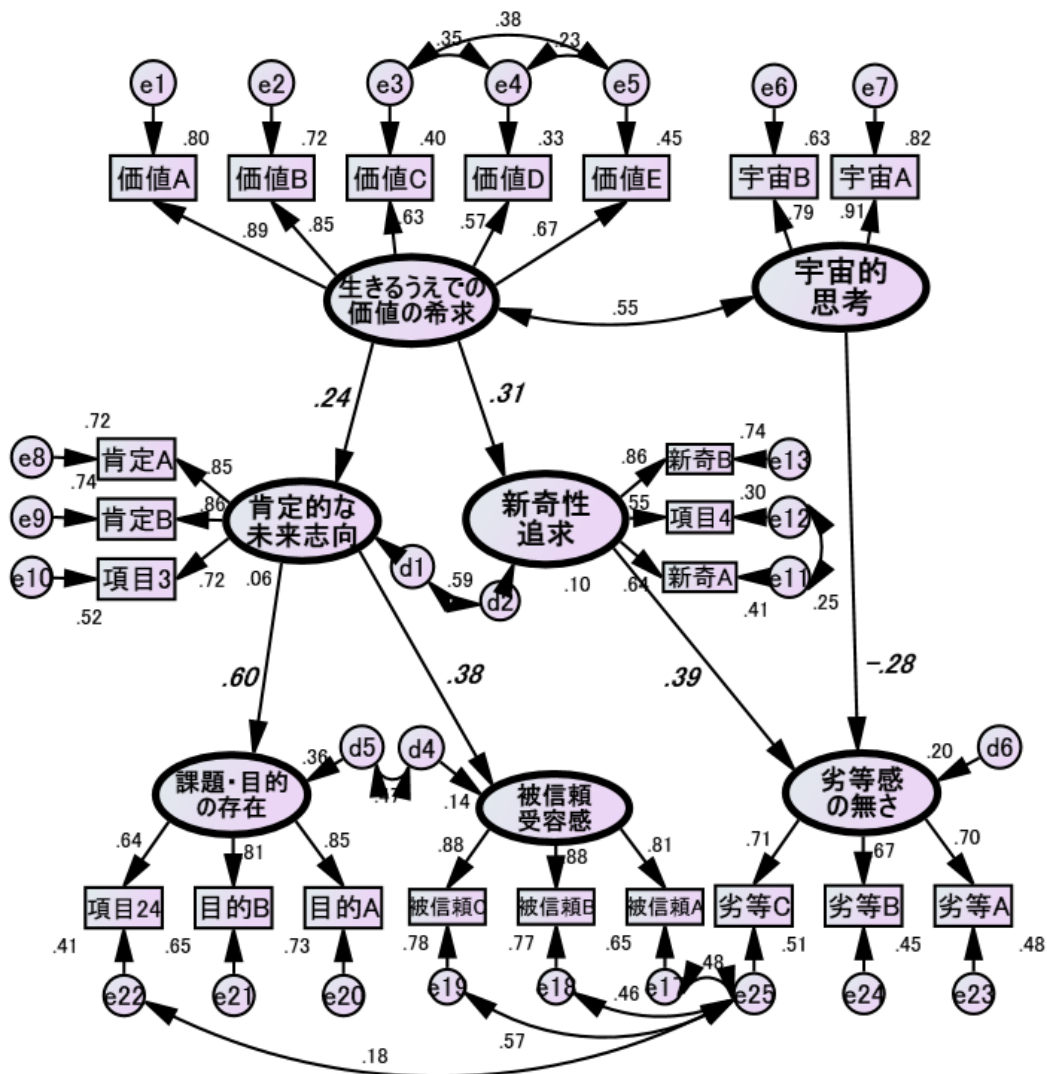
最後に、精神的回復力のうち「肯定的な未来志向」は、青年用適応感の「居心地の良さの感覚」、「被信頼・受容感」、「劣等感の無さ」と弱い正の相関を、「課題・目的の存在」と中程度の正の相関を示していた。また、「新奇性追求」と「感情調整」は、「居心地の良さの感覚」、「課題・目的の存在」、「被信頼・受容感」、「劣等感の無さ」と、それぞれ弱い正の相関を示していた。

### 仮説モデルの検証

探索的因子分析の結果をもとに、構造方程式モデリング (Structural Equation Modeling: SEM) による仮説モデルの検証を行った。その際、各観測変数に対して小包化 (parceling) を適用し、各下位尺度 (小包) に含まれる項目の因子パターンの平均値が均等になるように、小包を構成した。また、各下位尺度間の相関分析の結果を参考に、相関関係の見いだされなかった変数は、モデルには含めなかった。分析には、Amos 20 を用いた。

修正指数を参考に仮説モデルの修正を行い、複数のモデルの検証を試みた結果、以下のモデルを採用した (Figure 1)。適合度指標は、 $\chi^2=346.779$ ,  $df=192$ ,  $p=.000$ ,  $CFI=.957$ ,  $NFI=.910$ ,  $GFI=.917$ ,  $AGFI=.891$ ,  $RMSEA=.049$ ,  $RMSEAHI=.057$ ,  $RMSEALO=.041$ ,  $AIC=468.779$  であり、モデルのあてはまりはよいものとして判断した。

潜在変数間の関連性についてみていくと、まず、BQS の生きるうえでの価値の希求は、青年用適応感に含まれるいずれの潜在変数にも影響を及ぼしていなかった。その一方で、BQS の宇宙的思考は、青年用適応感の劣等感の無さに、負の影響 ( $-.28$ ,  $p<.000$ ) を及ぼ



$\chi^2=346.779$ ,  $df=192$ ,  $P=.000$ ,  $AIC=468.779$   
 $NFI=.910$ ,  $CFI=.957$ ,  $GFI=.917$ ,  $AGFI=.891$ ,  
 $RMSEA=.049$ ,  $RMSEAHI=.057$ ,  $RMSEALO=.041$

Figure 1 仮説モデルの検証結果



していることが明らかになった。このことから、スピリチュアリティが適応感に正の影響を及ぼすという仮説 1 は支持されなかった。

次に、生きるうえでの価値の希求は、精神的回復力の肯定的な未来志向と新奇性追求に正の影響 (.24,  $p < .000$ ; .31,  $p < .000$ ) を及ぼしていた。新奇性追求は、劣等感の無さに、肯定的な未来志向は、青年用適応感の課題・目的の存在と、被信頼受容感にそれぞれ正の影響を示していた (.38,  $p < .000$ ; .60,  $p < .000$ ; .38,  $p < .000$ )。一方、宇宙的思考は、精神的回復力のいずれの潜在変数にも影響を及ぼしていなかった。これらの結果から、スピリチュアリティを測定する BQS のうち、生きるうえでの価値の希求が、精神的回復力の新奇性追求や肯定的な未来志向を媒介し、適応感のうち、課題・目的の存在、被信頼・受容感、劣等感の無さに正の影響を及ぼしていた点において、仮説 2 は一部支持されたと言える。

## 考 察

本章の目的は、スピリチュアリティが、大学生の適応感に直接、もしくは新奇性追求の上位概念である精神的回復力を媒介して間接の影響を及ぼすことを仮説とし、そのモデルを検証することであった。

まず、スピリチュアリティを構成する「生きるうえでの価値の希求」および「宇宙的思考」の両下位尺度は、適応感に直接の正の影響を及ぼさなかった。相関係数からも、生きるうえでの価値の希求が、適応感の課題・目的の存在と弱い正の相関を示していた以外は、これらの変数間には、ほとんど相関がないか、もしくは無相関という結果が明らかになっており、スピリチュアルな問いについて思慮することそのものは、適応感には直接的な影響を示さないということが明らかになった。

しかしながら、宇宙的思考は、劣等感の無さに弱いながらも直接の負の影響を及ぼしていた。このことは、宇宙の中で人間はどのような存在なのかということや、人類や地球について思考を巡らすことは、自分が大学で場違いであるとか、周りに迷惑をかけているのではないかという感じを高めてしまうことを意味している。こうした結果は、宇宙という壮大なスケールでの問いを抱えると、問いの特殊性から、それを周囲と共有することができなかつたり、そうした問いの答えを探求するツールが大学内では見つけられないままになつたりするため、周囲から孤立している感じを抱いてしまうからではないかと考えられる。実際、村上 (2012) では、神仏など超越的存在への問いが、劣等感の無さと弱い負の相関を示すことが明らかになっているが、こうした結果もまた、宇宙と同様、友人間では

共有しにくい宗教性についての問いをもつことが、周囲の人間関係におけるギャップを感じることを示唆しているのではないだろうか。

特に宇宙と自己とを結びつけるような思考や学習は、自然科学的な三人称的視点による宇宙研究を目にすることの多い現代においては、容易でないだろう。なぜなら、そこで取り上げられるのは、客体化され、観測対象としての宇宙だからである。ここで重要となるのは、より大きな物語として宇宙をコンテクスト化し、その中に自己を位置づけ、宇宙と自己との関係を再構成していくような試みであろう。

こうした教育実践は、既に岡野（2011）、石川（2004）、川浦（2010）によってわが国の大学教育においても試みられている。例えば川浦（2010）は、「アイデンティティ、ひいては人間存在の意義を考える際、社会、国家、世界の歴史だけでなく、科学教育を通して習得される生命、惑星、宇宙の成り立ちをもその射程に入れるならば、これまで前提とされてきた存在論、認識論を超えて、より深い洞察が得られるであろう」（p.6）という問題提起のもとに、科学的事実としての宇宙研究の知見と、そのストーリー的な解釈について触れる、宇宙論の教育実践を行っている。川浦（2010）では、初回授業の学生の感想として、「宇宙の起源には興味があったが、難しそうで諦めていた。（略）分かりやすそうので次からの授業が楽しみになった」や、「宇宙について考えることは、ある意味人間について考えることでもあると思った。宇宙を構成する一要素として、自分ももっと宇宙について知りたいと思った」などのコメントが紹介されている。さらに川浦（2010）は、「宇宙史、生命誌における幾つかの出来事の詳細を理解することで、それまでとは異なるレベルで自己の存在の稀有さ、自分のうちにも宿る生命の英知について思考するチャンスを得、よく生きるとは、唯一無二の自分を生きるとは、といった問いに彼らなりに向き合っているように思われる」（p.18）として、宇宙論の講義が学生の死生観や倫理観を喚起する様子についても言及している。こうした学生の反応からは、コスモロジー教育のような宇宙と自己との関連性を理解することが可能な学習機会が、学生の新奇性追求や好奇心、実存的な問題への思慮を高める可能性があることが示唆される。

本研究では、宇宙的思考は、肯定的な未来志向や新奇性追求といった精神的回復力の下位概念に直接の影響を及ぼしていなかったが、学生の好奇心が高まり、さらには実存的な問題に対する思考へと拡大していく様子が見てとれる、川浦（2011）のようなコスモロジー教育の実践は、宇宙に関する問いを抱えた学生へのアプローチとして参考にすべき点が多いように思われる。とりわけ、川浦（2010）は、授業終了後に記入してもらうジャーナ

ル（学生によるコメントや質問）を次回の授業の冒頭でフィードバックしているが、これに対して学生が、「他の人がどのように考えているかを知ることができ、刺激になった」や、「ジャーナルが読み上げられるせいで、参加型の授業という感じがした」というコメントを寄せており、本研究でその関連性が示された、自分が役に立っていない、場違いだと感じる劣等感を低減する効果が期待されるという意味でも、学生間の相互交流や協同参与をもたらす学びの機会を提供することになるのではないだろうか。

次に、生きるうえでの価値の希求は、新奇性追求を媒介することで劣等感の無さを向上させたり、肯定的未来志向を媒介することで、課題・目的の存在や被信頼受容感に正の影響を及ぼしたりすることが明らかになった。まず、生きるうえでの価値の希求が、新奇性追求を向上させるという結果は、大きな問いが我々に拡張をもたらすという主張や (Parks, 2011), BQS 総得点が新奇性追求と弱い正の相関を (村上, 2012), 人生の意味の探求が好奇心と非常に弱いながらも正の相関を示す (Steger et al., 2008) という結果を一部支持するものである。幸福、愛、怖れとの向き合い方、人生の意味など、すぐには答えがでない問いを目の当たりにした際、各自のもつ意味生成の枠組みを超えたところにオルタナティブな答えを見いだそうとして、更に物事を知ろうとする新奇性追求が喚起されることで、大学に主体的に参加しているという実感が芽生え、他者と自分を比較して劣等感を抱くことや、自分が大学にいることは場違いだという感じが低減するのではないだろうか。

また、生きるうえでの価値の希求は、肯定的な未来志向に正の影響を及ぼし、それが、大学での課題・目的の存在や、被信頼・受容感を高めていた。Steger et al. (2008) の研究では、人生の意味の探求と未来への時間展望とは相関を示さず、ネガティブな過去像と正の相関を示していたが、そうした知見とは異なる結果であると言えよう。もっとも、BQS には、恐れや不安への向き合い方、希望や穏やかな気持ちの保ち方などについての問いも含まれていることから、こうした問いについて思慮したり学んだりすることが、将来に対する希望を伴った信念や価値を生み、それによって、肯定的な未来像に正の影響を及ぼしている可能性がある。

その点で、こうした結果は、生きる意味や目的、価値などの「問い」に対して付与する「答え」の様相や、問いの持ち方による影響が関与しているとも考えられる。肯定的な未来志向には、「将来の見通しは明るいと思う」や、「自分の将来に希望をもっている」、「自分には将来の目標がある」などの回答が含まれているが、これらは、実存的な問いに対して、肯定的な自己観や時間的展望をもたらすような意味づけの結果として捉えられるもの

とも言えよう。人生で大切なことや、人生の意味、幸福の在り方などについて考えたり学んだりした際、それが肯定的な未来像へと結びついた場合には、「自分のためになる」、「将来役に立つことが学べている」、「成長できている」という実感を高めていく事になるのであろう。また、こうした肯定的な未来像を有する者は、こうした問題を探索する過程にある青年期においては、同世代の仲間から、期待や関心を集めることになるであろうし、問いに対する答えを求めるような形で、必要とされ、頼られるということは、十分に考えられる現象である。

以上の結果より、大学生の適応感の維持や向上という問題を議論する際には、実存的な問題について考えたり学んだりすることが、いかにして、適切な形で好奇心を高めたり、その時点での肯定的な未来像を構築したりすることに結びつくかを議論することが重要であるといえる。学生が、スピリチュアルな問い、とりわけ実存や価値について考えたり学んだりするときには、それが、問いのままの状態や、否定的な人生観へとつながる場合は、大学での適応感が向上するとは考えにくく、こうした問いを扱う際には、それが各自の肯定的な人生の方向性の感覚へと方向づけられるとともに、一義的な答えを教えて好奇心を阻害することなく、各自の探究を後押しするような配慮をする必要がある。例えば、「自分とはどのような存在なのか」といった問いを扱う際には、Gardner (1999 松村訳 2001) の多重知能 (Multiple Intelligence: MI) 理論を通して、人間の知能の多様性や自己の特質を知り、職業などの将来像と結び付けて考える機会を提供したり、Wilber (2006 松永訳 2008) のインテグラル理論を用いて、様々な知能、すなわち発達ラインの意識構造や発達段階を想定する諸理論を知り、それにおける高次の段階への発達とはどのようなものかを学ぶ契機を提供したりすることが、一つの方法として考えられる。ある問いに対する、答えを探究するツールを投げかけるとともに、そうしたツールを用いた探究が、生活実感と関連した形で、学生自身の将来的な人生設計へとポジティブに関連するような働きかけや支援を行うことが必要となる。

また、川浦 (2010) の実践報告からは、宇宙論を扱うことも、学生に倫理観や死生観について考えてもらう契機となることが示唆されており、宇宙や超越的存在という、通常の自己を超えた存在や対象を、自己という存在について再考する枠組みとして提示することも、結果として、実存的問題を抱えるうえでは、有益な手立てであるといえよう。

スピリチュアリティとレジリエンスの関係性について論じた Smith, Ortiz, Wiggins, Bernard, & Dalen (2012) は、宗教やスピリチュアリティによって、不確実な状況下で、

ある行動を導いたり再組織化したりできるようになることや、ストレスフルな状況下で体験に意味を見いだすことができるような大きな構造が与えられることが、ストレッサーへの対処を可能にしているという。スピリチュアルな問いについて思慮し、肯定的な志向性や好奇心と結ぶつく形で、既存の意味生成の枠組みを拡張することになれば、何か困難な状況に陥っても、より大きな枠組みの中でその体験を意味づけることにつながり、ひいてはそれが精神的な健康の維持へと寄与していくものと思われる。

以上は主に、教育実践に代表される他者からの働きかけにおける留意点についての考察であったが、実存的な問題について考えたり学んだりすることを、肯定的な未来志向や好奇心へと結びつけることのできる個人内要因の解明は、今後の課題である。人生の意味の探求と、パーソナリティや認知特性との関連を調査した Steger et al. (2008) の研究においても、人生の意味の探求には異なる二つの側面の存在が指摘されている。すなわち、人生の意味を探求する者は、自己受容が低く、反芻的な思考をし、過去の体験や現在の状況に対して不幸せな感じを抱いているという側面がある一方で、好奇心があり、イメージーションや独自の仕事を創造することや、複雑な問題を解くことに関心を示すといった側面が存在することも明らかになっている。本研究の結果も、生きるうえでの価値の希求が、肯定的な未来志向や好奇心に対して弱い影響しか及ぼさなかったことを考えると、こうした問いについて思慮することが、ポジティブな方向へと向かわない場合が少なからず存在することを考慮しなければならないだろう。その分岐点となる個人内要因については、本研究の知見からは明らかにすることができないため、今後の調査研究等の追試結果を待つ必要がある。

その他に挙げられる今後の研究の展開として、縦断的な調査が挙げられる。日誌法を用いた Kashdan & Steger (2007) の研究では、日常的好奇心が、翌日の日常的な人生の意味の探求をもたらすが、日常的な意味の探求が、翌日の日常的好奇心を予測するという関係性は実証されなかったことが明らかになっている。このことは、人生の意味について思慮することが、好奇心のような探究的態度を必ずしも向上させるわけではないことを示唆するものである。本研究で得られた知見は、あくまで一回のみの調査によるものであるため、縦断的手法を用いるなどして、スピリチュアルな問いについて思慮するという行為が、精神的回復力や適応感に、いかなる影響を及ぼすのか、より詳細な検討を行うことが課題である。

## 註

- 1) 本研究の一部は、日本健康心理学会第 25 回大会で発表された。

## 第5章 探究心媒介モデルの検証(2): 批判的思考態度との関連

### 問題と目的

本章では、スピリチュアリティが学習意欲、進路選択行動に及ぼす影響を、質問紙法による調査を通して明らかにする。その際、媒介変数として「批判的思考(クリティカル・シンキング)態度」に着目し、これらの変数間の関連を明らかにする。

高等教育、特に大学生のスピリチュアリティを、精神的健康や認知・行動に関する心理的変数ではなく、その主要な役割を担う学業や進路との関係性という観点から調査した研究は多くない。そのような中、約10万人の大学生を対象とした縦断研究(Astin, Astin, & Lindholm, 2011)では、スピリチュアリティを「スピリチュアルな探求(Spiritual Quest)」、「ケアリング倫理(Ethic of Caring)」、「普遍的な世界観(Ecumenical Worldview)」など5つの側面に分類し、調査を行っている。この中でも、「スピリチュアルな探求」は、「人生の意味や目的を探す」、「人生についての重要な哲学を考える」、「より愛情あふれた人間になる」などの項目を含んでおり、自己や人生に関する問いについて思慮する、本研究でのスピリチュアリティと類似した概念と言えよう。Astin et al. (2011)の調査では、一回生のうちスピリチュアルな探求の高得点群は低得点群に比べ、人生の意味を見つけることが、大学進学の原因として不可欠、もしくは非常に重要であると回答した。また、高得点群は低得点群に比べ、自己理解の向上、情緒的な発達、大学で不可欠、もしくは非常に重要なものであると答えていた。こうした知見に加え、スピリチュアルな探求が、知性面での自尊心やリーダーシップの向上に肯定的な影響を及ぼすことも明らかになっている。Astin et al. (2011)は、知性面での自尊心が高まったという結果は、真実や何かを理解することへの積極的な心性の働きを示唆するものであるため、スピリチュアルな探求と学業への積極的な関与が連動している可能性について言及している。

以上のような結果からは、スピリチュアルな探求に従事している学生は、人生の目標を探ることが進路選択の重要な動機となり、また、大学での自己成長に重きを置き、知的な面での自尊感情やリーダーシップが高まるということが明らかになっている。すなわち、スピリチュアルな問いを抱えることは、内面性の発達への関心を高めるだけでなく、知的自尊心の向上に見られるような、大学での学習に対する積極的なコミットメントや、進路選択行動を促進すると仮定することもできよう。

ところでこの主張から一つ考えられるのは、スピリチュアルな探求とこれらの変数間に、

人、情報、機会などの様々なリソースを、従来の自分の枠組みを超えて探索したり積極的に獲得しようとしたりする態度である、「探究心」が媒介変数となっているのではないかとのことである。「大きな問い」を思慮することによって、知識や社会の仕組み、野心や憧れといったものとのギャップが明らかになり、我々に拡張がもたらされるという指摘があるように (Parks, 2011)、スピリチュアルな問いについて思慮することで、こうしたギャップを埋めようと、新しい知識や資源、環境を求める探究心が賦活されるのではないだろうか。そして、その結果として、授業に臨もうとする意欲が積極的なものになり、進路を選択するための行動も活性化することが予測される。実際、大きな問いの一側面である人生の意味の希求と、探究心と類似の概念であると考えられる好奇心の間には、非常に弱いながらも正の相関が見いだされることや (Steger, Kashdan, Sullivan, & Lorentz, 2008)、日本の大学生を対象とした調査 (村上, 2012) では、スピリチュアルな問いが、「色々なことにチャレンジするのが好きだ」、「私は色々なことを知りたいと思う」といった新奇性追求と弱い正の相関を示すことが明らかになっており、スピリチュアリティと探究心の間には、正の影響関係が存在することが示唆されるのである。

また、探究心は、近年大学教育の中でも注目を集めている「批判的思考」の態度的側面の一部を構成するものである。わが国でも、批判的思考の志向性や態度を測定する尺度が開発され (平山・楠見, 2004; 廣岡・小川・元吉, 2000)、学業、大学生活、進路などとの関連性についての研究が進められている。例えば廣岡・中西・横矢・後藤・福田 (2005) は、入学時の調査で、探究心や人間多様性理解、不偏性などの尺度が、新入生の大学進学動機の中でも、内発的動機づけや同一視的動機づけと弱い正の相関をもち、7月の調査では、探究心と人間多様性が、大学で勉強する動機のうち、内発的動機づけや同一視的動機づけと弱いもしくは中程度の正の相関を示すことを明らかにしている。こうした研究知見からは、大学生が探究心をもつことは、就職や自己成長、学問的な探求への動機という観点での進路選択と関連しているだけでなく、大学入学後の積極的な学習意欲とも関連していることが示唆されるのである。また、元吉・小川・廣岡・吉田 (2002) は、客観性、誠実性、探究心という批判的思考志向性の得点が高い群は、低群に比べ、職業志向性の下位尺度 (人間関係、労働条件、職務挑戦) の得点が高かったことから、批判的思考を有する大学一回生は、職業決定に積極的に取り組んでいる様子が示唆されることを指摘している。すなわち、批判的思考を志向する者は、進路選択行動にも積極的に関与している状況にあることが予測される。



以上の議論を総括すると、スピリチュアルな問いについて思慮することは、探究心と関連すること、及び、探究心は、その上位概念である批判的思考とともに、積極的な学習意欲や進路選択行動と肯定的な関係性を有していることが示唆される。しかしながら、これらの変数間の因果的関係性を調査した研究は、管見ながら見当たらないのが現状である。数量的アプローチを用いて、これらの変数間の関連性を把握することによって、大学生の学業生活において重要な要素を占める、授業への態度や意欲、進路選択行動などの問題に対する、一つの知見を提供することができよう。そこで本研究では、学習意欲については、「仮説 1-1：スピリチュアリティは、学習意欲に正の影響を及ぼす」、「仮説 1-2：スピリチュアリティは、批判的思考態度を媒介して学習意欲に正の影響を及ぼす」という二つの仮説に基づく仮説モデルを、進路選択行動については、「仮説 2-1：スピリチュアリティは、進路選択行動に正の影響を及ぼす」、「仮説 2-2：スピリチュアリティは、批判的思考態度を媒介して進路選択行動に正の影響を及ぼす」という二つの仮説に基づく仮説モデルを、構造方程式モデリングを用いて検証することを目的とする。

## 方 法

**対象者** 関西圏の大学に所属する大学生 362 名であった。回答に不備のある質問紙を除き、最終的には、310 名を分析対象とした（有効回答率 85.64%）。その内訳は男性 121 名、女性 183 名、不明 6 名であった。学年の内訳は、1 回生 205 名、2 回生 60 名、3 回生 32 名、4 回生 6 名、5 回生 1 名、不明 6 名であった。宗教形態（複数選択を含む）は、「特定の宗教を信仰している」が 21 名、「冠婚葬祭、お盆やお正月などの際に宗教的な行為に関与する程度で、普段は特定の宗教を信仰しているとは思っていない」が 247 名、その他が 6 名、不明は 36 名だった。

**調査方法** 心理学関連の講義内で、授業の一環として調査を実施した後、研究用データとしての使用許可が得られた対象者から回収を行った。

**質問紙の構成**<sup>1)</sup> (1) Big Question 尺度 (BQS; 村上, 2012) : 「現状」に関する尺度のうち、「人生の意味の希求」および「価値の探求」に関する 11 項目。6 件法（「1 : 考えたり学んだりしていない」～「6 : 考えたり学んだりしている」）、(2) 大学生の学習意欲尺度 (加曾利, 2008) : 「自己向上志向」および「授業に対する積極性」に関する 10 項目。7 件法（「1 : 全くあてはまらない」～「7 : 非常にあてはまる」）、(3) 進路選択行動尺度 (富永, 2010) : 8 項目。5 件法（「1 : 全くしない」～「5 : いつもそうする」）、(4) 批判的思考態度尺度 (平

山・楠見, 2004) : 30 項目, 5 件法 (「1 : あてはまらない」 ~ 「7 : あてはまる」)。(5) 宗教形態に関する質問 : 選択肢 (「1 : 特定の宗教を信仰している」, 「2 : 冠婚葬祭, お盆やお正月などの際に宗教的な行為に関与する程度で, 普段は特定の宗教を信仰しているとは思っていない」, 「3 : その他」) から適当な回答を選択。(1) から (4) の各尺度には, 1~3 項目のダミー項目を加えた。

## 結 果

### 尺度の構成

尺度の構成にあたって最尤法, プロマックス回転による探索的因子分析を行った。分析には, SPSS Statistics 20 を用いた。因子数の決定は, 固有値の減衰状況, および解釈妥当性を基準とした。また, 尺度の構成にあたっては, 複数の因子に.35 以上の因子負荷を示す項目を除外した。

**Big Question 尺度** BQS に関する 11 項目について探索的因子分析を行い, 因子数を 1 因子に決定した。「本当の幸せとは何か」, 「生きることや人生に, 意味や目的はあるのか」, 「善悪や正邪の問題とどのように向き合えばよいのか」などの項目が含まれていることから, 「生きるうえでの価値の希求」と命名した。因子に高い負荷を示した項目にもとづき尺度を作成した。内的整合性は,  $\alpha = .848$  であった。その結果を Table 1 に示す。

**大学生の学習意欲尺度** 大学生の学習意欲尺度に関する 10 項目について探索的因子分析を行い, 因子数を 1 因子に決定した。「学ぶことで, 自分を向上させたいと考えている」, 「大学で学ぶことで視野を広げたいと思う」, 「授業で習った事柄について, 友人と議論する」などの項目が含まれていることから, 「学習への積極性」と命名した。因子に高い負荷を示した項目にもとづき尺度を作成した。内的整合性は,  $\alpha = .840$  であった。結果を Table 2 に示す。

**進路選択行動尺度** 進路選択行動尺度に関する 8 項目について探索的因子分析を行い, 因子数を 1 因子に決定した。「職業に就くための目標を立て, それに向かって努力していることがある」, 「将来の仕事についてのヴィジョンを持っている」, 「職業を選ぶことについて, 人に尋ねたり, 自分で調べたりしている」などの項目が含まれていることから, 「進路選択行動」と命名した。因子に高い負荷を示した項目にもとづき尺度を作成した。内的整合性は,  $\alpha = .873$  であった。その結果を Table 3 に示す。

**批判的思考態度尺度** 批判的思考態度尺度に関する 30 項目について探索的因子分析を行い,

Table 1 Big Question 尺度の探索的因子分析結果

	I	共通性
<u>I. 生きるうえでの価値の希求 (<math>\alpha=.848</math>)</u>		
(2) 本当の幸せとは何なのか (A)	<b>.717</b>	.514
(6) 自分とは、どのような存在なのか (A)	<b>.635</b>	.404
(9) 苦難や不安、怖れにどのように向き合えばよいのか (B)	<b>.618</b>	.382
(5) 生きることや人生に、意味や目的はあるのか (B)	<b>.613</b>	.376
(8) 真実と言えるものはあるのか (C)	<b>.608</b>	.370
(7) 善悪や正邪の問題とどのように向き合えばよいのか (C)	<b>.580</b>	.336
(10) 愛とはどのようなものなのか (C)	<b>.573</b>	.328
(3) 深く共感できる価値を見つけられるのか (C)	<b>.570</b>	.325
(11) どうすれば希望や穏やかな気持ちを持ち続けられるのか (B)	<b>.526</b>	.277
(4) どのような世の中をつくるのに役立ちたいか (A)	<b>.493</b>	.243
(1) 人生で本当に大切なこと、すべきこと、したいことは何か (A)	<b>.433</b>	.188

項目横のアルファベットは割り当てられた小包を示す

Table 2 大学生の学習意欲尺度の探索的因子分析結果

	I	共通性
<u>I. 学習への積極性 (<math>\alpha=.840</math>)</u>		
(3) 学ぶことで、自分を向上させたいと考えている (A)	<b>.787</b>	.619
(1) 大学で多くの知識や技術を身に付けたい (A)	<b>.740</b>	.548
(9) 大学で学ぶことで、視野を広げたいと思う (B)	<b>.713</b>	.509
(5) 興味がある授業には積極的に取り組む (B)	<b>.710</b>	.504
(7) 新しいことを学ぶことが好きだ (C)	<b>.699</b>	.489
(2) 新しく学んだ事柄について、自分なりに意見がもてる (C)	<b>.538</b>	.289
(6) わからなかったことは、そのままにしない (B)	<b>.466</b>	.218
(4) 分からないことは、先生に質問する (A)	<b>.446</b>	.199
(10) 授業で習った事柄について、友人と議論する (A)	<b>.440</b>	.194
(8) 講義に関連する図書を読む	.329	.108

項目横のアルファベットは割り当てられた小包を示す

因子数を 4 因子に決定した。第一因子は、「いろいろな考え方の人と接して、多くのことを学びたい」や、「役に立つかわからないことでも、できる限り多くのことを学びたい」などの項目が含まれており、先行研究とほぼ同様の因子構造であったことから、「探究心」と命名した。第二因子は、「複雑な問題について順序立てて考えることが得意だ」や、「考えをまとめることが得意だ」などの項目が含まれていた。先行研究とほぼ同様の因子構造を示していたことから、「論理的思考への自覚」と命名した。第三因子は、「結論をくだす場合には、確たる証拠の有無にこだわる」や、「判断をくだす際は、できるだけ多くの事実や証

Table 3 進路選択行動尺度の探索的因子分析結果

	I	共通性
<b>I. 進路選択行動 (<math>\alpha=.873</math>)</b>		
(7) 職業に就くための目標を立て、それに向かって努力していることがある (A)	<b>.858</b>	.737
(2) 将来の仕事についてのビジョンを持っている (A)	<b>.835</b>	.697
(1) 希望する仕事に向かって、準備や実行していることがある (A)	<b>.771</b>	.594
(3) 職業を選ぶことについて、人に尋ねたり、自分で調べたりしている (B)	<b>.681</b>	.464
(8) 将来の職業については、自分の意志で決めている	<b>.663</b>	.440
(6) 大人の(親や先生の)意見だけでなく、自分が何をしたいか考えている (B)	<b>.633</b>	.401
(5) 自分にあつた生き方がある程度みつけている (A)	<b>.540</b>	.291
(4) コンピュータ(やインターネット)を使って興味のある職業を調べることがある (A)	<b>.431</b>	.186

項目横のアルファベットは割り当てられた小包を示す

「抛を調べる」などの項目が含まれていた。その他、「注意深く物事を調べることができる」、「一筋縄ではいかないような難しい問題に対しても取り組みつづけることができる」など、先行研究では、「論理的思考への自覚」に高い因子負荷を示す項目も含まれていたが、項目の意味内容から解釈可能であるものと判断し、「証拠の重視」と命名した。因子間相関は.112～.402であった。以上の因子に高い負荷を示した項目にもとづき尺度を作成した。「探究心」、「論理的思考への自覚」、「客観性」、「証拠の重視」それぞれの内的整合性は、 $\alpha=.800$ 、 $\alpha=.688$ 、 $\alpha=.666$ 、 $\alpha=.684$ であった。結果を Table 4 に示す。

### 各尺度の相関係数

各尺度間の相関係数、および平均値(合計点を項目数で除したもの)と標準偏差を Table 5 に示す。まず、BQS の「生きるうえでの価値の希求」は、批判的思考態度のうち、「探究心」と「証拠の重視」とは弱い正の相関を示し、「客観性」とはほとんど相関を示さず、「論理的思考への自覚」とは無相関だった。また、「生きるうえでの価値の希求」は、「学習への積極性」と弱い正の相関を、「進路選択行動」とはほとんど相関を示さなかった。

次に、批判的思考態度の「探究心」は、「学習への積極性」と中程度の正の相関を示し、進路選択行動とは弱い正の相関を示した。その他、「論理的思考への自覚」、「証拠の重視」、「客観性」は、「学習への積極性」、「進路選択行動」とそれぞれ弱い正の相関を示していた。

### 仮説モデルの検証

探索的因子分析の結果をもとに、構造方程式モデリング (Structural Equation Modeling:

Table 4 批判的思考態度尺度の探索的因子分析結果

	I	II	III	IV	共通性
<b>I. 探究心 (<math>\alpha=.800</math>)</b>					
(7) 生涯にわたり新しいことを学び続けたいと思う (A)	<b>.642</b>	.046	-.040	-.104	.373
(3) いろいろな考え方の人と接して多くのことを学びたい (A)	<b>.630</b>	.155	-.276	.061	.436
(20) 自分とは違う考え方の人に興味を持つ (B)	<b>.583</b>	-.142	.026	.044	.364
(30) 自分とは異なった考えの人と議論するのは面白い (B)	<b>.581</b>	.152	-.063	-.071	.334
(8) 新しいものにチャレンジするのが好きである (C)	<b>.579</b>	.047	-.066	-.033	.317
(25) 役に立つかわからないことでも、できる限り多くのことを学びたい (C)	<b>.516</b>	-.067	.032	-.022	.261
(21) どんな話題に対しても、もっと知りたいと思う (C)	<b>.512</b>	-.117	.131	-.036	.282
(13) さまざまな文化について学びたいと思う (C)	<b>.495</b>	-.244	-.036	.149	.334
(31) たとえ意見が合わない人の話にも耳をかたむける (B)	<b>.433</b>	.091	-.023	.101	.245
(14) 外国人がどのように考えるかを勉強することは、意義のあることだと思う (A)	<b>.370</b>	-.140	.135	.141	.231
(33) 分からないことがあると質問したくなる	.330	.127	.016	-.069	.121
<b>II. 論理的思考への自覚 (<math>\alpha=.688</math>)</b>					
(1) 複雑な問題について順序立てて考えることが得意だ	-.035	<b>.697</b>	.077	-.064	.510
(2) 考えをまとめることが得意だ	.024	<b>.678</b>	-.043	.077	.472
(11) 何か複雑な問題を考えると、混乱してしまう※	-.010	<b>-.514</b>	.158	.032	.221
(6) 誰もが納得できるような説明をすることができる	.114	<b>.493</b>	.205	.009	.406
(28) 物事を考えるとき、他の案について考える余裕がない※	.105	<b>-.390</b>	.134	-.272	.215
(5) 物事を正確に考えることに自信がある	-.070	.323	.252	.192	.317
(24) 私の欠点は気が散りやすいことだ	.098	-.314	-.128	.093	.138
(12) 公平な見方をするので、私は仲間から判断を任せられる	.042	.280	.136	.254	.266
(32) 建設的な提案をすることができる	.148	.236	.146	.080	.176
<b>III. 証拠の重視 (<math>\alpha=.666</math>)</b>					
(10) 結論をくだす場合には、確たる証拠の有無にこだわる (A)	-.145	-.074	<b>.628</b>	-.020	.342
(17) 判断をくだす際は、できるだけ多くの事実や証拠を調べる (B)	-.101	-.118	<b>.626</b>	.116	.381
(29) 注意深く物事を調べることができる	.118	.130	<b>.516</b>	-.057	.355
(19) 一筋縄ではいかないような難しい問題に対しても取り組みつづけることができる (B)	.168	.098	<b>.484</b>	-.188	.289
(18) 何かの問題に取り組む時は、しっかりと集中することができる (A)	.078	.187	<b>.399</b>	-.231	.232
(23) 道筋を立てて物事を考える	-.024	.286	.325	.237	.395
(26) 自分の意見について話し合うときには、私は中立の立場ではられない	.063	-.116	.290	-.269	.102
(27) 何事も、少しも疑わずに信じ込んだりはしない	-.199	.032	.275	.072	.108
<b>IV. 客観性 (<math>\alpha=.684</math>)</b>					
(15) 物事を決めるときには、客観的な態度を心がける (A)	.050	-.060	.057	<b>.732</b>	.578
(16) 一つ二つの立場だけでなく、できるだけ多くの立場から考えようとする (A)	.137	-.096	.072	<b>.645</b>	.513
(4) いつも偏りのない判断をしようとする	.039	.147	-.143	<b>.600</b>	.386
(9) 物事をみるときに自分の立場からしか見ない※ (A)	.179	-.108	.148	<b>-.451</b>	.180
(22) 自分が無意識のうちに偏った見方をしていないか振り返るようにしている	.093	-.141	.161	.349	.201
	I	-	.112	.212	.371
	II		-	.402	.242
	III			-	.345
	IV				-

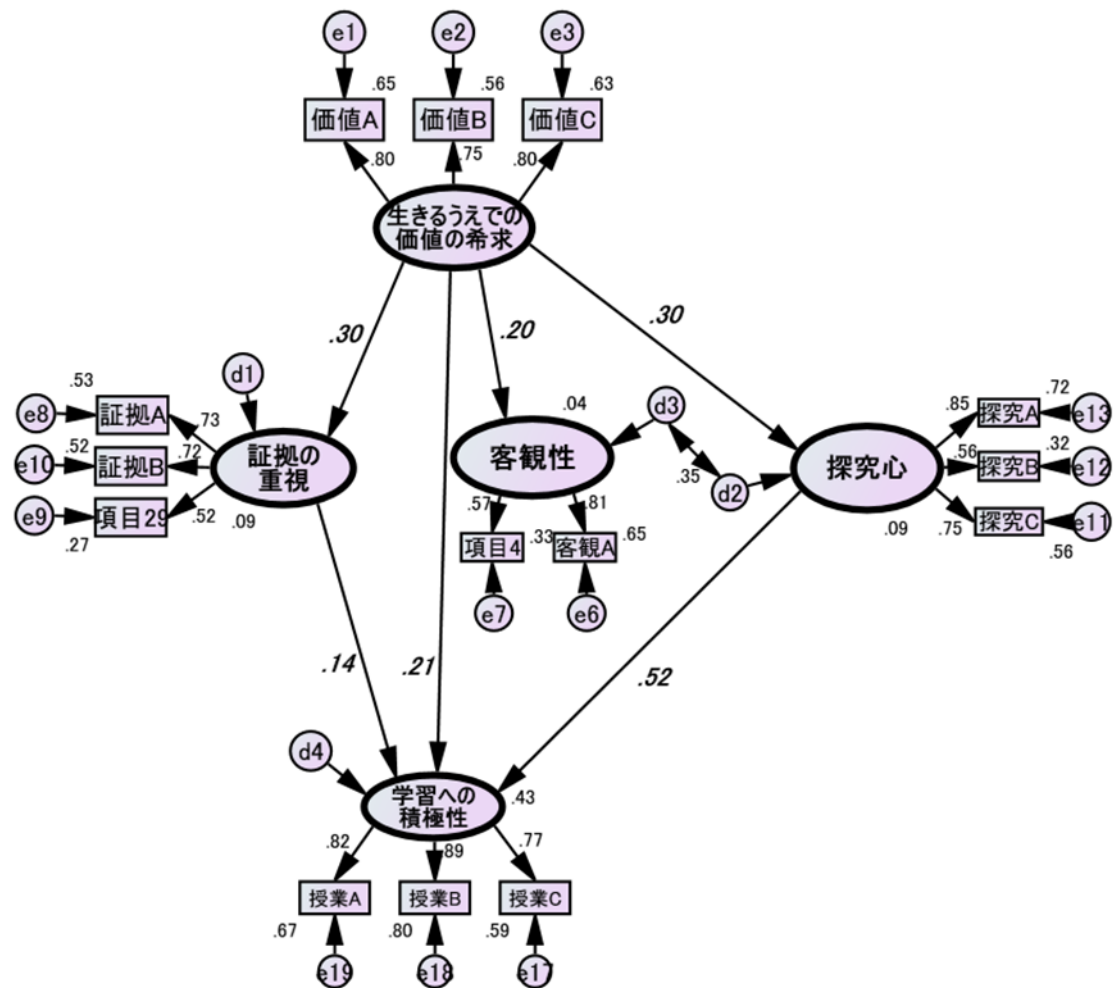
項目横の※は逆転項目を、アルファベットは割り当てられた小包を示す

SEM) による仮説モデルの検証を行った。その際、各観測変数に対して小包化 (parceling) を適用し、各下位尺度 (小包) に含まれる項目の因子パターンの平均値が均等になるように、小包を構成した。また、各下位尺度間の相関分析の結果を参考に、相関関係の見いだ

Table 5 各尺度の平均値および標準偏差と尺度間の相関係数

	1	2	3	4	5	6	7	M	SD
1 生きるうえでの価値の希求	-	.240***	.041	.230***	.134*	.351***	.195**	4.02	0.84
2 探究心		-	.079	.128*	.294***	.501***	.299***	3.82	0.59
3 論理的思考への自覚			-	.314***	.253***	.237***	.241***	2.78	0.66
4 証拠の重視				-	.146*	.224***	.287***	3.34	0.64
5 客観性					-	.227***	.229***	3.70	0.66
6 学習への積極性						-	.413***	5.02	0.82
7 進路選択行動							-	3.55	0.80

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



$\chi^2=144.462$ ,  $df=70$ ,  $P=.000$ ,  $AIC=214.462$ ,  
 $NFI=.911$ ,  $CFI=.951$ ,  $GFI=.938$ ,  $AGFI=.906$ ,  
 $RMSEA=.059$ ,  $RMSEAHI=.072$ ,  $RMSEALO=.045$

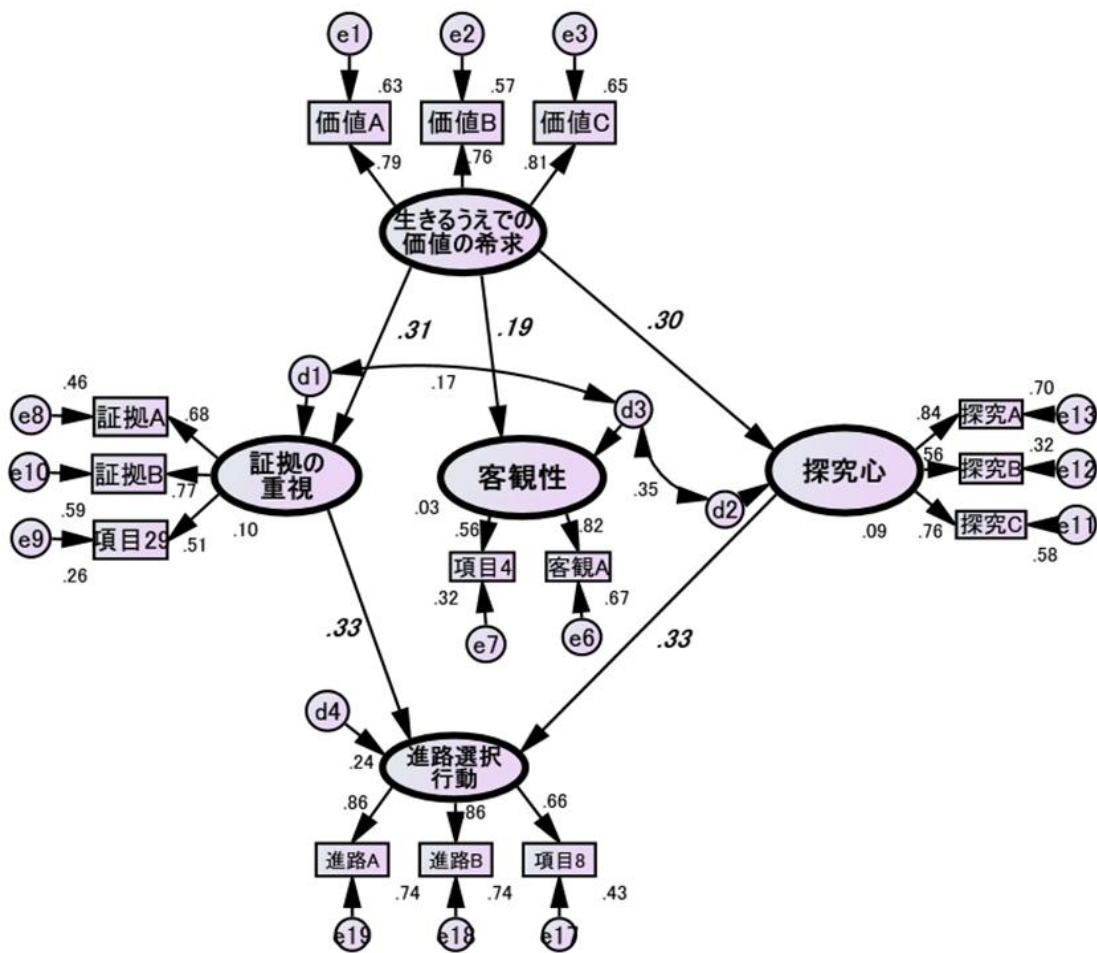
Figure 1 仮説モデル（仮説 1-1, 1-2）の検証結果

されなかった変数は、モデルには含めなかった。分析には、Amos 20 を用いた。

まず、従属変数に学習への積極性を設定した仮説モデルについて、修正指数を参考に仮説モデルの修正を行い、複数のモデルの検証を試みた結果、以下のモデルを採用した

(Figure 1)。適合度指標は、 $\chi^2=144.462$ ,  $df=70$ ,  $p=.000$ ,  $CFI=.951$ ,  $NFI=.911$ ,  $GFI=.938$ ,  $AGFI=.906$ ,  $RMSEA=.059$ ,  $RMSEAHI=.072$ ,  $RMSEALO=.045$ ,  $AIC=214.462$  であった。以上の結果から、モデルのあてはまりはよいものとして判断した。

潜在変数間の関連性についてみていくと、BQS の生きるうえでの価値の希求は、学習への積極性に、正の影響 (.21,  $p<.01$ ) を及ぼしていることが明らかになった。このことから、仮説 1-1 は支持された。



$\chi^2=144.675$ ,  $df=70$ ,  $P=.000$ ,  $AIC=214.675$ ,  
 $NFI=.903$ ,  $CFI=.947$ ,  $GFI=.939$ ,  $AGFI=.909$ ,  
 $RMSEA=.059$ ,  $RMSEAHI=.072$ ,  $RMSEALO=.045$

Figure 1 仮説モデル (仮説 2-1, 2-2) の検証結果

また、生きるうえでの価値の希求は、批判的思考態度の探究心、証拠の重視、客観性に正の影響 (.30,  $p < .000$ ; .30,  $p < .000$ ; .20,  $p < .01$ ) を及ぼしていた。そして、探究心と証拠の重視は、学習への積極性に正の影響を及ぼしていたが (.52,  $p < .000$ ; .14,  $p < .05$ )、客観性から授業への積極性に有意なパスはひかれなかった。このことから、スピリチュアリティが、批判的思考態度の探究心と証拠の重視を媒介して、学習への積極性に正の影響を及ぼしていたという点で、仮説 1-2 は一部支持された。

次に、従属変数に進路選択行動を設定した仮説モデルについて、修正指数を参考に仮説モデルの修正を行い、複数のモデルの検証を試みた結果、Figure 2 のモデルを採用した。適合度指標は、 $\chi^2 = 144.675$ ,  $df = 70$ ,  $p = .000$ ,  $CFI = .947$ ,  $NFI = .903$ ,  $GFI = .939$ ,  $AGFI = .909$ ,  $RMSEA = .059$ ,  $RMSEAHI = .072$ ,  $RMSEALO = .045$ ,  $AIC = 214.675$  であった。以上の結果から、モデルのあてはまりはよいものとして判断した。

潜在変数間の関連性についてみていくと、まず、BQS の生きるうえでの価値の希求から、進路選択行動に、有意なパスはひかれなかった。このことから、仮説 2-1 は支持されなかった。

次に、生きるうえでの価値の希求は、批判的思考態度の探究心、証拠の重視、客観性に正の影響 (.33,  $p < .000$ ; .33,  $p < .000$ ; .19,  $p < .05$ ) を及ぼしていた。そして、探究心と証拠の重視は、進路選択行動に正の影響を示していたが (.33,  $p < .000$ ; .33,  $p < .000$ )、客観性から進路選択行動に、有意なパスはひかれなかった。このことから、スピリチュアリティが、批判的思考態度の探究心と証拠の重視を媒介して、進路選択行動に正の影響を及ぼしていたという点で、仮説 2-2 は一部支持された。

## 考 察

本章の目的は、スピリチュアリティが、大学生の学習意欲や進路選択行動に直接、もしくは、探究心の上位概念である批判的思考態度を媒介して、間接の影響を及ぼすことを仮説とし、そのモデルを検討することであった。

まず、学習意欲に関するモデルにおいては、スピリチュアリティは、学習への積極性に直接の正の影響を及ぼしていた。すなわち、「本当の幸福とは何か」、「自分とはどのような存在なのか」、「生きることや人生に意味や目的はあるのか」といったことについて、日ごろから自分なりに考えたり学んだりすることによって、大学で学ぶことで視野を広げたい、大学で多くの知識や技術を身に付けたいといった、授業に対する積極的な態度が高まるこ



とが明らかになった。Astin et al. (2011) は、スピリチュアルな探求に従事することが、同世代と比較した際の、学業面における自尊感情への肯定的な影響を及ぼしていたことについて、スピリチュアルな探求と学業への積極的な関与の関連性を示唆しているが、本研究の結果はその主張を一部支持するものであると言えよう。

次に、スピリチュアリティは、批判的思考態度のうち、探究心と証拠の重視を媒介して、学習への積極性に正の影響を及ぼすことが明らかになった。まず、探究心や証拠の重視は、大学で勉強する動機のうち、就職や自己成長、学問的な探求への興味などと関連した、内発的動機づけや同一視的動機づけと正の相関関係にあることが明らかになっているが（廣岡他, 2005）、本研究の結果は、これらの知見を一部支持するものであると言えよう。また、Steger et al. (2008) の研究では、人生の意味の探求と、好奇心が非常に弱いながらも正の相関を示し、ドグマ主義とは負の相関を示していた。このことは、スピリチュアルな問いについて思慮することは、新しい物事を探そうとする心性や、偏った見方をよしとしない認知的特徴と関連性をもつことを示唆しているが、本研究の知見はこれを一部支持するものであったと言えよう。すなわち、幸福や自己とは何なのか、苦難や不安、善悪や正邪などの問題にどう向き合えばよいかを考えたり学んだりすることによって、こうした問いが、すぐには答えが出そうにないものであるがゆえに、自分自身の知らないこと、勉強すべきことが他にもあるという、外部の環境に学習の資源を求めていこうとする態度や、自らの考えが妥当なものかどうか、証拠になるものを探そうとする姿勢を高めていくことが示唆されたのである。このことは、大きな問いについて思慮することが、われわれに拡張をもたらすという Parks (2011) の主張を支持するものでもある。実存や価値に関わる根本的な問題について日頃自分なりに考えることによって、「生涯にわたり新しいことを学び続けたいと思う」、「いろいろな考え方の人と接して多くのことを学びたい」というような探究的な態度や、「判断をくだす際は、できるだけ多くの事実や証拠を調べる」という証拠を重視する態度など、自分自身の枠組みの中に自閉しない、拡張的な態度の形成や向上がもたらされることが示唆されたのである。

ただし、生きるうえでの価値の希求から、学習意欲への積極性に対する間接効果をそれぞれ比較すると、いずれの値も弱いものではあるが、探究心を媒介するほうが、証拠の重視を媒介するのに比べ、効果は高いことになる。証拠の重視には、結論や判断を下すことを前提とした項目が含まれていることを考えると、スピリチュアルな問いについて自分なりに思慮したことや、そうした問いに対する答えについて、確証を得ようとする態度が生

じた場合、探究心ほどには、学習への積極性は高まらないことが明らかになった。そうではなく、問いについて思慮した際、新しいことや自分とは違う考えに興味を示す態度が向上した方が、そうした問いを思慮するヒントとなるものを授業に求め、積極性が涵養されるという傾向が示された。その意味では、スピリチュアルな問いについて思慮した場合に、自分なりの答えを有することは重要ではあるが、それをひとまず括弧に置いて、代替的な答えや意味生成の枠組みがあることに興味をもってもらえるような働きかけをすることが、学習意欲の向上を考えるうえでは、重要となるのではないだろうか。

一方、進路選択行動に関するモデルにおいては、スピリチュアリティは、進路選択行動に直接の影響を及ぼしていなかった。これらの変数の間には、正の関係ではあるが、ほとんど相関が無いという結果が示されているように、スピリチュアルな問いについて思慮することは、進路選択に関する行動を直接的に規定する要因ではないことが示唆された。おそらく、人生で大切なことや幸福、生きる意味や目的について考えても、具体的な将来像や生き方には直結しづらく、特に現代においては、こうした問い以外にも、給与、雇用形態、勤務先等、諸々の基準から職業を選択することが求められているとも考えられるため、直接的な因果関係性が実証されなかったのではないだろうか。

次に、スピリチュアリティは、探究心と証拠の重視という、批判的思考態度の二側面を媒介し、進路選択行動へと正の影響を及ぼすことが明らかになった。このことは、学習への積極性を従属変数としたモデルと同様に、生きる意味の目的の探求という、スピリチュアルな問いについて思慮することが、新しい物事を探そうとする心性や、偏った見方をよしとしない認知的特徴と関連するという先行研究 (Steger et al., 2008) や、大きな問いと新奇性追求との間に正の相関関係があるという知見 (村上, 2012) を一部支持するものであり、進路選択行動においても、これらの変数間に関連性があるということを示す結果となった。また、先行研究では、客観性、誠実性、探究心といったクリティカル・シンキング志向性の得点が高い群は、低い群に比べて、職業決定に積極的に取り組んでいることが示唆されているし (元吉他, 2002)、探究心との類似性が予測される好奇心が、「就職や進学に向けて、自ら計画を立て、勉強に励んでいる」や、「自分で目標を決め、その達成のために頑張っている」といった、進路選択行動とも関連した積極探求因子に正の影響を及ぼしている (櫻井, 2009) ことが明らかになっており、本研究で、探究心や証拠の重視から、進路選択行動への正の影響がみられたことは、こうした知見を一部支持するものであるといえよう。

本研究の結果からは、自己存在、幸福、人生の目的、人生で本当にしたいことなどを考えることは、新しいものにチャレンジしたり自分とは異なる人との議論に面白さを感じたりする態度を高めるとともに、結論や判断を下す際に、注意深く物事を調べる態度も向上させ、その結果として、職業選択にあたって人に話を聴いたり、自分で調べたり、希望する仕事に向けて準備や努力を行ったりするという、進路選択行動を高めることが明らかになった。中川（2005）は、生徒指導や進路指導において、生きる意味を問うことは本来的な課題であることを指摘しているが、人生の目的や、本当にすべきことやしたいことが直接的に、具体性をもった職業像へと結びつく事が難しいことを考えると、進路選択にあたってこうした問いについて思慮する際には、それが、自分にとって確かなものと言えるか、また、他の人との対話や新奇な出来事を通してさらに発見すべきことがあるかもしれないというような態度と結びつくような働きかけがなされることが望ましいと言えよう。

なお、本研究においては、客観性は、学習への積極性、及び進路選択行動に影響を及ぼさなかった。廣岡他（2005）では、客観性と類似した項目を含む不偏性は、大学での学習動機のうち、内発的動機付けや同一視的動機づけなど、主体的な学習意欲と正の相関を示していたが、本研究では、因果的關係性を示唆するような結果は得られなかった。批判的思考に関する論考において道田（2004）は、「色々な可能性を想像すれば、不確実性を強く意識してしまうため、極端な場合には、行動を起こす意欲を無くしてしまう」（p.334）と述べているように、スピリチュアルな問いについて思慮する際、偏りの無い判断や、多くの立場からの考察を強く意識しすぎてしまうことで、自らの思考から脱中心化しすぎ、結局のところ答えなど分かりようがないというように、問いやその答えに対する不確実性が高まってしまい、大学の授業で何かを得ようとする意欲、就職に向けた具体的な行動や自分なりの将来像を保有することが阻害されてしまうのかもしれない。

ところで、平山・楠見（2004）では、環境ホルモンの人体への影響に関する課題文を用いた実験が行われている。環境ホルモンの人体への影響についての結論生成、各文の主張の理解度、結論生成の根拠、結論生成の際に着目した証拠などについて回答を求め、結論導出までのプロセスと批判的思考態度の下位尺度との関連を研究した結果、対立する証拠を提示された場合には、環境ホルモンに対する自分の信念と一致した結論を導く傾向があることが明らかになっている。その際、情報評価段階に探究心が正の影響を及ぼすことも明らかになっており、信念にとらわれない結論導出に、批判的思考態度における探究心の影響が重要であることが示唆されている。本研究では、スピリチュアルな問いについて考

えたり学んだりすることが、信念にとらわれない結論導出において重要な役割を果たす探究心を向上させることが明らかになった。特に、善悪や正邪のような価値に関する問題を、社会や対人場面において考える必要に迫られるような場面では、日ごろからこうした問題について思慮しておくことで、自分の信念にとらわれた単一的な判断という、状況によっては不適切な結論導出を回避できる可能性があると考えられよう。ただし、探究心への影響力は弱い値であったことから、スピリチュアルな問いを抱えることが、必ずしも探究心を高めるわけではないことが考えられる。宗教団体によるテロ行為に見られるように、問いに対する単一的な答えが付与され、殺人という不適切な結論が導出される場合もあり、探究心の向上をもたらさないスピリチュアルな問いの思慮の仕方や、個人内要因の解明は、今後の研究知見の積み重ねが期待されるであろう。

その他、今後の研究の展望として、進路選択行動や学習意欲といった、問いについて考えたり学んだりしている当人の心理状態に関する変数だけではなく、他者との相互作用のような、二人称的な領域での心理変数にも焦点をあてることが挙げられる。特に、客観性という態度は、探究心や証拠の重視のような、新たな情報や機会を得ることを志向する態度とは質的に異なり、自己の意味生成の暗黙的な枠組みを一時停止する必要が求められる、他者との対話の場面などでいかされる態度かもしれない。それゆえ、学習意欲尺度に含まれる「授業で習ったことを友人と議論する」といった項目のような、二人称的場面における行動や感情指標を検討する必要があるだろう。

さらにこの点について考えるならば、相互協調的な自己観を有する日本においては、批判的思考態度の獲得に文化的障害が存在することが指摘されているように（抱井, 2004）、スピリチュアルな問いについて議論する際、他者の意見に対する批判的思考が働いたとしても、それを疑問や質問と言う形で投げかけることは、対立を恐れる日本人の中では阻害されるという状況に陥ることが予測される。あるいは逆に、批判的思考が他者を理解し共感するための思考である場合は、日本の文化的価値観と矛盾しないという主張に従えば（抱井, 2004）、客観性の高まりが、自己のスピリチュアルな問いに対する答えを相対化させ、他者の意見を尊重することへとつながり、視野の広がりや充実感のような肯定的な感情をもたらすことになるかもしれない。いずれにせよ、他者との会話の際、批判的思考がどのように影響し、その結果、二人称的な領域において何が創出され、学生の内面にはどのような心理状態が喚起されるのかといったことについて焦点化することは、学生の学習行動や精神的健康を考える上で、重要な知見を投げかけることになるだろう。

最後に、本研究では、大きな問いが探究心や証拠の重視を高め、それが学習意欲への積極性へとつながることが示唆されたが、こうした一連のモデルが、単発的な講義内でも生じる現象かどうか、実験的な手法を用いて解明する必要もあるだろう。Kashdan & Steger (2007) の研究では、一日の間に、人生の意味をどの程度探したかというような日常的な人生の意味の探求は、翌日の日常的な好奇心を予測しないことが明らかになっている。このことは、人生の意味の希求のような問題に、一回の授業内という状態的な関与をさせても、それが好奇心を向上させることにはつながらない可能性を示唆するものである。ただし、「人生の意味」だけではなく、本研究の「大きな問い」のように、幸福や自己存在、価値、どのような世の中をつくるのに役立ちたいかなど、自身の問題と引きつけて思慮することが比較的容易な問いを扱うことで、状態的な好奇心や、学習への積極性を向上させるということは可能となるかもしれない。教育場面への応用を考える際、パーソナリティ特性や認知的特徴の違いなど、個人差に応じて、どのような問いであれば探究心や証拠の重視といった態度を高めるのか、より精緻な研究の知見の蓄積を待つ必要があるだろう。

#### 註

<sup>1)</sup>本研究で用いた変数は、別の調査（未公開）の結果を参考に選定した。対象者は156名の大学生で、内訳は男性37名、女性119名、平均年齢19.77歳（ $SD = 1.32$ ）であった。尺度には、(1) Big Question 尺度（村上, 2012；「人生の意味の希求」、「価値の探求」、「宇宙的思考」、「超越的存在への問い」の4下位尺度）、(2) 大学生の学習意欲尺度（加曾利, 2008；「集中力・持続力」、「自己向上志向」、「授業に対する積極性」、「授業に対する真面目さ」の4下位尺度）、(3) 進路選択行動尺度（富永, 2010）、(4) 成人用エフォートフル・コントロール尺度日本語版（山形・高橋・繁樹・大野・木島, 2005；「行動抑制の制御」、「行動始発の制御」、「注意の制御」の3下位尺度）、(4) 学業的満足遅延尺度（小川内・龍・光・大塚, 2010）を用いた。

それぞれ先行研究の知見に基づき尺度作成を行い、相関係数を算出した。その結果、「宇宙的思考」および「超越的存在への問い」と、大学生の学習意欲尺度の全ての下位尺度、進路選択行動尺度の間に、有意な相関関係は見出されなかった。「人生の意味の希求」は、大学生の学習意欲尺度のうち、自己向上志向（ $r = .222, p < .01$ ）と授業に対する積極性（ $r = .289, p < .001$ ）と弱い正の相関を、進路選択行動（ $r = .273, p < .01$ ）と弱い正の相関を示した。また、「価値の探求」は、大学生の学習意欲尺度のうち、自己向上志向（ $r = .281, p$

< .001) と授業に対する積極性 ( $r = .361, p < .001$ ) と弱い正の相関を, 進路選択行動 ( $r = .267, p < .01$ ) と弱い正の相関を示した。

## 第Ⅲ部 实践的研究

## 第6章 「大きな問い」についての筆記作業が 学習意欲や進路選択行動に及ぼす影響

### 問題と目的

本研究では、4日間にわたる「大きな問い」に関する筆記作業が、学習意欲、進路選択（探索）行動や意図、抑制機能に及ぼす影響を検討する。

従来の、大学生を対象としたスピリチュアリティ研究において、既に海外の大学では、「大きな問い」に関する教育実践が行われており（Lindholme, Millora, Schwartz, & Spinosa, 2011）、その中には、「大きな問いプログラム（Big Question Program）」と呼ばれるグループワークも存在する（Nair, Church, & Schwartz, 2007）。これは、学生が他者の視点を尊重しながら、個人の価値や信念を理解すること、大学や国、地域コミュニティへの責任を理解することなどに関する会話へと、積極的に参加することを目的として、主に新入生を対象にカーネギーメロン大学が実施しているプログラムである。学生は、『『良い人生』とは何か？』、「大学、地域、国、国際社会における自分の役割とは何か？」といった問いを、教職員を含むチームで多角的な視点から探求することになるという。

一方、個人を対象とした実践的な介入研究は、管見ながらほとんど報告されていない。特に、大きな問いに焦点化した教育実践の報告がほとんど見当たらない本邦においては、一足飛びに集団で「大きな問い」を扱うことを目標とするのではなく、まずは個人による大きな問いの思慮が、心理的側面にどのような影響を及ぼすかを検討することで、今後の教育実践に対する有益な知見を得ることができるとであろう。

また、これまでの実践報告では、心理指標を用いた効果測定や、統制群を設定した実験計画がなされておらず、「大きな問い」を扱う介入の効果が厳密に検証されてきたわけではない。そこで本研究では、大きな問いについて思慮する方法として筆記作業をとりあげ、以下に説明する従属変数を用い、その効果を検討することを目的とする。

まず着目するのは、大学生の学業的側面の一つ、学習意欲である。大きな問いが、我々の知識や社会的仕組みにおいて不足したものを明らかにするのであれば（Parks, 2011）、筆記作業を通して、実存、価値、宇宙、超越などの問いについて考えることは、こうした問いに応える知識や経験を、現状でどの程度有しているかを振り返る契機となる。そして、こうした問いについて更に考えるリソースとなり得る、大学での講義への集中力や積極性が向上することになるのではないだろうか。そこで本研究では、学習意欲を「学業に従事



する行動を起こし、それを持続しようとする内的な力」(加曾利, 2008, p.694) と定義し、これに基づいて作成された「大学生の学習意欲尺度」をとりあげる。

次に、「生きる意味を問うことは、生徒指導や進路指導の本来的課題」(中川, 2005, p. 70) という主張や、大きな問いの答えの探求は大学生の進路決定と関連するという論考 (Astin et al., 2011) から、大きな問いと進路選択行動との間には何らかの関連性があることが示唆される。例えば、「人生で本当に大切なことは何か」、「本当の幸せとは何か」といった実存的な問いについて思慮することは、自身のキャリア形成と関連することでもある。筆記を通じてこうした問いに改めて取り組むことが、自身の進路選択行動の現状を省みる契機となり、更なる進路選択行動の必要性を認識したり、進路選択行動への意欲が向上したりすることになるのではないだろうか。そこで本研究では、進路選択に関する行動の指標として、「環境探索尺度」(安達, 2008) を、意欲の指標として、「進路探索意図」(安達, 2001) をとりあげる。

また、近年のスピリチュアリティや宗教性研究においては、セルフ・コントロールや自己制御との関連に焦点があてられ、実験的研究が行われている (Laurin, Kay, & Fitzsimons, 2012; Watterson & Giesler, 2012)。例えば Rounding, Lee, Jacobson, & Ji (2012) は、セルフ・コントロールを、「より社会的に容認された目標や基準 (例, 収穫を手伝う) に沿って行動するために、個人的に望ましい行動 (例, うたたねをする) や衝動 (例, 怒って他者を非難する) を抑制する能力」(p. 636) とし、乱文構成課題によるプライミング手続きを用いた実験を行っている。その結果、宗教用語 (神, 魂, 神聖なもの等) のプライミング群は、中立的な用語のプライミング群に比べ、不快なものへの忍耐や、満足遅延といったセルフ・コントロールの指標が高いことが明らかになった。これらの結果は一回限りの課題による効果を示すものではあるが、数日間にわたる筆記のような連続性のある作業においても、超越的な事柄に関する問いについて思慮することで、セルフ・コントロールなどの制御に関する側面が向上するのではないだろうか。

また、対象との心理的距離 (時間, 空間, 社会, 仮想性等) と、対象についての心的解釈におけるレベル (具体的, 文脈的といった特徴を示す低次レベル解釈と、抽象的, 脱文脈的などの特徴を示す高次レベル解釈) との関係性について説明する, 解釈レベル理論 (Construal Level Theory: CLT; Liberman & Trope, 2008) に基づく研究では、解釈レベルの高さとセルフ・コントロールとの関連が明らかにされている。Fujita, Trope, Liberman, & Levin-Sagi (2006) の研究では、高解釈レベル群に対して、回答の理由を順次尋ねるこ

とで回答の抽象度を高め、低解釈レベル群に対しては、ある回答について「どのように」と問い直し、具体性を高めていく。実験の結果、高解釈レベル群は低解釈レベル群に比べ、高いセルフ・コントロールを示すことが明らかになっている。本研究で扱う「大きな問い」は抽象度の高さを特徴にもつ問いが含まれており、より高レベルの解釈が求められることが予測される。4日間の作業を通して、高次レベルの解釈を行う傾向が高まることによって、セルフ・コントロールなどの制御に関する指標が向上するのではないだろうか。

本研究では、セルフ・コントロールや自己制御に関する心理指標として、自己評定式の質問紙法を用いる。その際、「非顕在的な反応を行うために顕現している反応を抑制したり、エラーを検出したり、計画を立てたりする能力であり、自己制御の主要な形態」(Rothbart & Rueda, 2005, p. 169)として定義される「エフォートフル・コントロール (Effortful Control: EC)」に着目し、「成人用エフォートフル・コントロール尺度日本語版」(山形・高橋・繁柘・大野・木島・山形, 2005)を取り上げる。また、学習領域に特化した制御と関連する心理的側面にも焦点をあてることとし、表面上は有益に思える将来的な学業上の報酬や目標を追従するために、欲求充足の身近な機会を遅延する「学業的満足遅延」

(Bembenutty & Karabenick, 1998)を取り上げ、これを参考に作成された「学業的満足遅延尺度」(小川内・龍・光・大塚, 2010)を従属変数とする。

## 方 法

**参加者** 大学生を対象に、研究の概要、予測されるリスク、自由参加、プライバシーの保護、参加辞退の機会保証等を明記した説明書に基づく事前説明を行い、同意が得られた実験群 19 名、統制群 22 名に、同意書に署名してもらった。学業との兼ね合いや体調不良等の理由で途中辞退の申し出があった 2 名を分析から除外し、最終的に、実験群 18 名 (男性 5 名, 女性 13 名,  $M=20.28$  歳,  $SD=0.75$ ), 統制群 21 名 (男性 6 名, 女性 15 名,  $M=20.67$  歳,  $SD=0.48$ ) の、合計 39 名を分析対象とした。学年の内訳は、実験群では 2 回生 4 名, 3 回生 14 名, 統制群では 2 回生 4 名, 3 回生 17 名であった。宗教形態については、「特定の宗教を信仰している」が 5 名 (内 1 名が統制群), 「冠婚葬祭, お盆やお正月などの際に宗教的な行為に関与する程度で, 普段は特定の宗教を信仰しているとは思っていない」が 29 名 (内 18 名が統制群), 5 名 (内統制群が 2 名) は不明だった。

**手続き** 実験群, 統制群ともに, 月曜日から木曜日までの 4 日間, 夜間に自室に 1 人でいる際の 15 分間, 筆記作業を実施するよう求めた。夜間の筆記作業が難しい場合は, 日中の

Table 1 筆記作業群に提示された「大きな問い」の項目とカテゴリー

<p>【生きる意味や目的に関するカテゴリー】</p> <p>a-1: 人生で本当に大切なこと, すべきこと, したいことは何か</p> <p>a-2: 本当の幸せとは何なのか</p> <p>a-3: 生きることや人生に, 意味や目的はあるのか</p> <p>a-4: 自分とは, どのような存在なのか</p> <p>a-5: 苦難や不安, 怖れにどのように向き合えばよいのか</p> <p>a-6: 愛とはどのようなものなのか</p>	<p>【価値に関するカテゴリー】</p> <p>b-1: 深く共感できる価値を見つけられるのか</p> <p>b-2: どのような世の中をつくるのに役立ちたいか</p> <p>b-3: 善悪や正邪の問題とどのように向き合えばよいのか</p> <p>b-4: 真実と言えるものはあるのか</p> <p>b-5: どうすれば希望や穏やかな気持ちを持ち続けられるのか</p>
<p>【宇宙や地球に関するカテゴリー】</p> <p>c-1: 宇宙の中で, 人間はどのような存在なのか</p> <p>c-2: 人類や地球は, これからどうなっていくのか</p> <p>c-3: 宇宙はどのようにはじまったのか</p>	<p>【超越的存在や死に関するカテゴリー】</p> <p>d-1: 神や仏とは, どのような存在なのか</p> <p>d-2: 死とは何か</p> <p>d-3: 人間を超えた大きなちからのようなものは存在するのか</p>

の別の時間帯に実施してもよいことを説明した。また、携帯電話や音楽プレーヤー等の電源を切ること、筆記作業中の会話は控えるよう教示を行った。

実験群には、Big Question 尺度（村上, 2012）に含まれる 17 項目を、下位尺度（「人生の意味の希求」、「価値の探求」、「宇宙的思考」、「超越的存在への問い」）ごとにカテゴリー化し（Table 1）、以下の教示とともに印刷した冊子を配布し、「大きな問い」に関する筆記作業を行うよう求めた。「以下に、4 つのカテゴリーと、17 の様々な「問い」を表わした項目が提示されています。これらの項目について、最近のあなたはどのようなことを考えたり、学んだりしているか、一つ、もしくは複数の項目やカテゴリーを選び、右ページの欄内に 15 分間記述してください。これらの「問い」（項目）について、最近考えたことが無い場合でも、一つ、もしくは複数の項目やカテゴリーを選び、あなた自身がそのことについてどのようなことを考えたり学んだりしてきたかを、右ページの欄内に自由に記述してください。「一つの項目について」、「一つのカテゴリー内の複数の項目について」、「カテゴリーを超えた複数の項目について」といったように、筆記対象となる「問い」（項目）やカテゴリーは、自由に選択してください。時間が余った場合は、他の「問い」（項目）やカテゴリーを選び、ここ最近考えたことや学んだこと（もしくは、これまでどのようなことを考えたり学んだりしてきたか）を、空欄内に続けて記述してください。4 日間の筆記作業のうち、前日までと同一の「問い」（項目）やカテゴリーを選ぶ場合は、前日までの筆記内容を丸写しせず、選んだ項目やカテゴリーについて、その時点で浮かんだり思い出したりした考えや学んだことを、記述してください。15 分間の筆記作業後、読み返しを行ってください」。

統制群には、以下の教示が印刷された冊子を配布し、食事に関する筆記作業を行うよう

求めた。「今日の食事の内容を振り返り、その中から何か一つの料理や食べ物を選び、その料理や食べ物についてできるだけ具体的に、右ページの欄内に 15 分間記述してください。いつ、どこで、誰と、何を食べているときのことだったか、その料理の特徴はどのようであったか（味、見た目、食材等）といったことについて、できるだけ詳しく記述してください。時間が余った場合は、その日の食事から別の料理や食べ物を選び、その料理や食べ物についても同様に詳しく、空欄内に続けて記述してください。筆記の内容が見つからない、または、どうしても時間が余ってしまう場合（「朝食をとらなかった日の昼食前に筆記作業を行わざるを得ない」、「一食しか食べていない日に、その食事についての筆記作業を終えてしまった」等）には、先週の食事を振り返って、その中から何か一つの料理や食べ物を選び、その料理や食べ物についても同様に詳しく記述してください。4 日間の筆記作業のうち、前日までと同一の料理や食べ物を選ぶ場合（「全く同様の食事を 2 日以上継続している」等）は、前日までの筆記内容を丸写しせず、選んだ料理や食べ物について、その日に感じたことや、そのときの状況を反映させて、記述してください。15 分間の筆記作業後、読み返しを行ってください」。

両群とも、実験終了後に質問紙を回収する際、研究の詳細な目的を記載した事後説明書に基づく説明を行い、謝礼を渡した。

**実験計画** 介入 2 条件（「大きな問い」筆記，食事筆記）×時期 2 条件（実施前，実施後）の 4 条件が設定された。

### 質問紙の構成

(1) 大学生の学習意欲尺度（加曾利, 2008）：「集中力・持続力（「授業中、なんとなく落ち着かない（逆転項目）」、「授業中、あまり頭が働かない（逆転項目）」）」、「自己向上志向（「大学で多くの知識や技術を身につけたい」、「興味がある授業には積極的に取り組む）」）、「授業に対する積極性（「新しく学んだ事柄について、自分なりに意見がもてる」、「分からなかったことはそのままにしない）」）、「授業に対する真面目さ（「授業中はしっかりノートをとる」、「遅刻・欠席が多い（逆転項目）」）」の 4 下位尺度，24 項目。7 件法（「1：全くあてはまらない」～「7：非常にあてはまる」）。

(2) 学業的満足遅延尺度（小川内・龍・光・大塚, 2010）：「課題遂行（「テストや課題がある時に、遊びたいという気持ちを、テストや宿題が終わるまで引き延ばして勉強しようと思う」、「わからないことがあっても途中で投げ出さないで一生懸命勉強しようと思う」）」と「将来展望（「将来の職業や進路のことは考えないで、遊びのことばかり考えている（逆

転項目)」、「今が楽しければそれでよいと思う (逆転項目)」の 2 下位尺度、15 項目。5 件法 (「1: あてはまらない」～「5: あてはまる」)。

(3) 環境探索尺度 (安達, 2008) : 「本や雑誌, インターネットなどで仕事や働くことに関連する記事を読む」、「将来の仕事について友人や先輩, 家族などから話を聴く」、「興味がある仕事で必要とされる知識や資格について調べる」などの 7 項目。5 件法 (「1: まったく行っていない」～「5: 非常によく行っている」)。

(4) 進路探索意図尺度 (安達, 2001 ; 翻訳版) : 「多くの時間を割いてじっくりと職業について考えるつもりだ」、「いろいろな人と職業について話をしてみようと思う」、「自分の能力や興味について今よりもっと理解を深めていくつもりだ」などの 5 項目。5 件法 (「1: 全くあてはまらない」～「5: 非常によくあてはまる」)。

(5) 成人用エフォートフル・コントロール尺度日本語版 (山形・高橋・繁樹・大野・木島, 2005) : 「行動抑制の制御 (「自分がそう望むなら, 秘密を守るのはたいてい簡単だ」、「店で魅力的な品物を見かけた時, それを買うのを我慢するのは通常とても難しい (逆転項目)」)」、「行動始発の制御 (「たいてい, 実際に期限が来る前に物事 (お金の支払い, 宿題など) を終わらせる」、「面倒な行動計画でも決定したらすぐに, 実行に移す」)」、「注意の制御 (「何かの結果について不安になっている時, それを買うのを我慢するのは通常とても苦勞する (逆転項目)」、「通常, 周囲で起きている複数の出来事を憶えておくのはとても簡単だ」)」の 3 下位尺度、35 項目。4 件法 (「1: あてはまらない」～「4: あてはまる」)。

(6) 筆記作業に関するアンケート : ①「良くなかった」(1 点) から「良かった」(10 点) のうち, 該当する数値の選択, ②①の得点の理由の記述, ③筆記作業全体の感想に関する自由記述式アンケート。

## 結 果

### (1) 分散分析

筆記作業による学習意欲, 進路選択行動, 抑制機能の変化を測定するため, 各尺度の下位尺度ごとに, 筆記作業の内容 (2) × 時期 (2) の分散分析を行った。時期は, 実験参加者内要因である。その結果を Table 2 に示す。大学生の学習意欲尺度の「集中力・持続力」において, 交互作用が有意であったが ( $F(1, 37) = 10.38, p < .01$ ), その他の下位尺度については, 主効果, 交互作用ともに, 有意ではなかった。

つぎに, 交互作用が有意であった「集中力・持続力」について, 単純主効果の検定を行

Table 2 各尺度の平均値（標準偏差）と分散分析結果

		介入条件		分散分析 (F値)			単純主効果
		実験群	統制群	介入前後	介入条件	交互作用	
<b>学習意欲</b>							
集中力・持続力	pre	4.42 (0.75)	4.15 (0.71)	0.17	0.00	10.38**	実験群: 前>後* 統制群: 前<後*
	post	4.12 (0.85)	4.38 (0.83)	(df=1, 37)	(df=1, 37)	(df=1, 37)	
自己向上志向	pre	5.57 (0.72)	5.55 (0.62)	1.86	0.54	1.81	
	post	5.57 (0.82)	5.28 (0.82)	(df=1, 37)	(df=1, 37)	(df=1, 37)	
授業に対する積極性	pre	3.71 (1.00)	3.69 (0.68)	2.10	0.00	0.06	
	post	3.83 (0.98)	3.86 (0.67)	(df=1, 37)	(df=1, 37)	(df=1, 37)	
授業に対する真面目さ	pre	5.22 (0.74)	4.88 (0.89)	0.87	1.14	0.30	
	post	5.08 (0.82)	4.85 (1.06)	(df=1, 37)	(df=1, 37)	(df=1, 37)	
<b>学業的満足遅延</b>							
課題遂行	pre	3.24 (0.49)	2.99 (0.77)	0.00	1.38	0.34	
	post	3.19 (0.64)	3.03 (0.50)	(df=1, 37)	(df=1, 37)	(df=1, 37)	
将来展望	pre	3.01 (0.80)	3.01 (0.83)	0.59	0.31	2.25	
	post	3.21 (0.70)	2.94 (0.87)	(df=1, 37)	(df=1, 37)	(df=1, 37)	
<b>環境探索</b>							
	pre	3.15 (0.61)	3.20 (0.80)	1.11	0.07	0.03	
	post	3.21 (0.61)	3.27 (0.74)	(df=1, 37)	(df=1, 37)	(df=1, 37)	
<b>進路探索意図</b>							
	pre	3.62 (0.53)	3.69 (0.29)	3.98	0.49	0.13	
	post	3.77 (0.71)	3.90 (0.45)	(df=1, 37)	(df=1, 37)	(df=1, 37)	
<b>エフォートフル・コントロール</b>							
行動抑制の制御	pre	2.65 (0.32)	2.62 (0.36)	0.48	0.19	0.22	
	post	2.64 (0.39)	2.57 (0.31)	(df=1, 37)	(df=1, 37)	(df=1, 37)	
行動始発の制御	pre	2.50 (0.31)	2.45 (0.30)	1.76	0.36	0.07	
	post	2.56 (0.32)	2.49 (0.35)	(df=1, 37)	(df=1, 37)	(df=1, 37)	
注意の制御	pre	2.49 (0.38)	2.37 (0.24)	0.96	1.09	0.21	
	post	2.50 (0.38)	2.42 (0.29)	(df=1, 37)	(df=1, 37)	(df=1, 37)	

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

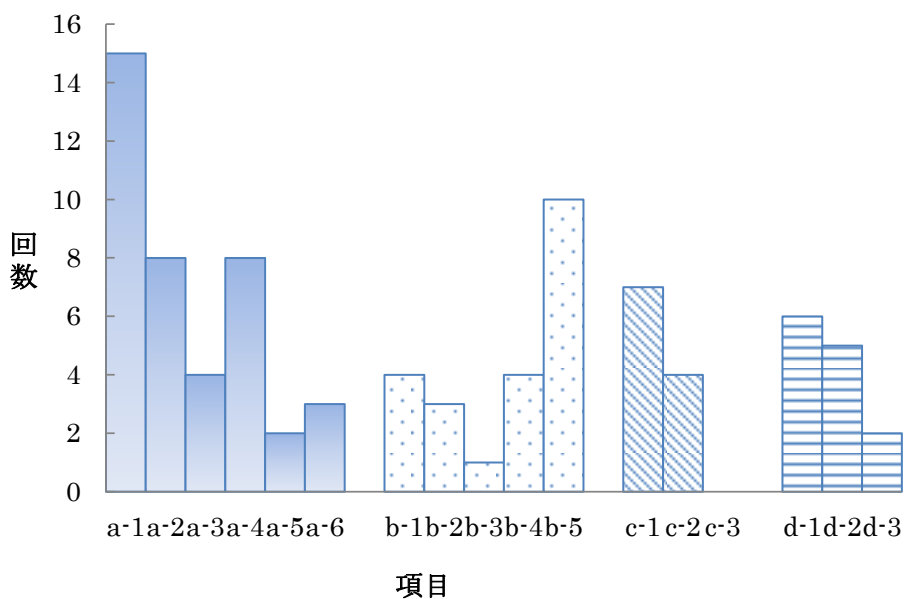


Figure 1 項目別の被筆記対象回数

った。その結果、筆記作業の内容における時期の単純主効果が、「大きな問い」、「食事」それぞれにおいて有意であった ( $F(1, 37) = 6.11, p < .05$ ;  $F(1, 37) = 4.30, p < .05$ )。時期における筆記作業の内容の単純主効果は、実施前、実施後それぞれにおいて有意ではなかった ( $F(1, 37) = 1.28, ns$ ;  $F(1, 37) = 0.33, ns$ )。

筆記作業内容ごとに、時期間の効果量を算出した結果、「大きな問い」では、 $\Delta = -.40$ 、「食事」では、 $\Delta = .32$ となり、先行研究に基づき  $\Delta < .50$  の効果量を小さいとする Koizumi & Katagiri (2007) の基準にならって、それぞれ効果量の値は小さいものと判断した。

## (2) 筆記内容

「大きな問い」に関する記述内容の例を Table 3 に、各項目の筆記作業の対象となった回数を Figure 1 に示す。なお、Figure 1 のうち、「人生で本当に大切なこと、すべきこと、したいことは何か」、「本当の幸せとは何なのか」、「自分とはどのような存在なのか」については、それぞれ同一の参加者による複数回の筆記が行われたため、被筆記対象回数と、これらの項目について実際に筆記を行った人数とは一致しない。また、以下の結果の記述において、下線は筆者による強調を表わす。

### 回答パターン

対象者別の回答パターンからは、生きる意味や目的に関するカテゴリーに含まれる項目への記述は全参加者が行っているのに対し、価値のカテゴリーでは 3 名が、宇宙や地球に関するカテゴリーでは 9 名が、超越的存在や死に関するカテゴリーでは 6 名が、それぞれ 4 日間の筆記作業で、一度もこうしたカテゴリーについて筆記作業を行っていないことが明らかになった。

### 生きる意味や目的に関するカテゴリー

筆記作業の対象となる回数が最も多かった項目は、「人生で本当に大切なこと、すべきこと、したいことは何か」であった。この項目には、11 人の対象者が筆記作業を行っており、全体の項目の中でも、最も多く筆記作業の対象となっていた。その内容には、「人生で大切なことは何なのだろうと考えたとき、就職とはそのための手段であるのだと思う。目的が何にせよ」(参加者 4) など、就職と関連すること (参加者 7, 8, 12, 14, 15) のほか、「楽しんで苦しんで、そのようにして人生を過ごしていけたらよい」(参加者 3)、「人生の中で見つかるものでもないのかもしれないし、死ぬ直前に分かることかもしれないが、愛をもった歩みをする事」(参加者 5)、「その人自身が、その人の生活を幸せだと感じているか

Table 3 筆記内容の概要

参加者	1日目	2日目	3日目	4日目
1	a-2:信頼できる人/食事がある/成長志向	a-6:好意を寄せ受容する原動力, a-5:苦難から目をそらさない	b-5:考え方の変更/大きく構える/経験, b-1:十人十色/自分の経験が重要	d-1:心の拠所/見えない力/操作できない
2	a-3:いつか納得いく答えをみつける	c-1:繁栄していても、小さな存在	b-5:どうすれば持ち続けられるのか不明	d-2:生きていくうえで、少しずつ分かっていく
3	a-3:授業のプレゼンを人生に役立てる/お金	d-1:日常生活では考えもしない存在する	a-1:楽しんで、苦しんで過ごしていいければ	a-6:恋人とのケンカ、めんどうくさい
4	d-2:皆与えられるもの/恐怖を抱くときもある	a-1:自分の家族をもって気づくのではないか	a-4:状況で異なる/永遠に解決しない	b-4:ある人が真実と思えば真実
5	d-1:支配するものでなく、弱い心の拠所/支えとして中心にいる温かいもの	a-1:今は不明だが、愛をもった歩みをすること	c-1:e-2:ちっぽけな存在/罰が下ってすぐに滅亡してしまえ	d-3:全て神の計画, b-3:善を与える/悪や邪は自ずと淘汰
6	a-2,a-4:やりたい仕事をやること/みつけないまま、自分で決めたく不明な決断をしよう	b-4:考えることは大事でも、真実と言えればそれが真実, b-1:見つけたい/言葉が素敵	a-4:哲学的な人間/他者が深い話をしてくれることを信頼の証として、自分を分かっている	b-5:他者に優しくする/楽観的である
7	a-1:外国語を活かした仕事/先端技術で外国の環境をよくする	a-2:人とのつながり	b-2:日本と海外をつなぐ/緑の下の力持ち/活気あふれる世の中/日本に誇り	b-5:楽観的な思考/鈍感力
8	a-4:自分でさえもわからない/期待されるより、何も人間だと思われたほうがまし	a-1:与えられた命を全うする/悔いをうまないようにしたいことを探し、すべき仕事にする	c-1:小さな存在というのは誤り/地球の価値が分散された個々は、それぞれ重い価値	b-1:自分の秘めたもの/反発心として現われる信号が未来の可能性/それを信じるべき
9	b-5:感情を口にする/スッキリすることで相手を思いやれる	a-1:生活を幸せと感じられているか/ありがどうを心がける	d-1:ずっととすごることのできる存在	a-4:全く知らない存在というより、自分次第でいくらでも変化可能
10	a-1:自立しながら、本当に信頼できる友達がいる環境	a-1:両親を大切にしたいという気持ちを持ち続け、健康で幸せでいること	a-1:思いっきり生きる/自分で物事を決め、ひるまずに進む/	a-1:これから変わるかもしれないが、友達や親を大切にし、思いっきり生きるの是不変
11	a-3:様々なものを見聞きし感動するのは人生の彩/意味を考えることこそ生きている意味	c-2:数百年、何億年後かに消滅、くずが集まり、また惑星や人類が生まれる	b-5:楽観的な思考/たまには気を抜く	d-3:突飛だが、銀河は大きな存在の神経細胞/宇宙は大きな存在の一部
12	a-1:幸せな家庭/人生でしたいことは仕事をどうするかで左右/人並みに暮らしたい	d-2:全ての人に完全に忘れられたとき、心の中では消えて(死んで)しまっている	c-1:地球を掌で操る存在/人間は重要な存在ではない/自分の人生もちっぽけ	b-5:衣食住、お金に困らない/恋人や家族/夢や信じ抜ける力がある人は希望を維持
13	a-2:答えは人それぞれ/普通の生活ができること/日常の色々なところにある	d-1:存在しない/人間の自己満足/強く純粋で誠実といいきかすために作られた存在	a-1:就職や結婚が本当にしたいことか不明, b-2:犯罪や戦争の無い世の中だが無理	a-4:周囲に頼りにされたい/どんな存在と思われているか気になるが、知るのほ怖い
14	a-1:やりたい仕事が健康を害す恐れがある/目を転じるか、未発見のしたいことをみつけるか	d-1:存在は信じないが、いたらない/都合の良いときにだけ思い出す人が多い	c-2:環境保全のルールを守らない人やあきらめる人がいる/自業自得として戻ってくる	a-4:絶えず変化する/時々感じる自分はどういう人間と言う思いは、受け入れてよい
15	a-1:人のために役に立つ仕事, a-2:人間は常に欲求不満, a-6:相手を思いやり幸せを願う	b-5:周囲の支え, b-2:平和な世の中, b-1:見つけられない, b-4:自分がそう思えば真実	c-2:人類は食糧不足で争い、地球は燃えつきて滅びる, c-1:人間はちっぽけな存在	a-2:その人が決めるもの/家族、友達、健康、a-1:したいことが何かを考えると、人生を大切にでき
16	b-5:自分に自信をもち、好きでいることが大事	a-4:誰かの役に立っているか/家族、大学で、自分の占めるウエイトが異なる	c-1:宇宙の中で最も強く賢いので、宇宙を理解し守っていかなければならない	d-2:死という区切りがないと、人生を大切にできない/また難しく、考えたくないテーマ
17	d-2:他人の死でしか認識できない/死ぬと考えることもできない/怖くなる	a-2:生きていて、当たり前のことのできることを	b-4:言葉からできてきたものなら、なおさら簡単に答えられない/本質は見えない	c-1:現代の技術をもっていてもちっぽけな存在
18	a-2:独り身は不幸というレッテル/自分をみつめることが大事で、流されてはいけない	a-5:友人に話す/客観的に自分を知らることができ	a-3:今後他者に尽くして生きていくのかと思う不安/今は分らないが考えていきたい	b-5:将来の夢やポジティブさが原動力/そんな人の近くにいることが大事



どうか」(参加者 9)、「就職や結婚はしたいが、人生で本当に大切なことかときかかれたらわからない。しかし、生きていなければ何もできないから、“生きる”ということが一番大切なことかと思った」(参加者 13) など、日々の生活に関する記述も得られた。また、参加者 10 のように、「大切なこと＝自立しながら、すぐそばに信頼できる友達がいること」、「すべきこと＝親を大切にしたいという気持ちを持ち続け、自分自身が健康で幸せであること」、「したいこと＝自分自身で物事を決め、多少難しいことでもひるまず、思いっきり生きる」と、問いを三つにわけ、最終日に、「筆記作業を続けるうちに、大切なこと、すべきこと、したことは全てリンクしていると感じた」と記述する者もいた。

次いで多かったのは、「本当の幸せとは何なのか」、「自分とはどのような存在なのか」に関する項目であった。いずれも、7名からの記述が得られた。前者には、「普通に生活することができて、学校にも通い、大切な人、友達がいつも側にいて生活できているのが私にとっての本当の幸せなのではないだろうかと思った」(参加者 13) という回答のように、日常生活を当たり前のように過ごせることや、身近な人と健全な関係を有していること(参加者 1, 7, 15, 17)のほか、「自分がやりたい仕事をする事」(参加者 6)などの回答が得られた。その一方で、「世の中どこかで愛する人ができること、そして結婚することが幸せの代名詞のようになっていて、一人身の人是不幸せのレッテルをはられている気がしてならない(略)自分のことを(略)よく知ることがとても大事で、周りに流されてはいけないと思う」(参加者 18)と、社会的風潮の中で感じられる幸福観に疑問を呈する者もいた。

「自分とはどのような存在なのか」の項目では、「家庭内、学校内、恋人との空間、アルバイト先…すべて違う自分なような気がして、この問題は永遠に解決しないような気がする」(参加者 4) など、身近な他者との関係性から自己をとらえようとするも、自己がどのような存在なのかは不明であるという回答が得られた(参加者 13, 16)。また、「結局は見る人、考える人によって意見は異なると思うし、『自分』というのがずっと変わらず同じ形のままでいるとも思わない。むしろ、『自分』というのは、いつ何時でもたえず変化していて、固定されることはないんだと思う」(参加者 14) や、「一番知っているようで全く知らない存在というよりは、自分次第でいくらでも変化することができる存在」(参加者 9) のように、自己とは不変的なものではないと回答する者もいた。他にも、「本当の自分をわかっている周囲の人間はいるのだろうか。自分でさえもわからなくなっている」(参加者 8) や、「やりたいことを仕事にするのが一番だが、それがみつからないにもかかわらず、妙に自分に期待していることは問題」(参加者 6) というような、自己像が不明瞭であると

いう記述がある反面、「重く、シリアスで哲学的なテーマのものが好きで、友人が深い話をしてくれるのは自分を信頼してくれているからだと思うし、こういう所で自分をはかっている気がする」（参加者 6）といった自己理解が行われていることが明らかになった。

最も少なかったのは、「愛とはどのようなものなのか」という項目で、2名からの記述があった。「人によって愛の形は異なる。時と場合によっても異なる。（略）私にとっては条件付きであったり無条件であったりだが、好意をよせ受け入れてくれるその原動力が愛なのではないかと思う」（参加者 1）というように、相対的な性質を持つものであるという回答が得られた。

### 価値に関するカテゴリー

筆記作業の対象となる回数が最も多かった項目は、「どうすれば希望や穏やかな気持ちを持ち続けられるのか」（10名）で、これは、全体の項目で二番面に多い回答であった。その内容には、「穏やかに過ごしたい、希望をもって生きていきたいと思う気持ちが不可欠（略）他人に優しくしなくてはいけないと思う（略）楽観的というと軽くきこえてしまうが、どこか深く考えすぎずに良い方に解釈することも大切」（参加者 6）というように、楽観的であることの重要性を記述したものが多かった（参加者 1, 7, 11）。また、「夢に向かう気持ちや、何か信じぬける力がある人は、理由なしで、希望はもちつづけられると思う」（参加者 12）や、「将来への夢だとか、ポジティブさとかがすごく関係すると思う（略）もしくはそんな人の近くにいることが大事ではないかと感じる」（参加者 18）というように、夢を持ち続けることをその一因として挙げる記述が得られた。その他、「自分に自信を持ち続けること、自分を好きでいることが大切なのではないか」（参加者 16）、「思っていることを正直に口にして、イライラをなくすことで、相手を思いやる余裕がうまれる」（参加者 9）、「周りの人の支え」（参加者 15）、「わからない」（参加者 2）といった回答も得られた。

次いで多かったのは、「深く共感できる価値を見つけられるのか」、「真実と言えるものはあるのか」という項目で、それぞれ4名からの記述が得られた。前者の中には、「十人十色であり、『深く』は難しい。まず自分が経験していなければならない」（参加者 1）、「価値が何を指すのかははっきりと理解できないが、見つけたいと思う」（参加者 6）、「何かよくわからないので見つけられないと思う」（参加者 15）など、現段階では、深く共感できる価値を有していないことを示す回答が得られた。参加者 8からは、「幼少期に得た価値の基準に反する記憶が多く残っていれば、そこから本来の自分の秘めたるものが見え、縦の広がりや深さの概念が生まれる。現実には反発心として認知されている信号が、未来の可能性を示

すものであり、深く信じるべきもの」という回答が得られ、独自の価値基準を有していることが明らかになった。

一方、「真実と言えるものはあるのか」では、『真実』について考え求めることは大切だとしても、実際のその真実が何であり、本当に真実と呼べるのかは分からないと思う。『真実』という言葉さえ使ってしまうと、たいていはそれが真実になるのではないか（参加者 6）という回答のように、ある人が、真実と言ってしまえばそれが真実となるのではないかと回答が得られた（参加者 4, 15, 17）。

価値に関するカテゴリーのうち、筆記作業の対象となることが最も少なかった項目は、「善悪や正邪の問題とどのように向き合えばよいのか」（1名）であった。参加者 5 から、「善を与えられたらそれ以上のことを与え、悪には近寄らないようにし、善を与える気持ちでいるべきであり、悪や邪は自ずと淘汰されていく」という回答が得られた。

#### 宇宙や地球に関するカテゴリー

記述が最も多かった項目は、「宇宙の中で、人間はどのような存在なのか」（7名）であった。5名の対象者（対象者 2, 5, 12, 15, 17）から、人間は繁栄しているように見えるが、宇宙からみるとちっぽけな存在であるというような回答が得られた反面、「宇宙の中でもっとも強く賢い生物なのではないだろうか。だからこそ、地球、そして宇宙のことを理解し、守ってゆかなければならない使命があると思う」（対象者 16）という回答も得られた。また、対象者 8からは、「宇宙からみれば人間はちっぽけな存在という解釈がいかに短絡的で誤ったものであるか（略）。つまり宇宙そのものに 100 の価値があると仮定すれば、地球にはほぼ 100 に近い価値が固まっている。そしてこの地球に存在する価値というものが、人間に分散され、各々がつながりを作り、人生を歩んでいく仮定で、元に還元できない、とても重い価値をもったことになる（略）」という、宇宙の中で人間は小さな存在であるという意見に反論する回答も得られた。

次に多かったのは、「人類や地球は、これからどうなっていくのか」（4名）という項目であった。ほとんどの参加者（5, 14, 15）から、人間自身の環境保全に対する意識の低さや、食糧確保による争い、また、地球そのものが将来的には燃えつきるといった理由で、人類も地球も滅びていくことを示唆する回答が得られた。参加者 11からは、「人類はこの先、数百年以内には滅びるだろうと思う。人間の増加による食糧不足、そして何より資源の枯渇はまぬがれないだろう（略）さらに地球自体は太陽の爆発により、何億年後かに消滅するだろう。そしてその後、地球を含む太陽系のくずがあつまり、また地球のような惑星が

誕生し、人類が生まれるのだ」という回答が得られ、消滅後の、新たな生命のサイクルに対する回答も得られた。

なお、宇宙に関するカテゴリーの中でも、「宇宙はどのようににはじまったのか」に関する項目は回答者がいなかった。

### **超越的存在や死に関するカテゴリー**

最も回答が多かったのは、「神や仏とは、どのような存在なのか」という項目であった（6名）。記述内容を見てみると、「家族の宗教の関係で参加するイベントで話を聴くと存在するように思うが、日常生活では考えることもない。しかし、神や仏は存在すると考えている」（参加者3）と、存在を肯定する回答がある反面、「神や仏は存在しないと思う。自分に頑張れと言いつつ聞かす、信仰している自分は強く純粋で誠実だと言いつつ聞かすような、自己満足的な存在。」（参加者13）、「信じないが、人間を超えた大きな力をもつ存在がいたらいいと考えることはある。自分も含め、都合のいいときに思い出して願い事をしている人がほとんどではないか。本気で神が存在すると思っている人は少ないだろう」（参加者14）というように、神や仏のようなものは存在しないとする回答も得られた。また、参加者1と9からは、「心の拠り所や頼ることのできる存在」という回答が、特定の信仰を有している参加者5からは、「信仰のある人間はいろいろなものに縛られて生きているものと思っていたが、宗教儀式等に参加するうちに、神や仏とは、支配するものではなく、人間の弱い心の依り所というか、支えとして、中心にいる温かいものだと感じる」という、自身の体験に基づく認識の変化についての回答も得られた。

次いで、「死とは何か」（5名）に関する項目が多かった。この項目の回答として、「誰しもが直面する問題であり、生きているうちはわからないかもしれない、生きていくうえで少しずつ死に触れて、わかっていくものかもしれない」（参加者2）や、「それぞれの人の中にあるもので、全ての人に完全に忘れられたとき、現実には生きていても、消えて（死んで）しまう」といった記述が得られた。その一方で、死ぬと意識もなくなり、考えることさえできなくなるため、恐怖を抱くし、考えたくないテーマであるという回答も得られた（参加者4, 16, 17）。

最後に、最も少ないのは、「人間を超えた大きなちからのようなものは存在するのか」（2名）という項目であった。参加者5からは、「宗教的理由で、筆記作業の全てのカテゴリーは、神の力、計画であると考えている。その気持ちで全てを満たすのは難しいが、人よりも偉大なものの計画であり、運命だと思えることで、気持ちは楽になる」という回答が得

られた。また対象者 11 は、「宇宙における銀河の配置は人間の脳におけるニューロン等の神経細胞の形に似ているようだ。(略) かなり突飛な発想であることを承知で述べるが、もしかしたら、銀河は人間よりも大きな存在の神経細胞としての役割をはたしているのかもしれない。宇宙にただよう隕石は、それこそ伝達物質といったところか。宇宙は大きな存在の一部でしかなく、その中で我々は生きている。まったくの空想であるが、そう考えてみるのも面白い」と、空想であると断りながら、宗教的な用語を用いず、人間を超えた大きな存在について回答を行っている。

### (3) 振り返りアンケートの記述

実験群の参加者に、筆記作業を、「良くなかった」(1点)から「良かった」(10点)の間で点数化してもらい、その理由を記述してもらった。採点結果の平均は 6.35 点(SD = 1.97)で、最低 2 点、最高 10 点だった (Table 4)。便宜的に、6 点以上を高評価者、5 点以下を低評価者とした。

まず、高評価者の理由をみていくと、「普段あまり考えていないようなことを考えさせられるものだったので、自分自身も勉強になった」、「書いているうちに、自分自身深く考えることができた」、「様々なテーマについて書き出してみると、考えさせられる事があった」、「改めて自分の考えていることが再確認、再認識できた」という記述のように、日常生活では頻繁に考えることのない「大きな問い」を考えることで、学びがもたらされたことや、自分の考えを振り返り客観視する機会となったことなどが、評価されていた。また、「自分が普段考えていることで、周囲によって抑圧されている内容について自由に書くことができた」といった記述のように、日常の中で思慮していることを表現する機会が与えられたことも、肯定的な評価の理由に挙げられていた。一方、高評価者の中には、「時間をとるのがおっくうになった」、「毎日難しいことを考え、結構疲れた」といった記述に見られるように、4 日間連続で 15 分間の時間をとることや、大きな問いについて思慮することに負担を感じた者もいた。

低評価者による振り返りでも、「時間がなく忙しかったので、作業の 15 分間でも時間をとるのがしんどかった」のように、時間確保の困難さに関する記述が得られた。その他、低評価の理由として、「何の実験なのかよくわからない」、「普段考えないテーマが多かったので、書くのに苦労した」、「求められている答えが書けなかったような気がしたのと、自己中心的な考えばかり書いてしまっていた気がするから」といった記述が得られた。

Table 4 筆記作業に対する評価

得点	理由
10	筆記作業シートの「カテゴリー」や「問い」が普段あまり考えていないようなことを考えさせられるものだったので、自分自身も勉強になったため。 【この4日間の筆記作業は自分自身を振り返る良い機会になりました。私は書いていて面白かったです。】
8	“本当の愛とは”や“人生の意味”など普段考える機会がない事を考えることができた。バイトから帰ってくるのが遅いため、そこから作業をするのが中々きつかった。
8	自分が普段考えていることで、周囲によって抑圧されている内容について自由に書くことができたから。ただ、浮かんできた内容もその場で書いてしまうこともあり、論理の一貫性が損なわれそうになる時、苛立ちを感じたから8点。 【自由に書けて楽しかった。】
8	書いているうちに、自分自身深く考えることができた。
7	様々なテーマについて書き出してみると、考えさせられる事があった。15分は少し長いかもしれません。
7	自分が今悩んでいることや難しく考えすぎている所があることなど、客観的にみて知ることができたのでよかったです。一方でこれを提出すると思うとかなり恥ずかしい内容になっていると思って4日目は特に書きづらかったです。書くことを意識すると特に考えがあいまいになっていく気もしました。
7	あまりきちんと考えたことのなかったことを15分という短い間ですが、考えることができてよかった。夜、寝る前に頭をフル回転させなければならなかったため、少し大変でした。
7	少し内容が難しかった
7	説明がページをめくるごとに書いてあったので、いちいち事前説明書に戻って確認しなくてもよかったので、やりやすかった。ただやはり毎日15分は時間がとりにくかった。
7	普段ではそう考えないようなことをふり返ることができ、よかったと思った。
7	改めて自分の考えていることが再確認、再認識できた。少々時間をとるのがおっくうになった。
6	毎日難しいことを考え、結構疲れました。
5	何の実験なのかよく分からない。15分書かせる必要があるのか？作業を途中で切るのは難しかった。実験自体は別に悪くはなかったが。
4	求められている答えが書けなかったような気がしたのと、自己中心的な考えばかり書いてしまっていた気がするから。
4	あまり普段から考えないテーマが多かったため、書くのに少し苦労しました。
4	15分は少し長い。
2	全然、時間がなく忙しかったので、作業の15分間でも時間を取るのがしんどかったです。

【 】内は、自由記述欄に記入された、実験全体に関する回答。  
1名(8点)から、採点理由が得られなかった。

## 考 察

本研究の目的は、「大きな問い」に関する4日間の筆記作業が、学習意欲、環境探索行動や進路探索意図などの進路選択行動、学業的満足遅延やエフォートフル・コントロール(EC)などの抑制機能に及ぼす影響を検討することであった。

分析の結果、大きな問いについて筆記作業を行った群は、実施後には持続力や集中力が低下する反面、食事について筆記作業を行った群は、持続力や集中力が増加することが明

らかになったが、効果量 ( $d$ ) の値から、それぞれの効果は小さいものであった。筆記作業群の振り返りアンケートから、時間をとるのが億劫であったことや、難しい内容について思慮したことで疲労を感じたという感想が得られたように、困難な課題へ取り組むことによって、わずかながらではあるが、日常生活の集中力の低下がもたらされることが示唆された。

その一方で、学習意欲、環境探索行動、環境探索意図、学業的満足遅延、EC については、いずれも得点の推移に有意な差は見られなかった。

まず、学習意欲に関する結果に見られたように、スピリチュアルな探求と学業への取り組みとの関連性 (Astin et al., 2011) は、4 日間の筆記作業では実証することができなかった。Astin et al. (2011) はこれらの変数間に、学生の真実や知を求める積極性の関与を想定しているが、こうしたある事柄に対する知を得ようとする態度は、筆記作業を行うことでは賦活されないことが示唆された。実際、大きな問いの一部である生きる意味に焦点を当てた研究では、約 3 週間にわたる調査を行い、一日のうちに人生の意味や目的を探索する頻度は、好奇心の向上を予測しないことが明らかになっており (Kashdan & Steger, 2007)、本研究の結果は、一部こうした知見と整合するものとも考えよう。

次に、環境探索行動や進路探索意図など、進路選択行動に関する指標にも、有意な得点の変化は生じなかった。先行研究 (Astin et al., 2011; 中川, 2005) では、進路は主に実存的な問いとの関連のもとで言及されているが、本研究では、価値、宇宙、超越といった、進路選択との直接的な関連付けが難しい問いが含まれていたこと、また、「人生で本当に大切なこと、すべきこと、したいことは何か」や「本当の幸せとは何か」など、進路選択と関連し得る問いが、必ずしも、キャリアや進路といった観点から思慮されていなかったことなどから、進路選択に関する行動や意図への直接的な影響が生じなかったのではないかと考えられる。今後は、提示する問いの内容を選別するなどして、問いやカテゴリーによる要因の影響をより詳細に検討する必要があるだろう。また、本研究は、就職活動が本格化する直前に行われたものであり、参加者の中には、就職活動を通じて、こうした問いについて考えていることに言及した者もいた。学年の違いに応じて、大きな問いと進路選択との関係性は異なることが予測されるため、対象とする学年をより限定した形で研究を実施することも、今後の展開の一つである。

最後に、EC と学業的満足遅延という、制御に関する指標にも、有意な得点の変化は見られなかった。特に EC は、自己制御研究における、気質的・行動的側面の指標として捉えら

れており (Liew, 2012), 四日間という短期の介入では, 変化が生じにくい指標であったことが考えられる。また, Rounding et al. (2012) の研究では, 宗教関連用語がセルフ・コントロールを向上させることや, 宗教, 死, 倫理に関する条件で, セルフ・コントロールに及ぼす影響が異なることが明らかになっている。本研究では, 参加者の 1/3 は超越的存在に関する問いを, 半数は宇宙に関する問いを筆記対象としておらず, それに加え, 宗教用語に関連する超越的側面以外にも, 実存や価値に関する項目が含まれていたことなどから, 超越性を示す用語への接触による直接的な効果が得られなかったのかもしれない。

その他, 大きな問いに対する記述の解釈レベルの操作についても, 検討の余地を残している。Fujita et al. (2006) は, ある一つの記述 (「肉体的な健康を維持する」等) について, 高解釈レベル群では「なぜ」, 低解釈レベル群では「どのように」と問い続けることで, 解釈レベルを操作している。しかしながら本研究では, それぞれの筆記内容が, いかなるレベルで解釈された結果を反映しているのか, 不明な点がある。そのため, 回答ごとの解釈レベルの評定など, 操作チェックを行い, 抑制機能をはじめとする心理指標との関連性を分析することも, 今後の課題である。

以上のように, 自己評定式の心理指標には, 統計的に有意な肯定的変化は見いだされなかったが, 振り返りアンケートにおいて, 普段考えないことを考えることで勉強になった, 自分自身の考えを再認識できた, 悩みを客観視できた, 抑圧していることを表現できたなどの点で, 筆記作業が「良かった」という評価が得られた。参加者のこうした回答は, 大きな問いについて思慮するという作業が, 内省, メタ認知, 心理的健康等の指標の向上に寄与し得ることを示唆するものである。こうした心理的側面に関する認知課題や質問紙を用いた研究を行うことで, 大きな問いについての筆記がもたらす心理的影響を更に解明することができるだろう。

ここで, 筆記内容に目を転じると, 全ての参加者が生きる意味や目的に関する項目への記述を行っていた反面, 「宇宙はどのようにはじまったのか」という項目への記述はなされなかったように, 項目やカテゴリー間で参加者の反応に違いが見られた。本研究の参加者に, 宇宙を専門領域とする理系学部の学生がいないことも影響していると考えられるが, こうした結果は, 生きる意味や目的, 価値など主に実存的な側面に比べ, 神仏や宇宙などの超越的側面が, 青年の日常生活ではあまり意識されることのない現状を反映しているのかもしれない。日常生活において, 神に対する認識をほとんどもたず, その性格について思慮することもない (石井, 2007), 「無宗教」とも呼称される, 日本人の宗教性の特徴を示



す結果であったと言えよう。特に、自身の信仰体験から超越的存在への認識に変化が生じたことを回答した参加者以外は、神仏の存在を否定するか、もしくは漠然とその存在を肯定する回答に終始していたように、神仏や人間を超えた大きな存在との関係性が希薄な青年像が伺える結果となった。

また、生きる意味や目的、価値に関する項目への回答内容の多くは、神仏をはじめとする超越的存在との関連性が認められず、就職、親密な他者との関係、日常生活の過ごし方など、参加者にとり身近な事柄について、各自が有している「答え」の記述に終始したものであった。林（2009）は、「この世俗化の進んだ社会では、『人生の意味』を問うとしても、そのままでは現世的・自然主義的な答えの可能性だけが想定されがちだ（略）『超越への扉』が閉ざされている、あるいは扉の存在すら忘れられているとあってよい」（p. 168）と述べているように、特定宗教の信仰をもたない青年においては、超越的なものとの関係性が切り離された形で、実存的な事柄は思慮されていると言えよう。林（2009）によれば、「問いのスピリチュアリティ」は、「現世的・世俗的なもの、『身体・心理・社会的なもの』を超えるものの『可能性』が問いに登ってさえいけば、最終的にどんな答えが見いだされるかについては、オープン・エンドのままでも成り立つ」（p.170）とされるが、本研究の結果からは、一人称的にこうした問いについて記述するだけでは、超越的な事柄は答えの可能性としてもあがらず、自己完結的な回答の記述に終始することが示唆された。

以上の結果を踏まえ、教育におけるスピリチュアリティの問題を考えると、大きな問いを扱う実践においては、こうした問いに対して青年が構成している答えを尊重しながら、代替的な意味生成の枠組みを提示するような、いわば「問い直し」の方法に着目する必要がある。林（2009）が、「もちろん『問い』に関して、生徒にまったく自由に意見を発言あるいは記述させる、というのも一つのやり方である。だが、生徒が自分たちだけで何の手がかりもなしに考えるのが難しい、と判断するなら、教師の側でありうる答えの可能性をいくつかを参考として提示するというのも考えられるだろう」（p. 176）と述べているように、宗教についての知的教育などは、その一方法となり得るのではないだろうか。具体的には、近年、臨床心理学との関連で注目を集める仏教など、伝統宗教において継承されてきたより良く生きるための叡智が、現代という文脈でいかに応用されようとしているのかといったことを提示するなどである。それによって学生は、実存的な問題に関する別の見解を知ることになり、こうした問いについてさらに熟考する契機を得ることが予想される。

また、宇宙に関するカテゴリーでは、一部の参加者を除いて、宇宙の中で人間は小さな存在であることや、環境保全に対する意識の低さ、食糧確保等による紛争の勃発、将来的な地球の燃焼などの理由で、人類や地球が消滅することについての回答が得られた。特に、「宇宙の大きさに比べたら、人ひとりの存在なんてちっぽけだし、自分の人生もちっぽけだと感じてきた」と回答した者がいたように、宇宙について思慮することが、客観的に存在するものとしての宇宙と自己の対比に終始してしまうことで、自己の矮小さを高めるだけの作業になってしまう可能性があることが示唆された。

この点について、大学教育においてコスモロジー教育を実践した石川（2004）は、ウィルバーのインテグラル理論を参照しながら、その意義と課題を以下のように考察している。『重なり』とは歴史的な宇宙の深化、高次な性質への自己組織化のことを指していますが（略）低次なものはより基礎的な価値をもつ一方で、高次なものは低次を含みながらその世界を超越しているので、より優位で深い価値をもつのです。（略）ここが十分に押さえられないと、ただ単に感情的・暴力的にエコロジー運動に走ったり、人間は地球を食い尽くす癌だから破滅すればいいと考えたり、人間は宇宙にくらべてちっぽけで価値のない存在だという誤解にたどりつきやすいのです」（p. 53）。すなわち、コスモロジー教育においては、自己とは、自己組織的な進化の歴史を刻んできた宇宙の一部であり、進化史上の低次のものを含んで超えた存在として価値を有するものである、という視点が涵養されることが重要だと考えられているのである。上述の参加者の回答は、宇宙に関する筆記作業によって、自己の人生に対する価値の感覚が低減したことを伺わせる内容であったが、こうした単独で行う作業が、否定的な感情の生起に終始してしまうことを回避するという点でも、コスモロジー教育のような体系的な教育実践の在り方を模索する必要があるだろう。

また、岡野（2011）は、環境破壊、戦争、ニヒリズムという、近代のもたらした問題を克服するには、宇宙との一体性に気づくという人間の意識進化が肝要であると主張する。本研究の参加者からも、環境問題や紛争に関する記述が得られたが、人類や地球が直面するこれらの危機的状況に対して、各自がいかに向き合うかを考えることは、現代における喫緊の課題の一つではないだろうか。コスモロジー教育は、連綿と受け継がれてきた生命の流れやつながりの中に自己を再定位し、新たな自己観をもたらすことで、こうした問題に対する各個人の在り方を再考する契機となり得るものであり、その点にも意義が認められると言える。

ここまで、実存的問いに対する宗教についての知的教育や、コスモロジー教育のような

体系的な教育実践が果たし得る役割を述べてきたが、これらは、学び手に対して、新たな視点を提供するという点で共通している。Parks (2011) は、大きな問いは、我々の知識や社会的仕組みにおいて不足しているものを明らかにすると述べているが、そうした認識が生じるには、本研究のような自己完結的な単独作業ではなく、自身の問いに対する答えを客体化、もしくは相対化するような行為が必要となるのであろう。林 (2009) が述べる「超越の扉」とは、まさに、大きな問いに対する、自分の知らない別の答えの存在を知らしめるものなのである。本研究では、問いについて思慮することは、学習意欲や進路選択行動などに直接的な影響を及ぼすことはなかったが、新たな視点の取得という要因を介在させることが、こうした心理指標にいかなる影響を及ぼすか、今後検討していく必要があるだろう。

この点について、冒頭で引用した大きな問いプログラムのように、同世代のみならず、成人も一堂に会して「大きな問い」について意見交換を行う介入方法は、他者の「答え」や「問いへの向き合い方」を聴くことを通して、大きな問いに対する自己の意味生成の枠組みに修正や拡張をもたらす、新たな視点の取得が期待される取り組みであるといえよう。そこでは、他者との交流を通して、大きな問いの「問い直し」が行われているのではないだろうか。こうしたプログラムに参加した学生の、その後の学習意欲や進路選択行動などへの影響を明らかにすることも、大きな問いに関する実践の効果を解明するうえで重要な課題となる。

## 第7章 ボランティア活動におけるスピリチュアリティに関する質的研究<sup>1)</sup>

### 問題と目的

本章では、大学教育における実践的側面の中でも、特にボランティア活動に焦点をあて、スピリチュアリティの向上に影響を及ぼす要因を探索的に解明することを目的とする。ここで、ボランティア活動に焦点をあてる理由は、従来の研究において、スピリチュアリティの向上にボランティア活動が関連していることが示唆されているからである。

例えば、アメリカの大学生を対象とした大規模縦断研究 (Astin, Astin, & Lindholm, 2011) では、スピリチュアリティを、「スピリチュアルな探求 (Spiritual Quest)」、「平静さ (Equanimity)」、「ケアリング倫理 (Ethic of Caring)」、「慈善活動 (Charitable Involvement)」、「普遍的な世界観 (Ecumenical Worldview)」の5下位概念に分類し、質問紙法による調査を行っている<sup>2)</sup>。本研究では、「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について考える能力」としてスピリチュアリティを定義するため、「人生の意味や目的を探求すること、人生の神秘に対する答えをみつけること、内的な調和を得ること、人生についての重要な哲学を考えること」(Astin et al., 2011, p. 20) など、本研究のスピリチュアリティと類似の構成概念である「スピリチュアルな探求」がここでの議論の対象となる。Astin et al. (2011) の調査結果によれば、スピリチュアルな探求得点の高い学生は、ケアリング倫理、普遍的な世界観、平静さといった特徴を示す傾向がある一方で、大学生活の多忙さが阻害要因となることが明らかになっていた。一方、スピリチュアルな探求得点の上昇要因として、自己内省や瞑想、読書や議論、教授によるこうした問いの探求の促進のほか、奉仕活動に従事することが挙げられている。すなわち、「大きな問い」について思慮するスピリチュアリティの涵養に、奉仕活動が関連していることが示唆されているのである。

また、ホリスティック教育の中心的な論者であった Kessler (2000) も、多くの生徒は、「自分たちの世界に貢献する機会を通して、人生の意味を見いだす」(p.69) のであり、「生徒に、自らの特別な愛情が、他者のニーズといかに合致するかを発見させる機会を与えることで、意味や目的といった問題に間接的にかかわらせることになる」(p. 70) と述べ、人生の意味や目的の探求とサービスマーケティングとの関連を指摘している。また、Kessler (2000) は、飢えた人への食糧配給や、病気の子どもや老人と一緒にいることで、生徒は、心を開いてその場に存在するということや、困っている人たちを助けることになる単純作業など、

シンプルな贈り物を経験することになり、そうした中で基本的な思いやりを表出することによって、人生の意味を感じる生徒もいると言う。ボランティア活動をはじめとする利他的な行動を通して、他者に奉仕することや、自身の思いやりを実感するような体験をし、生徒は、自己の果たすべきことや存在価値への自覚を高めることにつながるのであろう。Kessler (2000) は、現代の学校教育の現場は、その仕組みからしてスピリチュアリティを扱えていないとしているが、彼女の挙げる、10代の若者たちのスピリチュアリティの7つの入り口の一つである「人生の意味や目的の探求」は、こうした利他的な行為によって涵養される部分があると主張するのである。

上記の知見や主張を踏まえると、青年のスピリチュアリティを涵養する取り組みの一つとして、奉仕活動やサービスマネジメントが関連していることが示唆されるが、例えば Astin et al. (2011) の研究では、こうした活動のいかなる側面や要因が、スピリチュアリティの向上に影響するか、詳細な検討は行われていない。スピリチュアリティは、精神的回復力の肯定的な未来志向や、青年用適応感の課題・目的の存在と正の相関関係を示すなど (村上, 2012)、青年の精神的健康と関連する一つの重要な要因であると考えられるため、スピリチュアリティが、大学教育の利他的活動の中でいかに涵養されるかを解明することは、青年の大学適応を考えるうえでも、有益な知見をもたらすのではないだろうか。

そこで本研究では、大学教育の一環としてボランティア活動を行う青年にインタビューを行い、ボランティア活動を始めたきっかけや、ボランティア活動のいかなる局面が、大きな問いに関して思慮をめぐらす契機となるかを明らかにすることを通して、スピリチュアリティとボランティア活動の関連を解明することを目的とする。

## 方 法

**調査時期と調査場所** インタビューは、X年Y月～X年Y+3月に、関西圏にあるA大学の空き教室で、60～90分間行われた。

**調査対象者** 関西圏にあるA大学でボランティア活動を行う大学生で、対象者A(女性、20代前半)、対象者B(女性、20代前半)、対象者C(女性、10代後半)、対象者D(男性、20代前半)、対象者E(男性、20代前半)の5名であった。

**手続き** インタビューは1対1の半構造化形式で行われ、(1)ボランティア活動の開始時期、(2)ボランティア活動を開始した動機、(3)これまでのボランティア活動の内容、(4)ボランティア活動前後での変化の有無、(5)ボランティア活動を通じて、以前にはあまり

考えなかったようなことについて考えるようになったという体験の有無を中心に、回答を求めた。(6) (5) の回答後、「教育におけるスピリチュアリティ」に関する学術書から選択したスピリチュアルな問いを、「大きな問い」(「自己」, 「世界」, 「超越的存在や宇宙」, 「生の意味, 死や愛など」, 「価値」に関する 21 項目) として例示<sup>3)</sup>し、活動を通じて、これらの項目について考えたり意識したりするようになったことがあるかどうかを尋ねた。

**倫理的配慮** 参加協力を募る際、対象者に対して、「研究の目的と意義」「研究の方法」「プライバシーの保護」「参加辞退の機会保証」「不利益防止への配慮」等を明記した事前説明書を用いた口頭説明を行い、同意が得られた対象者に「参加同意書」へ署名してもらった。

## 結 果

以下、ボランティア活動を始めた動機との関連と、大きな問いについて考える契機となるボランティア活動での体験について、質問 (2), (6) を中心に、対象者から得られたインタビューの結果をまとめる。文中のイタリックは語りの抜粋, 「[]」は筆者による補足, 下線は筆者による強調, 「...」は省略を示す。

### (1) ボランティア活動を始めた動機との関連

まず、ボランティア活動をはじめた動機を対象者ごとにみていくと、活動を始めた動機と大きな問いとの関連が示唆されたのは、対象者 C のみであった。対象者 C は、「せっかく大学に入るし、意味あることっていうか、実りあることをしたいな」という思いがあったという。高校生以来、テレビなどを通してボランティア活動に興味を抱いていたこともあり、入学式の際の書類の中にボランティア関連の資料を見つけたことが契機になったという。さらに、インタビューが進んでいくうちに、純粋にボランティアをやってみたいという気持ちの他に、「どんなところで自分は...役に立てるのかなっていうのを...学びたいなっていうか、色々知りたいなと思って入ったっていうのもありますね」という語りが得られた。自分がどのようなところで社会に貢献できるのかという、実存的な問いと関連した問いが、ボランティア活動を始めた動機の一因となっていることが示唆された。

その他の対象者の活動開始動機を順にみていくと、まず対象者 A は、新入生歓迎の際のチラシや、大学からの情報発信ツールを通してボランティア活動を知り、気になり始めたことがきっかけとなり、友人と一緒にボランティア・センターを訪ねたという。また、対象者 A からは、現時点で振り返ればこそ、そう言えるとしながら、高校の部活の選手のよ

うな立場ではなく、他者を支えるような、自分のためではない視点に立てる何かを行って見たかったという動機が存在していたように思われる、という語りが得られた。

次に対象者 B は、大学入学以前にボランティアを体験していたことや、対人援助関連の活動を行いたいという動機から、進学決定後、インターネット等を使用してボランティア情報を調べたという。そして、入学後、ボランティアに興味をもつ友人と、ボランティア・センターに訪問したことが、活動開始の契機となっていることが明らかになった。

対象者 D は、ボランティアのことは頭に全くなかったが、入学時に渡された勧誘のチラシでボランティア・センターの存在を知り、その際、高校の部活動の一環で行っていた清掃活動を楽しみながらやっていたことを思い出したこともあり、ボランティア活動を開始したという。

最後に、対象者 E は、友人が大学入学後にボランティア活動を始めたという話を聞き、意外だと感じたのもあり、自身もボランティアを始めてみようと思うに至ったという。そのような折、ふと、大学の提供するボランティア情報が目にとまったことがきっかけとなって、ボランティア活動を始めたということが明らかになった。

## (2) ボランティア活動と大きな問い

対象者の語りから得られた、ボランティア活動において思慮されるスピリチュアルな問い（大きな問い）の内容をまとめると（Table 1）、まず、「本当の幸せとは何か」、「人生で本当に大切なこと、すべきこと、したいことは何か」、「苦難や不安、怖れにどのように向き合えばよいのか」、「どうすれば希望や穏やかな気持ちを持ち続けることができるのか」、「心から他者と分かり合うことはできるのか」など、「生の意味、死や愛などに関すること」の 카테고리への言及が多く見られた。その他、「どのような世の中を作るのに役立ちたいか」という「世界に関すること」、「真実といえるものはあるのか」、「深く共感できる価値を見つけられるのか」といった「価値に関すること」、「自分とはどのような存在なのか」という問いを含む「自己に関すること」についても言及がなされた。

その一方で、「神や仏とはどのような存在なのか」、「人間を超えた大きな力のようなものは存在するのか」、「宇宙の中で、人間はどのような存在なのか」といった問いを含む、「超越的存在や宇宙に関すること」の 카테고리への言及は、ボランティア活動と関連した形では得られなかった。

まず、「生の意味、死や愛」に関する 카테고리では、「本当の幸せとは何か」という問

Table 1 対象者から得られた語りの概要

対象者	ボランティア活動との関連が示唆された主な【カテゴリー】や「項目」と、インタビューの概要
	<p><b>【自己】「自分とは、どのような存在なのか？」</b>：支えて支えられてという関係の一部であり、それを担う存在。自分も与えられたものを、還元していきたい。そうした役割をもつことで、張り合いのようなものもでてくるかもしれないし、自分は孤独というようなネガティブな方向ではなく、前を見て生きることにつながるのでは。</p>
A	<p><b>【生の意味、死や愛】「本当の幸せとは何なのか？」</b>：視覚障がい者の補助。大変と言うイメージがあったが、そうではない。幸せは画一的なものではない。各々が、これができたら幸せというものをもっていて、それを実現できているから前向きに生きていけているのではないかと。自分には自分なりの幸せがあるはずだから、それをつかんで実現できれば。</p> <p><b>【世界】「どのような世の中を作るのに役立ちたいか？」</b>：お互いが思いあえたら、自分だけを優先する行動は減ると思う。自分中心ではなくそうした気持ちをもてたら、お互いに気持ちよく住める世の中になるのではないかと。気持ちがみたまわると、豊かさをわけようという気持ちももてるようになるのでは。</p>
B	<p><b>【価値】／【生の意味、死や愛】「真実と言えるものはあるのか？」</b>：ボランティアをやっている、それぞれの意見があり、まとまらず、どれが正しいとか、どれが間違っているとかはない。それぞれの想いを組み入れてやっていかないといけない。自分の意見を貫き通してもだめなので、周囲の意見や考えをきくようにしていた。</p> <p><b>【自己】／【生の意味、死や愛】「人生で本当に大切なこと、すべきこと、したいことは何か？」</b>：震災に対して、自分はどのように関わっていけばよいか、自分が今すべきことは何か。就活など、自分のことに目を向けないといけないが、そればかりでもだめ。ボランティアを色々活動してきたので、何かできることはないかと。</p> <p><b>【生の意味、死や愛】「苦難や不安、恐れにどのように向き合えばよいのか？」</b>：地震の被害が大きな場所で、NPOの人の話を聴き、死に直面した人のことなどを知り、不安にどうやって向き合えばいいのかが考えた。</p> <p><b>【生の意味、死や愛】／【価値】</b>：表向きはボランティアという名前でも、宗教絡みのものもあり、裏までみないといけない。また、動物愛護団体の見学を通して、捨てられたペットを保護する活動だが、周囲からは反対の声も。動物の命を守ってあげたいが、どうするのがよいのか。どれが正しいのか。</p>
C	<p><b>【生の意味、死や愛】「心から他者と分かりあうことができるのか？」</b>：ここまで深く考えたことはないが、ボランティアを企画する際に、話し合いが必要で、そこで意見をいうためには、信頼関係があることが大事。</p> <p><b>【生の意味、死や愛】「どうすれば希望や穏やかな気持ちを持ち続けることができるのか？」</b>：話し合いを通してぶつかったり、いらっとすることもあがるが、穏やかな気持ちもいつも持ち続けたいと思う。また、図書館の落書き消しや、ゴミ拾いなど、無くしていききたいボランティアもある。落書きやゴミがなくなるのが希望。</p> <p><b>【自己】「自分とはどのような存在なのか？」</b>：忙しい時は考えられないし、就活が近づいているものもあるが、ボランティアの帰りなど、どういうところで、自分は役に立っているのかを考えることもある。ボランティアを通して知ることや学ぶこともあるので、色々知ってほしい。</p>
D	<p><b>【生の意味、死や愛】「本当の幸せとは何なのか？」</b>：障がいのある子がいる施設での体験。僕は可哀そうだと思ったりするが、本人はそれを自覚しているわけではなく、普通に生きていて楽しいのだと思う。苦労することもあるかもしれないが、幸せは人によって違うのかもしれない。その子はその子で幸せならいいのかな。</p> <p><b>【価値】</b>：ボランティアの形は人によってまったく違う。価値観を合わせようとするのではなく、違うというのはわかりながら、合わせないにしても、いかに共存できるか。頭ではそういう考え方もあると思っても、気持ちの面で納得いかないこともある。しかし、視野の広がりといった点から、自分の考えと違うからと言って認めないのはもったいない。</p> <p><b>【世界】「どのような世の中を作るのに役立ちたいか？」</b>：家の掃除をするように街の掃除を行うなど、ボランティアという言葉を意識しなくても、ボランティア的なことができる世の中を望むが、無理だとも思う。働きかけても変わらない人もいし、諦めのような気持ちもある。</p>
E	<p><b>【生の意味、死や愛】</b>：学習障がいや発達障がいを抱えた子どもの施設。こうした子どもたちは、これからどのように生きて行くのか。障がいを抱えていなくても、心から楽しく生きる現代人は少ないように思うが、ハンデを抱えた人の人生とはどうなるのか。</p> <p><b>【生の意味、死や愛】「心から他者と分かりあうことができるのか？」</b>：今の若者はだめだと言われることがあるが、ボランティアで関わった社会人が、若者がだめなのではなく、大人がだめだと話しているのをきいて。分かりあうこととは、互いが互いを認めることで可能になるのではないかと考えた。最近、さまざまなタイプの人と関わる中で、どうすれば分かり合えるのか、仲良くなれるかを度々考える。</p> <p><b>【生の意味、死や愛】「人生で本当に大切なこと、すべきこと、したいことは何か？」</b>「本当の幸せとは何なのか？」「生命や人生の不思議に、自分なりの答えを見つけれられるのか？」：社会人ボランティアの記事を見たり、社会人ボランティアとの会話から、ボランティアが人生に充実を与えるものになるということがあるのかもしれないと考える。現段階では、自己満足になってしまいうように思えるし、自分の人生の深い部分とか、充実を与えてくれるものになるとは考えていない。</p> <p><b>【世界】「どのような世の中を作るのに役立ちたいか？」</b>：人のために振る舞って活動するという意識が人々の中にあれば、軋轢が無くなっていくのでは。</p>



いに関する語りが得られた。対象者 A は、視覚障がい者の補助支援において、幸福とは画一的なものではないと感じたと言う。

「私もよくくらべちゃうんですけど、ほかの人と。でもなんかやっぱり、その人の幸せはその人の解釈なのかなって思います...画一的なものじゃないなってというのは思います...[視覚障がい者の中に]へこんでるっていうか、落ち込んでる方が、まあこの中に限ってはいなかった...自分が、幸せっていうのを、なんかこういうことができるから、自分はなんか、うれしい幸せみたいなのところをもっていて、それが実現できてるから、こういう前向いて生きていけるっていうか、あんまりこう悲観されずに、生きるんじゃないかなって思って...まあ私は私であると思うんですけど、その幸せは何かっていうのをつかめて、それを実現できるように、して、できたら、まあ、あの、自分は自分で幸せって言えるんじゃないかなと...大変っていうイメージがあっても、そうじゃなかった...一つじゃないんだなって思いました」(対象者 A)

同じく対象者 D も、障がい児支援の体験を通して、幸せとは何かということについて思慮した体験を語っている。

「障がいもった子とかやったら、う～ん、僕らまあちょっと可哀そうやなとか思ったりするんですけど、本人は別に、それを自覚してないと思いますし、本人はたぶん普通に生きてて、別に、楽しいと思うんですね。その別に、まあ苦勞することもあるかもしれないですけど、そういうので、まあ...幸せって、人によって違うのかなあとか思いますね。その子はその子で、幸せやったらええんかなとか、何が幸せなのかとか、う～ん」(対象者 D)

さらに対象者 D は、そうした施設での体験を通して、自分にとっての幸せとは何かを考えることはあるのか、という筆者の問いに対し、以下のように回答している。

「そこまではっきりとは考えたことないかもしれないですけど、うっすらとはそう思ったりはしますね。例えばその、自分の子どもが...生まれたりするときに、お腹の中にいるときに...なんか障がいもっててとかあったりとかしたら...そういうときに、自分はどうするんやろうとか考えたことありますね...そのまま産ましてあげて、その子が育って、生きる

のがいいのか、生まれさせてあげないほうがいいのかとか。どっちがええのかとか考えたりとかするんですけど、わからないですし、実際僕がどういう行動するかもわからないですし。とかは考えたことあります」(対象者 D)

対象者 A と対象者 D からは、他者との直接的な会話ではないが、ボランティア活動先での他者との出会いを通して、幸福感を抱く基準は人によって異なり、相対的なものなのではないかということについて思慮した体験を有していることが明らかになった。さらに対象者 D からは、出生前に自身の子どもが障がいをもっていることが明らかになった場合、どのようにすればよいのかを考えていることも明らかになっており、ボランティア先で問いを抱えることが、生命倫理にも関連する更なる問いに結びついていることが示唆された。

一方、対象者 E は、社会人ボランティアに関する記事や、清掃ボランティアに関係する社会人との会話を通して、ボランティアが人生に充実感を与える可能性があることを知り、「本当の幸せとは何か」、「人生で本当に大切なこととは何か」といった問いと自身のボランティア観との関連について語っている。

「ボランティアとかしてるのが、自分の人生の充実を与えたりとかする元になったりするのかなって思ったりはしますね...[会話の中で社会人が]若いうちからこんなすばらしい活動に参加できることを、すごい、充実してるねえみたいな。本当にいいことだよ、みたいなことをおっしゃる人らで...何気なくやってるけど実はすごいことなのかなとかって考えたりとかしましたね...自己満足になるんじゃないのかなという思いもあって...僕自身はボランティアが自分の人生の深い部分とか、充実を与えてくれるものになるとは、ちよつと考えてない...まだこの段階では。もっと人生生きていったら考えが変わったりすることもあるのかもしれない...」(対象者 E)

現段階での「答え」は、ボランティアが自身に根本的な充実感を与えるものではないとしながらも、他者との会話や、日常生活で得たメディアの情報から、ボランティアに対する価値や意味づけを相対化する機会を得ていることが明らかになった。

また、対象者 E からは、「心から他者と分かりあうことができるのか」という問いについて考えた体験にも、ボランティア先の社会人との会話が契機となっていることを示唆する語りが得られた。

「若者がダメなんじゃなくて、仕事を作ってもらえない我々大人が本当にダメだって言うて。実際マナーとか悪いのも我々大人の方で、若者はそういうマナーも悪くないから、ダメだダメだとか言うてる大人がダメなんだっていうのを聞いて...分かり合うこととかかって、もしかしたらそういう、互いが互いを認めることでできていくのかなあとかかってちょっと考えたことがありますね...僕がボランティアやってていろんなタイプの人とかかわっていくなかで、こういう風な、どうやったら分かり合えることとか、仲良くなったりできるのかなあって考えたりとかすることが、最近は度々あったんで」(対象者 E)

ボランティア活動先では、様々なタイプの人間と出会うことになるが、そうした人たちの相互理解を深めるにはどうすればよいのかを考えたり、また、時には、活動先で出会った人との会話から、そのヒントを得たりすることがあるということが示唆された。

また、ボランティア先で出会う人との相互理解だけではなく、同じ団体の中での相互理解についての語りも得られた。対象者 C は、提示された問いのような形ほど深く考えたことはないとしながら、ボランティアを企画する際には議論が必要となるが、そのためには信頼関係があることが大事であると考えていることが明らかになった。対象者 C は、「どうすれば希望や穏やかな気持ちを持ち続けることができるのか」という問いについても、「同じ学年の子とも話し合うこともありますし、それでちょっといらってきたり、色々ぶつかってることもありますし...メンバーの中でも、結構穏やかな気持ちをいつも持ち続けたいなと思います」と述べており、ボランティア団体内での相互理解に、困難が伴うことが示唆された。

その他、「生の意味、死や愛」に関するカテゴリーにおいては、震災との関連から、「人生で本当に大切なこと、すべきこと、したいことは何か」や「苦難や不安、恐れにどのように向き合えばよいのか」といった問いに関する語りが、対象者 B から得られた。

「[自己に関するカテゴリーとの関連から語りが開始され]現地とか行ってないんですけど、行かなくてもできるボランティアとかやっぱりあるので...どういうふうにして自分はやっていったらいいのかなとか...現地に行って、観光するだけで、お金を落とすだけとかでも、一つのボランティアって言えると思うので、そういうふうにしたいなとか思ってたんですけど。結局できずに...『思っているだけじゃだめだよな』とか。[生の意味、死や愛

との関連を尋ねたところ、「人生で本当に大切なこと、すべきこと、したいことは何か」と重なるかもしれないとの回答があり]う～ん。大切なこと。自分が今すべきことはなんだろう...就活とか試験とか色々あったので...そっちに目を向けなきゃいけないっていうのもあるけど、それだけにいくのもだめだし、まあせつかくボランティアを色々活動してきた、震災のこともあって、なんかできないことはないのかなとか...どうしたらいいんだろうとか、今やるべきことはって思いました」(対象者 B)

以上の語りからは、自身の進路や学業を疎かにすることができないという心情と、ボランティア活動に継続的に従事してきたからこそ、被災地や被災者に対して何か利他的な活動を行うことができないかという心情との間で揺れ動く様子が読み取れる。また、対象者 B は、地震先の NPO の人へ話を聴きに行った際、死に直面し、余震で怖い思いをしている人のことを知り、どのようにして不安に向き合えばいいのかということについて考えた体験があることも明らかになった。

次に、「世界に関すること」のカテゴリーからは、「どのような世の中をつくるのに役立ちたいか」という問いについての語りが得られた。対象者 E からは、他者のために活動するという意識が人々の中にあれば、軋轢が無くなっていくのではないかという語りが、対象者 A からは、自分中心でなく、互いが思い合えるようになることが、気持ちよく住める世の中ではないかという語りが得られた。

「[ボランティアの]優先順位の低い人とかもいると思うんで...意識の問題っていうふうにも思ったりするんですけど...私が思うのはやっぱり、お互い思えたら、思い合えたら、自分だけを優先して行動するっていうことは減ると思うんで、やっぱ譲れないものとかもあると思うんですけど、やっぱその折り合いをつけてうまく回っていくように世の中できるんじゃないかなと思うんで...自分中心じゃなくて、なんかそういう気持ちをちょっとでも持てたらとか、優先順位をちょっとでもあげたら...お互いに気持ちいい、よく、住めるような世の中とかになるんじゃないかなと思います...気持ち的に、やっぱり満たされてたりすると...豊かさをわけようじゃないけど...全部自分が自分がじゃなくてっていうところも大事じゃないかと」(対象者 A)

また、対象者 D からは、ボランティアという言葉がなくなり、人々が、利他的な活動を

当然のように行方世の中が理想ではあるが、その実現は難しく、諦めのような気持ちがあるという語りが得られた。

「よく思うのは、ボランティアって言葉が無くなるのが、一番いいなと思うんですよ...  
みんな意識せずに、ボランティア的なことをしてくれたら、できる世の中っていうのが...  
僕らが...ゴミ掃除するのはボランティアって言われているじゃないですか...母の日に、お母さんに何かあげるのは別にボランティアとは言わないじゃないですか...それと同じように...掃除とかもみんなが普通にやってたら、別にボランティアとか言わなくなると思うんですよ...そういう世界になったらいいなと思いますね...まあ、そう思う反面で、そんな世の中は無理やなと思ったりもするんです...全然そんなこと[ボランティア]考えてない人とか、ゴミとか普通にほっちゃうとかいう人も...いなくなると思うんで...どうしようもない人っていうのもいっぱいいると思うんです。そういう人に対しては、諦めみたいな気持ちもありますね」(対象者 D)

以上のような対象者の語りから、どのような世の中を作るのに役立ちたいかという問いについて、他者のために活動するという意識をもつこと、お互いが思い合えること、利他的活動が当然のこととなりボランティアという言葉が無くなることなど、ボランティア活動を通じて涵養されたことが示唆される、利他性に基づく世界観が思慮されていることが明らかになった。

次に、「価値に関すること」のカテゴリーでは、「ボランティア」という用語の含意するところは多様であり、ボランティアとは何か、その言葉が何を意味するのかといったことについて思慮してきたことに関する語りが得られた。まず、対象者 B は、ボランティア活動を通じて、以前はあまり考えなかったようなことについて考えたり、疑問をもつようになったりした体験として、高校では字義通り捉えていたボランティアが、人によって位置づけや意味づけが異なることを大学生活で実感するようになったことを挙げた。また、「真実と言えるものはあるのか」という問いに関連して、「まとまらないことが多かったので、そのボランティアをやって。みんな、それぞれの意見があつて、どれが正しいとか、どれが間違っているとかってないんだっていうのを...それぞれの想いをちゃんと組み入れてやっていかないといけないなっていうことは思うようになりました」という語りも得られており、ボランティアという目的のもと集まる人々の間に生じる見解を統合していくこ

との難しさを実感することを通して、価値の問題について考えていることが明らかになった。以下の抜粋は、こうした、ボランティアの意味するところが多様で不透明なところがあるということと、生の意味、死や愛、善悪などとの関連について筆者が尋ねた際の、対象者の語りである。自分たちの団体内だけではなく、外部のボランティア団体の活動を知ることを通して、ボランティアという名目が利用されてしまうことがあることや、行為の意図は理想的なものでも、取るべき方法によっては周囲からの反対の対象となってしまうことから、ボランティアという名のもとに行われる活動が一義的に善ではないことを実感している様子が伺える。

「すべてがいいことじゃないというのもあるので、なんかボランティアっていう項目で案内とかがきても、それが宗教絡みだったりとかもあるので、ただ単に、単純にその、表だけみてもだめだし、ちゃんと裏までみてとかは考えましたかね...ボランティアっていう名前だけで、それがいいってわけでもなくてっていうのは思っていました。[捨てられた動物の愛護ボランティアの見学を通して]外部の人とからも...環境的にも...賛成されてないっていうか...やってることはすごくいいことだし、私もいいなどは思うんですけど...衛生的な部分とかで色々言われていて、そういうのもあるんだよとか...動物とかの命を守ってあげたいけど、なんか、どうしたらいいのかなとか、どうやったらいいんだろうとか」(対象者 B)

同じく、様々なボランティアについて「許容範囲がすごく広がったような気が」するという対象者 D からも、ボランティアの意味するところは多様で、様々な価値観を有した人間が集まるが、それらをうまく統合させていくことの重要性に関する語りが得られた。

「ボランティアは...形がないって言いましたが、ほんまに人によって全然違いますし、だからなんか、価値観を合わせようとするんじゃなくて、あわせるんじゃなくて、違うっていうのはわかりながら、違うならどうやって...共存できるか...気持ち的には、この子の考え方嫌だなと思ったりしても...拒絶するっていうか...認めないっていうのは...するべきじゃないと思うんで...自分の考え方と違うからはねつけるってちょっともったいないと思うんですよ」(対象者 D)

しかしながら、「頭では...それ[自分とは異なる他者の意見]も考え方やなって思うんですけど、気持ちとしてはなんかちょっと、『う~ん』みたいな。『この子と...一緒にやっていけるのかな』みたいなのかあったりとかします」という語りも得られており、思考の次元ではその重要性を認識しながらも、感情の次元では、異なる見解に対する受け入れがたい気持ちが生じていることも明らかになった。

なお、対象者 E からも、ボランティア活動を通して、以前は考えなかったようなことを考えるようになったという体験の有無について、「いろんなボランティアの考え方があるんだなと疑問にもつようにはなりましたね。実際いろいろ楽しんで、いろんな人とかかわっていくっていうのも大事だと思いますし...しんどいですけどその中でも瓦礫を一生懸命撤去したりとかして、ただただ社会の役に立つっていうのも両方正しいかなと思って。何が正しいとかっていうのは多分ないと思うんですけど」という語りも得られており、対象者 B や対象者 D と同様に、多様なボランティア観が存在すること、そしてそのいずれもが、間違っただけのものではないとする考えを有していることが明らかになった。

最後に、「自分とはどのような存在なのか」という、「自己に関するカテゴリー」についての語りも得られた。まず、対象者 A からは、具体的なボランティア活動との関連は述べられていないが、自己とは、支え合いの関係性の一部を担う存在であり、自らが与えられたものを、他に還元していく、そうした役割を担う存在になりたいという語りも得られた。

「ベタですけど、支えて支えられてっていう、関係の、なんか一部っていうか、それを担う一人みたいな感じかなと思います...これから還元みたいな。自分もそのまゝ与えられて、その分を還元していきたいなとも思うし...役割っていうか、支えるとか...関係の中で...一部分を担えたら...自分としても気づくことが多いと思うし、そういう存在になっていきたいなと思います...[「人生の意味や目的」、「本当に大切なこと・すべきこと・したいこと」との関係性について尋ねた質問に対して]自分の役割とかを、何かしら自分で考えてもってたら...それに沿った生き方みたいなんができるんじゃないかなと思います...自分も支えられて、支えてる、支えることができるって思ったら...張り合い...もでてくるんじゃないかなと...ネガティブで、自分は孤独みたいな、そういう方向にはいかないで、オープンに...前を見て生きるんじゃないかなと思います」(対象者 A)

なお、対象者 A からは、ボランティア活動を通して考えるようになったこととして、以

下のような語りが得られている。

「掃除や環境整備のボランティアから人間もなんですけど、環境とかも、全部こうおっきい輪の中であって、本当になんかぐるぐる循環しているような感じがします...ボランティアみたいな、まあ手助けっていうかすることで...環境がきれいになったり...その人が困っている状況から解放されるとか...オリンピックの火の受け継ぎみたいな感じなんですけど、ああいう感じで、自分がされてうれしかったから次の人にしようみたいな、そういう気持ちがあまれるかもしれないし。環境やったりすると...こういう活動している人があるから、まあ自分としてもここ気を付けようって思う人もいるかもしれないし...もっと海とかきれいになって、また戻ってくるかもしれないし」(対象者 A)

以上の語りにおいては、人間も環境も、一つの大きな輪の中にある存在であり、他者や環境に対して利他的な行為をすることが、また別の他者に善意として伝わったり、環境が改善され、将来的に自分たちに戻って来たりするといったような、循環的な世界観が涵養されていることが明らかになった。対象者 A の「自分とはどのような存在なのか」という問いに対する語りにおいては、ボランティア活動との直接的な関連性は不明であったが、こうした善意が循環するような、大きな輪の中の一部であるという世界観が構成されていることも、支え合いの関係性を担う一部としての自己という意味づけに、影響を及ぼしているのではないだろうか。

また、対象者 C からは、「自分とはどのような存在なのかっていうのは、不思議、未だにちょっと思いますけどね...これからどうしていけばいいのかなっていうのはちょっと思いますけど...ボランティアとは関係あるか分からないですけど...人に、役に、役立てるような存在にはなりたいなどは、ちょっと漠然と思うんですけど」という語りが得られ、そのことについて、ボランティアを体験する中で色々と学び、知ることができたらいいと感じていることが明らかになった。自分はどのような場所で役に立てるのかという問いは、対象者 C がボランティアを開始した動機の一つであったが、「学校生活が結構忙しいときは、もうそっちで手一杯なんですけど...ボランティアに行った帰りとか、長い休み...とかあんまり忙しくないときは、ふとちょっと思ったりしましたけどね」というように、ボランティア活動を継続していく中で、抱えられ続けている問いであることが示唆された。



## 考 察

まず、ボランティア活動を開始した動機として、「どのようなところで役に立てるのか」という問いが、対象者 C によって、大学入学当初抱かれていたことが明らかになった。このことから、既に「大きな問い」を青年が抱いている場合には、それが、新たな学習機会の獲得へと発展する動機づけとなる可能性が示唆された。村上（2012）では、「色々なことにチャレンジするのが好きだ」、「新しいことをやり始めるのはめんどろだ（逆転項目）」といった項目を含む「新奇性追求」が、Big Question 尺度の合計得点と弱い正の相関を示すことが明らかになっているが、対象者 C の語りは、問いを抱くことが、新たな学習機会の探索と関連する場合があることを部分的に支持する結果であったといえよう。すなわち、「自分はどのようなところで世の中に対して役立つことができるのか？」という問いを抱くことが、他者や社会に貢献する機会を与えてくれるボランティア活動という、新たな学習機会の探究へとつながるといことが示唆された。

次に、ボランティア活動を通して「大きな問い」について思慮した体験を尋ねたところ、その内容は、価値や、生きる意味や目的などの実存的側面に関するものが多くを占め、「宇宙」や「超越的存在」など、超越的側面との関連性に、直接的に言及した語りは得られなかった。

まず、「生の意味、死や愛」に関するカテゴリーにおける、「本当の幸せとは何か」、「心から他者と分かり合うことができるのか」、「苦難や不安、恐れにどのように向き合えばよいのか」といった問いや、「価値」に関するカテゴリーにおける「真実と言えるものはあるのか」といった問いについては、ボランティア先で出会う人々や、同じボランティア団体に所属する仲間との会話や出会いを通して、これらの問いに対する、従来自分が持っていた答えや、新たな考え方を、相対的な視点から吟味することになるという体験を有していることが明らかになった。例えば、生の意味や目的に関するカテゴリーでは、障がい者や障がい児への支援活動を通じて、幸せとは画一的なものではないということを考えたり、社会人ボランティアとの会話やメディアの記事から、本当の幸せや人生で大切なことに、ボランティアが寄与する可能性を認識したりするといった語りが得られた。また、社会人ボランティアの話や聴き、心から他者と分かり合うためには、互いを認め合うことが重要なのではないかということや、ボランティア先で様々なタイプの人間と関わる中で、どうすれば互いに分かり合えるのかということや、同じボランティア団体内のメンバー間の衝突を通して、穏やかな気持ちを維持したいと感じたりするという語りも得られ

た。さらには、ボランティア先で出会った NPO の人との会話から、地震によって死に直面し、余震で恐怖を抱いている人がいるという現実を認識することによって、恐れや不安にどのように向き合えばよいのかを考える機会を得ていた。

また、価値に関するカテゴリーにおいては、人間や価値観の多様性を認識する契機を得たことについての語りが顕著であった。具体的には、「ボランティア」という用語の意味するところや、この用語にそれぞれの人間がこめる想いが多様であるがゆえに、同じ団体で一つのボランティア活動を行うにあたって、そうした多様なボランティアへの価値観を統合していく事の重要性や難しさを実感してきたという体験や、外部のボランティア活動を通して、ボランティアという名目が利用されたり、活動方法によっては非難の対象となったりすることを通して、ボランティアが一義的に善いものであるとは言えないことなどを認識したりするといった体験を有していることが明らかになった。

Astin et al. (2011) の調査では、「人生の意味や目的を探求すること、内的な調和を得ること、人生についての重要な哲学を考えること」といったスピリチュアルな探求が、奉仕活動によって向上することが明らかにされているが、本研究の知見から考察されるのは、社会人、同世代の学生、被援助者など、ボランティア活動を通して得る、様々な人々との出会いや会話が、人生に関する「大きな問い」について有していた自分なりの答えを揺さぶったり、相対的な視点からこうした問題について思慮する機会を与えたりすることが、その一因となっているということである。すなわち、ボランティア活動という利他的行為そのものではなく、それを表現する場での他者との相互作用を通じた、意味づけや価値をもたらす視点の相対化という体験が関連していると言えよう。稲場 (2006) は、利他的精神を育てる環境に重要なものについて、「価値観の衝突を乗り越えるような、他者との共同作業の場が必要である (略) 様々な人を受け入れて、社会的バックグラウンドの違い、あるいは肌の色も違う、人種を超えた人々が共同で何かをしていく、そのような場が必要である。その中で、価値観の衝突は当然生じるが、それが実は思いやりの精神の発達に不可欠なものである」(p.6-7) と述べているが、本研究の結果が示唆するのは、大きな問いについて思慮するスピリチュアリティの涵養を促す一つの要因としても、こうした他者との関係性が、重要な役割を担うということである。山田・井上 (2009) は、大学生を対象とした調査から、「大学入学後にボランティア活動を開始した場合であっても、『出会い』、『自信』、『人間関係』といった他者とのコミュニケーションに関する成果意識を醸成することが可能であるということであろう」(p.35) と考察しているが、ボランティア活動を通じた、

他者との相互作用や関係性の側面が、学生自身によっても成果として意識されているように、スピリチュアルな問いについて思慮するという行為においても、他者との出会いが果たす役割は少なくないと言えるであろう。

また、これと関連して、Fowler (1981) は、ピアジェやコールバーグなど、従来の認知発達理論に依拠しつつ、人生の意味や価値を形成する人間に普遍的な意味形成の心理的メカニズムを信仰として捉え、六段階からなる構造発達の視点で理論化している。ここで信仰とは、「信念、価値、意味の形成の基調となる、統合的な中心化の過程として特徴づけられ、(1) その人の人生に一貫性や方向性をもたらす、(2) 他者と共有される信頼や忠義に関連付けられ、(3) より大きな参照枠とのつながりの感覚のもとで、個人の姿勢やコミュニティの忠義の基礎となり、(4) それぞれの人生において究極的な質を有するものに依拠することで、人生の課題や死に向きあい、対処することを可能にする」(Fowler & Dell, 2006) と説明されるように、「他者」や「価値と力の中心」との関係性における行為として捉えられている (Fowler, 1981)。また、信仰発達理論においては、信仰が、単一的な視点に特徴づけられる自己中心的なものから、それらの批判的な内省を経て、対立するものや両極的なもの（「男性性と女性性」など）を自己の内に統合し、最終的には超越的存在との視点に結びついた普遍的なものへと変容していく過程が、「社会的意識の境界」、「権威の所在」、「世界の一貫性の形式」といった諸側面から描かれている。

ここで社会的意識の境界とは、「在る人が人生の意味を形成するとき、その意味形成に誰が含まれ誰が除外されているかを指し示すための概念」(西脇, 1998, p.23) であるが、本研究のインタビュー結果からは、ボランティア活動に従事することによって、意味や価値の形成に関与する「社会的意識の境界」が拡張することが示唆された。すなわち、Fowler (1981) の信仰発達理論の知見を参照すれば、それまで自身の価値や意味づけの中心であった家族や身近な人々のいる枠組みや境界から、大学内外において、ボランティア活動に関わる多様な文化・価値的背景を有する人々と出会う（活動理念の共有や被援助者の言動を通じた自己内省）ことで、社会的意識の境界が拡張すると共に、意味や価値を構成する信仰の内容や構造に、多少なりとも揺さぶりが生じていると捉えることも可能かもしれない。いずにせよ、ボランティア活動における他者との相互作用という側面が、スピリチュアルな問いについて思慮する契機をもたらす、重要な一側面であることが明らかになったといえよう。

次に、「世界」に関するカテゴリーの「どのような世の中をつくるのに役立ちたいか」と

いう問い、「自己」に関するカテゴリーの「自分とはどのような存在なのか」という問い、「生の意味、死や愛」に関するカテゴリーの「人生で本当に大切なこと、すべきこと、したいことは何か」といった問いについては、ボランティア活動によって涵養されたであろう利他性が反映された語りが得られた。例えば、「どのような世の中をつくるのに役立ちたいか」については、他者のために活動するという意識が人々の中にあれば軋轢が無くなっていくのではないかと、お互いが思い合い豊かさを分け合うことで自己優先的な行動が減り、お互いに気持ちのよい世の中になるのではないかと、ボランティアという言葉が無くなり、皆がそうした行動をとれる世の中になればよいのではないかと、といった語りが得られた。また、「自分とはどのような存在なのか」については、ボランティア活動を通じて人間も環境も循環する大きな輪の一部であるという世界観が涵養され、こうした世界観との関連が示唆される形で、自分自身も与えられたものを還元していくような支え合う関係性の一部を担う存在でありたいという思いが抱かれたり、どのようなところで自分は世の中に貢献できるのかを知ることを通して、自分の存在を知りたいと考えたりしていることが明らかになった。そして、「人生で本当に大切なこと」と関連して、震災の際、進路や学業を疎かにはできないが、それだけに集中するのはよくないと考え、ボランティア活動を行ってきた身として、何かできること、すべきことは何かを考えたという体験を有していることが明らかになった。

こうした対象者の語りからは、ボランティア活動が内包する利他性が、自己観や世界観などに関する「大きな問い」の思慮に影響を及ぼしていることが示唆される。すなわち、ボランティア活動を実際に体験することによって、利他的な行為の重要性を認識し、それが、自己や世界に関する問いについて思慮する契機や、またそうした問いを思慮する際の参照枠組みを与えているのではないだろうか。稲場（2006）によるボランティア活動を行う青少年に対するインタビュー調査において、「自分になりたいものが見えてきた」、「誰かの役に立つ自分になれた」、「自分の可能性や自信を発見した」など、自分とはどのような存在なのかという問いに関連した学びや、「人のあたたかみがわかった」や「道端で募金している人の気持ちがわかるようになった」という、利他的な精神を実感する語りが得られていることから、自身の体験に根差した利他性の理解が、自己観や世界観の構成に影響しているとも考えられる。もっとも、本研究は一回のみのインタビューであり、縦断的な視点からの考察を行うことはできないため、今後は、連続したインタビューを行うなどして、こうした問いについて思慮する内容が、利他性に基づいたものとして変遷し

ていくのかどうか、詳細に検討する必要がある。

本研究では、ボランティア活動におけるいかなる側面が、スピリチュアルな問いについて思慮する契機や要因となるかを中心に分析を行った。今後は、こうした問いを抱くことが、日常生活や大学での学習といかに関連するかを明らかにしていくことも課題として挙げられる。例えば、ボランティア活動に従事する大学生が思慮した問いには、「本当の幸せとは何か」、「自分はどのような社会をつくるのに役立ちたいか」などが含まれていたが、これらは、心理学、政治や経済、福祉などに関連する問いであると言える。こうした問いを抱くことが、既存の講義への参加意欲に影響を及ぼすことがあるのか、また、大学での講義だけではなく、読書やインターネット等を用いた情報検索、他者との対話など、大学生の自発的な学習行動にいかに関係していくのかを調査することによって、ボランティア活動の中で問いを抱えるという体験がもたらす、学習の「広がり」や「深まり」を明らかにすることが可能となるだろう。

ところで、対象者 A からは、ボランティア活動を通して涵養された、「人間もなんですけれど、環境とかも、全部こうおっきい輪の中であって、本当になんかぐるぐる循環しているような感じ」という世界観や、自分自身も与えられたものを還元していけるような、支え合う関係性の一部を担う存在としての自己観についての語りが得られた。こうした世界観や自己観は、「定期的に教会活動に参加したり、集会や法要・儀礼などには参加しない」（稲場, 2011, p.125）が、「無自覚に漠然と抱く自己を超えたものとのつながりの感覚と、先祖、神仏、世間に対して持つおかげ様の念」（p.124）を特徴とする、「無自覚の宗教性」と関連したものと捉えることもできよう。すなわち、神や仏など超越的存在を強く自覚するものではなく、自己、世間、環境などが全て一つにつながっており、そのおかげ様の中で自分も生きているという感覚に根付いた、日本人特有の宗教性に近い語りであったのではないだろうか。

その一方で、本研究の対象者からは、ボランティア活動と、超越的存在との直接的な関連性に言及した語りは得られなかった。石井（2007）は、神の存在についての調査結果から、「むしろ日本人は、ふだんはほとんど神に対する認識を持つことなく、また特別な機会においても、神の存在やその性格に思いを馳せることなく過ごしているということができるのである」（p.186）と述べているが、本研究の結果は、神仏の存在を意識的に自覚することの少ない日本人の特徴を一部支持するものであったといえよう。

あるいは、対象者 B からは、震災先での他者との会話から、苦難や不安への向き合い方

を考えたという語りが得られたが、こうした「死」との関連を直接意識するボランティア活動への言及がほとんど行われていなかったことも、超越的側面への言及がなされなかったという本研究の結果と関連している可能性がある。神仏などの超越的存在は、「死」と直面することによって喚起されることがあると思われるため、例えば震災ボランティアなど、こうした問題を避けて通れない活動に従事している大学生を対象とした場合には、本研究とは異なる知見が得られる可能性がある。

また、檜尾（2011）では、「日本の武道や芸道の『道』の礼法や、新宗教の掃除などの奉仕活動による心直しの実践では、他者に対する礼節的利他的行為という『型』をまず行ってみることによって、つまり自己超越意識に到達した人間と同じような社会的行為を行うことによって、器としての行為主体に、結果として自己超越的意識の質を盛り込んでいく」（p.44）と考察されているように、掃除などの奉仕活動を通じた自己超越意識（「宇宙や空といった絶対的存在との出会いや合一という霊的次元へ拡大・成長・展開した意識」（pp.41-42））の獲得が想定されている。しかしながら本研究では、こうした意識次元の発達に基づいた、超越的存在に対する言及は行われなかったため、今後は、宗教団体への所属や、特定宗教への信仰などの属性をもつ青年に対するインタビュー調査を行い、本研究の知見と比較していくことも一つの展開であろう。

最後に、異なる対象者への調査という点では、社会人に対するインタビューを行うことも、今後の研究の展開の一つとして挙げられる。この点について対象者 E は、「そういう[障がい児支援]のにボランティアとして参加してる方たちもいて、その人たちは、人生観みたいなものとか、僕とは違ってすごい深いことを得てそういうことをしているのかなあと...多分人とかかわるボランティアしてる人のなかに...こういうこと[大きな問い]考えて生きてる人たちが確かに、本当にいると思うんですね」と語っているが、異なる年齢層のボランティア活動従事者を対象とした研究を行うことによって、スピリチュアルな問いについて思慮している内容に発達の相違が見いだされる可能性がある。こうした調査を通して、ボランティア活動と大学生の抱くスピリチュアルな問いとの関連を、より詳細に浮き彫りにすることができるであろう。

## 註

1) 本研究の一部は、日本人間性心理学会第 31 回大会で発表された。

2) Astin et al. (2011) の研究では、「授業の一環で奉仕活動に参加する」、「慈善事業に寄付

をする」, 「個人的な問題を抱えた友人を助ける」などの項目を含む慈善活動は, スピリチュアリティの「実践的側面」の一つとして取りあげられている。また, 「利他主義 (他者の苦痛や苦悩への感受, 利他的な愛と行為への献身)」をスピリチュアリティの構成概念の一つとして定義する場合があるように (Elkins 1998 大野訳 2000), 利他的な行為や態度そのものを, スピリチュアリティと考える立場もある。しかしながら, 本研究ではスピリチュアリティを, 「大きな問い」について思慮する能力として捉えるため, ボランティア活動そのものをスピリチュアルなものであるとは考えず, こうした活動を通して, 「大きな問い」がいかにかに思慮されることになるかという側面に焦点をあてることになる。

<sup>3)</sup> 本研究で提示した大きな問いは, 村上 (2012) の Big Question 尺度 (BQS) に含まれる項目と同様であるが, 因子分析法の結果を受け, 尺度作成に際して除外した項目も含まれている (第 3 章 Table 3, 及び巻末資料を参照)。





## 第IV部 総括

## 第8章 総合的考察

本研究では、大学生のスピリチュアリティに焦点をあて、スピリチュアリティを、意味や超越を希求し、これと関連する「大きな問い」について思慮を巡らす心の働き、すなわち、「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について考える能力」として操作的に定義した。そして、(1) スピリチュアリティを測定する尺度を開発すること、(2) スピリチュアリティと、大学生の適応感、学習意欲、進路選択行動との関連を、探究心媒介モデルの検証を通して明らかにすること、(3) スピリチュアリティの実践的側面に焦点をあてた研究を実施することを、本研究の目的とした。

まず、第I部では、スピリチュアリティに関する研究の展望を行い(第1章)、本研究の目的を整理した(第2章)。次に、第II部では、本研究のスピリチュアリティ定義に即した、「大きな問い」を網羅する尺度開発を行い(第3章)、探究心を媒介変数に想定したモデルとして、精神的回復力と大学適応感との関連(第4章)や、批判的思考態度と学習意欲、進路選択行動との関連(第5章)を、構造方程式モデリング(Structural Equation Modeling: SEM)によって検証した。さらに第III部では、スピリチュアリティの実践的側面として、大きな問いについての筆記作業が、学習意欲、進路選択(環境探索、探索意図)、抑制機能(エフォートフル・コントロール、学業的満足遅延)に及ぼす影響を検討し(第6章)、ボランティア活動において、大きな問いがどのような形で大学生に抱えられるかを、質的研究を通して明らかにしてきた(第7章)。

本章では、以上の研究を通して明らかになった知見を整理するとともに、本研究の課題と今後の展望について論じる。また、本研究で得られた知見との関連から、大学教育においていかにスピリチュアリティを扱えばよいかについて、若干の論考を行いたい。

### 第1節 本研究で明らかになった知見

#### (1) スピリチュアリティを測定する尺度の開発

まず、本研究の一番目の目的であった尺度開発では、「大きな問い」には、実存的な問い、宗教的問い、形而上学的問いなど様々な問いが存在することが指摘されているにもかかわらず(Kessler, 2000; Noddings, 1993; Palmer, 1998/1999; Parks, 2011)、従来のスピリチュアリティを測定する尺度が、人生の意味の希求に代表されるように、問いの一部のみを焦点化したものとなっていたり(Steger, Frazier, Oishi, & Kaler, 2006)、「自分がこの世に

生まれてきたことには、大きな意味があると実感できる」(中村, 1998) など、「大きな問い」に対する「答え」の内容を反映した尺度構成となっていたりすることが課題として挙げられた。すなわち、こうした尺度には、「生きる意味や目的」という実存の一領域へと問いが狭められてしまうことや、答えの内容に特定の宗教の世界観（「自分のいのちは、姿形を変えて永遠に存在すると思う」）が反映されてしまう可能性があるため、多様なニーズや思考様式をもつ学生を対象とした教育領域での応用を考えると、「答え」の入り口となる「問い」の間口を広げた尺度が必要とされるのである。

こうした問題意識から、まず研究 1 では、類似の構成概念である「批判的実存思考」を下位尺度に含む、自己報告式スピリチュアル・インテリジェンス尺度（**The Spiritual Intelligence Self-Report Inventory: SISRI-24; King & DeCicco, 2009**）の日本語版の作成を試みた。探索的因子分析の結果、「批判的実存思考」、「個人の意味生成」、「超越性への気づき」、「意識状態の拡張」という四因子構造が得られた。尺度の構造は、原版では批判的実存思考を構成する 2 項目が、超越性への気づきに含まれることとなったが、原版とほぼ同様の結果を示していた。また、内的整合性及び妥当性を検討したところ、ほぼ十分な結果を得ることができた。次に、研究 2 では、従来の教育におけるスピリチュアリティ議論を参考に、網羅的に「大きな問い」を扱うことのできる尺度（**Big Question 尺度: BQS**）の開発を試みた。探索的因子分析、および検証的因子分析の結果、「人生の意味の希求」、「価値の探求」、「宇宙的思考」、「超越的存在への問い」の四因子構造をもつ尺度が開発され、内的整合性及び妥当性も、ほぼ十分な結果を得ることができた。特に、**BQS** の「人生の意味の希求」や「価値の探求」は、日本語版人生の意味尺度（**MLQ**）の「意義保有」より「意義探索」との間に高い相関を示していたことから、**BQS** が、「問い」としての側面を測定することが可能な尺度であることが示唆された。また、**BQS** の「人生の意味や希求」と「価値の探求」は、スピリチュアリティ傾向尺度（**STS-2**）の「超越性」と正の相関を示していたことから、超越的次元が答えの可能性にのぼっていることが重要であるという、林（2011）の「問いのスピリチュアリティ」と類似した概念の測定が可能な尺度であると言えよう。

その一方で、「人生の意味の希求」と「価値の探求」、「宇宙的思考」と「超越的存在への問い」の因子間相関は高い値を示しており、続く調査研究（第 4 章）においても、それぞれの因子が同一の因子にまとまるという結果が見いだされ、前者は、「生きるうえでの価値の希求」として、後者は「宇宙的思考」として尺度構成が行われていることを考えると、2

因子構造の妥当性についても、今後の研究知見の蓄積を通して、議論していく必要があるだろう。

また、この点について考察を行うにあたって、教育領域ではないものの、ターミナル・ケアなど医療領域の知見を参照しておきたい。スピリチュアリティやスピリチュアル・ペインの図式化を行った窪寺（2004）によれば、死の危機に面して、肉体的な「わたし」と分離された精神的な「わたし」は、生きる意味や目的を与えてくれるものを求め、「絶対的他人」や「究極的自己」を求め始めることになるという。そして、「外的他人（超越者）への関心」には、「神、仏への信仰」、「超越者、絶対者への希求」、「神秘体験」、「自然の威力」などが含まれ、「内的自己への関心」には、「自己の人生への関心」、「自己の生きる意味、目的、価値の探究」などが含まれるとしている。こうした概念整理からは、スピリチュアルな探求に、超越と実存（自己）という二側面が含まれていることが見て取れるが、本研究の尺度開発やその後の調査から得られた知見は、大学生の抱くスピリチュアルな問いも同様に、類似の二側面から構成されることを示唆するものであると言える。

しかしながら、宗教に対してある種の警戒が存在していることが予測される日本においては、例えば宇宙や地球に関する関心と、神仏など宗教色の強い超越的な存在に対する関心を個別のものとして捉えることで、各学生のスピリチュアルな問いに対するニーズをより正確に把握することが可能になると考えられる。特に、分析を別の機会に譲った、スピリチュアルな問いの「理想面」（スピリチュアルな問いについて、理想としてどの程度考えたり学んだりしたいと感じているか）を把握する際には、意味、価値、宇宙、超越といった四側面に分類されていることで、各自の関心を詳細に把握することができるのではないだろうか。

また、その他の課題としては、本尺度の「問い」と「答え」の側面間の関連性が挙げられる。すなわち、ある大きな問いについて、自分なりに考えたり学んだりしている程度を尋ねた際、「よく考えたり学んだりしている」と評定した場合、そこには、こうした問題について考え抜き、ある一定の答えを有しているという意味で「よく考えている」者と、まだ答えを見いだしておらず、探究の過程にあるという意味で「よく考えている」者とが、混在する可能性がある。例えば、大きな問いについての筆記作業を求めた実験（第6章）で明らかになったように、問いについて日頃考えたり学んだりしていることについて尋ねると、それぞれが有している「問い」に対する「答え」が回答され、その内容は、自己完結的なものに終始する場合も少なくなかった。また、尺度開発の結果からも、「人生の意味

の希求」と「価値の探求」は、人生の意味や目標を有している程度を尋ねる MLQ の「意義保有」と、それぞれ弱い正の相関を示すことが明らかになっており、BQS には、スピリチュアルな問いについて探求している程度を測定すると同時に、答えを有している程度を測定する場合もあることが示唆されるのである。

これと関連して、筆記作業実験（第 6 章）を通して、問いについて思慮している内容は多様であることが明らかになったが、本尺度は、問いについての内容は不問とするため、例えば、他の変数との関連を量的に調査する際には、ある具体的な内容について思慮することが何らかの関連性をもたらす要因となるのか、内容の如何にかかわらず、思慮するという行為そのものがそうした要因となるのか、明確な知見を提供することが困難になる可能性がある。ボランティア学生に対する研究（第 7 章）で明らかになったように、問いを通して、各自の思考様式や内容を明るみに出す、質的な手法が要求される場面においては有効な尺度である反面、量的研究の使用にあたっては、上記のような留意点が存在することは指摘しておかねばならない。

## (2) 探究心媒介モデルの検証

本研究の二番目の目的は、精神的健康や大学への適応感、大学の授業に対する学生の意欲や態度、行動、進路行動などに関する指標に焦点をあて、これらの変数にスピリチュアリティが及ぼす影響を明らかにすることであった。しかしながら、スピリチュアリティとこれらの指標について調査を行った先行研究 (Astin, Astin, & Lindholm, 2011) では、スピリチュアリティが心理的ウェル・ビーイングを低減させたり、知的自尊心を向上させたりするといった結果が示されてはいるものの、そうした変数間の関連を促進したり、抑制したりする要因については、詳細な検討が行われていないことが課題となっていた。そこで、これらの変数間を媒介する要因として、「人、情報、機会などの様々なリソースを、従来の自分の枠組みを超えて探索したり積極的に獲得しようとしたりする態度」である探究心に焦点をあて、探究心を媒介としたモデルの検証を行うことを目的とした。

まず、第 4 章では大学生の適応感を従属変数とした仮説モデルの検証を行った。その際、探究心の指標として、多様な物事に対して興味や関心を示し、新たな活動を行う「新奇性追求」に着目し、その上位概念である「精神的回復力」を媒介変数として仮説モデルに組み込んだ。調査の結果、スピリチュアリティを構成する「生きるうえでの価値の希求」および「宇宙的思考」の両下位尺度は、適応感に直接の正の影響を及ぼさなかったが、「宇宙

的思考」は、劣等感の無さに弱いながらも直接の負の影響を及ぼしていた。こうした結果からは、宇宙や地球に関する問いを抱えると、問いのもつ特殊性ゆえに、そうした問題を周囲と共有することができなかつたり、そうした問いの答えを探求するツールが大学内では見つけられないままになったりするため、周囲から孤立している感じを抱いてしまうことが示唆された。以上の結果から、宇宙と自己との関連性を理解することを通して、大学生の好奇心を高め、死生観や倫理観を喚起することが可能な、宇宙論（コスモロジー）を扱う教育実践が、こうした問題への対応方法の一つになり得る可能性が論じられた。

なお、スピリチュアリティと適応感との間に直接的な正の関係性は見いだされなかったが、生きるうえでの価値の希求は、新奇性追求を媒介することで劣等感の無さを向上させたり、肯定的未来志向を媒介することで、課題・目的の存在や被信頼・受容感に正の影響を及ぼしたりすることが明らかになった。こうした結果からは、実存的な問いを抱えた際、①各自のもつ意味生成の枠組みを超えたところにオルタナティブな答えを見いだそうとして、更に物事を知ろうとする好奇心が喚起されることで、大学に主体的に参加しているという実感が芽生え、自分が大学にいることは場違いだという感じが低減すること、及び、②肯定的な未来像へと結びついた場合には、「将来役に立つことが学んでいる」、「成長できている」、「同世代の仲間から期待や関心を集め、頼られている」という実感が向上することが示唆された。

以上の結果から、教育場面において実存的な問いが扱われる場合には、それが各自の肯定的な人生の方向性の感覚へと方向づけられるとともに、一義的な答えを教えて好奇心を阻害することなく、各自の探究を後押しするような配慮をする必要があると言えるだろう。例えば、筆記作業実験（第6章）において、価値のカテゴリーで最も多い記述内容であった「どうすれば希望や穏やかな気持ちを持ち続けられるのか」といった問いを扱う際の一つの方法として、近年、精神的健康の維持や促進に効果を有することなどから、臨床心理学領域を中心に多大な注目を集めるマインドフルネスの理論や実践を紹介することが挙げられよう。そして、これと関連した形で、わが国の伝統宗教の一つである仏教が、欧米では心理療法と接近し、心理療法や日常生活で活かされていることや（菅村, 2007）、仏教心理学（Epstein 1995 井上 2009; Brazier 2003 藤田 2006）に関する知見を紹介するなどして、特定宗教への教化を意図しない形で、仏教が伝承してきた生きるうえでの叡智やその現代的応用方法について学び、将来に対する肯定的な方向性や探究心が高まるような機会を設けることもできるだろう。

なお、村上（2010b）は、343名の大学生を対象として、実存的空虚感、ひとりでいられる能力、恋愛依存傾向の関連について調査研究を行っている。SEMによる統計解析を行った結果、空虚感、恋愛依存傾向のうち「セックス依存」に正の影響を、「精神的支え」に負の影響を及ぼし、ひとりでいられる能力の「ひとり不安」を媒介として、恋愛依存傾向の「恋人優先」、「独占欲求」などに影響を及ぼすことが明らかになった。こうした結果は、大きな問いの一部である実存的な問いに対して、虚しさや無意味感、人生に対する否定的な展望など、ネガティブな答えを生成することが、それを埋め合わせるために依存的な行動を助長することを示唆するものである。一方、本研究においては、実存的側面に関する問いを抱くことが、新奇性追求や、肯定的な未来志向へと結びつき、大学での適応感を向上させていた。すなわち、こうしたスピリチュアルな問いをいかに抱え、どのような答えを生成するかによって、精神的健康への影響が左右されることが示唆されるのである。その点で、こうした問いを肯定的なものに方向づける要因や介入方法は、今後も継続して研究される必要があるだろう。

次に、第5章では、学習意欲と進路選択行動を従属変数とした仮説モデルについて調査研究を行った。その際、探究心の指標として、「生涯にわたり新しいことを学び続けたい」、「いろいろな考え方の人と接して多くのことを学びたい」といった項目を含む「探究心」に焦点をあて、その上位概念である「批判的思考態度」を媒介変数とした。

まず、学習意欲を従属変数とするモデルにおいては、スピリチュアリティは、学習への積極性に直接の正の影響を及ぼしており、実存的な問いを抱えることが、大学で学ぶことで視野を広げ、多くの知識や技術を身に付けようとする積極的な態度を促進することが明らかになった。また、スピリチュアリティは、媒介変数である批判的思考態度のうち、探究心と証拠の重視を媒介して、学習への積極性に正の影響を及ぼすことが明らかになった。実存や価値に関わる根本的な問題について日頃自分なりに考えることによって、「いろいろな考え方の人と接して多くのことを学びたい」というような探究的な態度や、「判断をくだす際は、できるだけ多くの事実や証拠を調べる」という証拠を重視する態度など、自分自身の枠組みの中に自閉しない、拡張的な態度の形成や向上がもたらされることが示唆されたのである。また、間接効果の比較を通して、証拠の重視ではなく探究心を媒介したほうが、学習への積極性が涵養されるという傾向が示された。

その一方で、スピリチュアリティは、進路選択行動に直接の影響を及ぼさず、探究心と証拠の重視という批判的思考態度の二側面を媒介し、進路選択行動へと正の影響を及ぼす

ことが明らかになった。以上の結果から、例えば就職を考えるにあたって、人生で本当に大切なことや、幸せとは何かということに思いを馳せるだけでは、具体的な進路選択行動へと直結することは難しいことが予測されるため、そうした問いについて思慮した内容が、自分にとって確かなものと言えるのかどうか、注意深く思索や情報収集を続けさせることや、他の人との対話や新奇な出来事を通して新たに発見することがあるかもしれないというような態度を喚起させるような働きかけを行うことが、進路選択行動を助長するうえで重要であると言えよう。

なお、スピリチュアリティは批判的思考態度の客観性に正の影響を及ぼしていたが、客観性は、学習への積極性、進路選択行動には影響を及ぼしていなかった。道田（2004）は、批判的思考についての論考の中で、「色々な可能性を想像すれば、不確実性を強く意識してしまうため、極端な場合には、行動を起こす意欲を無くしてしまう」（p.334）と述べているように、スピリチュアルな問いについて思慮する際、偏りの無い判断や、多様な視点や考え方を強く意識しすぎてしまうことで、自らの思考からの脱中心化が生じ、問いやその答えに対する不確実性が高まってしまい、大学の授業で何かを得ようとする意欲、就職に向けた具体的な行動や自分なりの将来像を保有することが阻害されてしまうのかもしれない。

第4章、第5章を通して得られた知見は、スピリチュアルな問いについて思慮することは、①学習への積極性は高めるが、適応感、進路選択行動には直接的な正の影響を及ぼさず、むしろ宇宙的思考については大学での劣等感を高めてしまう傾向があること、②探究心を媒介することで、劣等感を低減し、学習への積極性や進路選択行動を高める傾向があること、③探究心以外にも、肯定的な未来志向を媒介し、大学における課題・目的の存在や被信頼・受容感を高めたり、証拠の重視を媒介し学習への積極性や進路選択行動を高めたりする傾向があることが明らかになった。これらの研究を通して検証した、探究心を媒介するいずれのモデルも適合度はよく、従来の研究において詳細なメカニズムは不明なままであった、スピリチュアリティと、適応感、学習意欲、進路選択行動との関連を一部解明できたことは意義が認められる。

しかしながら、スピリチュアリティから、探究心や、その他の変数へのパス係数の値が低かったことを考えると、スピリチュアルな問いについて思慮することは、必ずしも、肯定的な未来志向、証拠の重視、探究心などには結びつかない可能性があることを示唆している。実際、Steger, Kashdan, Sullivan, & Lorentz（2008）の研究においても、人生の意



味の探求には異なる二つの側面の存在が指摘されている。すなわち、人生の意味を探求する者は、自己受容が低く、反芻的な思考をし、過去の体験や現在の状況に対して不幸せな感じを抱いているという側面がある一方で、好奇心があり、イマジネーションや独自の仕事を創造することや、複雑な問題を解くことに関心を示すといった側面が存在することが明らかになっているのである。本研究において行われた大きな問いについての筆記作業に関する実験（第6章）でも、参加者の振り返りには、「勉強になった」、「面白かった」、「普段ではそう考えないようなことを振り返ることができ、よかったと思う」という肯定的な反応と、「毎日難しいことを考えるのは難しかった」、「書くのに少し苦勞した」という否定的な反応の両側面が存在しており、こうした大きな問いについて思慮することがもたらす効果は、一義的なものではないことが示唆されるのである。

なお、宇宙的思考は、本研究では、劣等感を高め、精神的回復力のどの変数とも関連が見いだされなかったが、宇宙論を扱う川浦（2010）では、初回授業の学生の感想として、「宇宙の起源には興味があったが、難しそうで諦めていた。（略）分かりやすそうで次からの授業が楽しみになった」や、「宇宙について考えることは、ある意味人間について考えることでもあると思った。宇宙を構成する一要素として、自分ももっと宇宙について知りたいと思った」という声が挙げられているように、問いについて考える機会、すなわち状況要因が、探究心の向上に寄与する場合もあろう。その他にも、思慮の対象となる問いの種類や、それに対応して生成される答えの内容による差、個人内要因等、ポジティブな方向性とネガティブな方向性の分岐点となる要因は様々に存在していると考えられるため、こうした一つひとつの要因を詳細に解明していくことは、今後の課題である。

また、探究心を媒介するモデルの検証には、質問紙調査が用いられたが、こうした手法が、研究参加者の自己報告に基づいたものであるという点も考慮する必要がある。例えば、平山・楠見（2004）は、質問紙調査によって測定される批判的思考態度と課題成績との関連性について研究を行った結果、批判的思考態度の「反独断主義」と、批判的思考課題の「解釈（問題文における情報の理解や推論）」のみが弱い正の相関を示したのみで、質問紙上で測定される態度と、他の課題とは有意な相関関係を示さなかったことから、自己の態度に対する認識のズレが存在することを示唆している。今後は、スピリチュアリティ得点と、こうした認知課題との相関係数を測定するなどして、検証されたモデルを、より具体的な認知機能のパフォーマンスと関連付けて説明していく必要があるだろう。

### (3) 実践的研究

本研究における第三の目的は、スピリチュアリティの実践的側面に焦点をあてた研究を行うことであった。Astin et al. (2011) によれば、スピリチュアルな探求の得点は、奉仕活動、自己内省や瞑想、宗教的活動、読者や議論、教授による大きな問いの探求の促進によって上昇することが明らかになっていた。また、既に海外の大学においては、「大きな問いプログラム (Big Question Program)」(Nair, Chuch & Schwartz, 2007) と呼ばれる、他者の視点を尊重しながら、個人的な価値や信念、国や地域コミュニティへの責任を理解することを目的とした、対話型の教育実践が行われている。しかしながら、わが国においては、「大きな問い」に焦点をあてた実践や、その効果を実験的手法によって解明した研究はあまり報告されていないのが現状であった。

こうした背景のもと、まず第 6 章では、大学生を対象とした「大きな問い」についての四日間の筆記作業が、学習意欲、環境探索行動や環境探索意図、エフォートフル・コントロールや学業的満足遅延などの抑制機能にどのような影響を及ぼすかを明らかにした。その結果、大きな問いについて筆記作業を行った群は、実施後には持続力や集中力が低下する反面、食事について筆記作業を行った群は、持続力や集中力が増加することが明らかになったが、効果量 ( $d$ ) の値から、それぞれの得点推移は小さいものであることが示された。筆記作業の振り返りに、忙しく、時間をとるのが億劫であったことや、難しい内容について思慮したことで疲労を感じたという感想が得られたことから、スピリチュアルな問いについて思慮するという作業が、本研究の参加者にとって困難な課題であったことが、こうした持続力や集中力の低減をもたらしたのかもしれない。その一方で、普段考えないことを考えることで勉強になったり、自分自身の考えを再認識したりする契機になったという点で「良かった」という振り返りの評価も得られており、探究心媒介モデルの検証(第 4 章、第 5 章)でも議論されたように、こうした問いについて考えることが、肯定的、もしくは否定的な反応をもたらす際の分岐要因の解明は、今後の検討課題である。

筆記作業の内容からは、生きる意味や目的、価値などの実存的な側面に比べ、神仏などの存在や宇宙に関する超越的側面についての筆記は少なく、超越的次元に対する自覚的な関わりの少ない、日本人の宗教性を反映した結果であることが示唆された。また、生きる意味や目的、価値に関する項目についての筆記作業の内容に目を転じると、就職や身近な他者との関係、日常生活の過ごし方などに関する記述がその多くを占め、神仏をはじめとする超越的存在との関連性が示唆される記述は、特定宗教の信仰を有する参加者以外には

見当たらなかった。さらに、その記述内容の多くは、様々な大きな問いに対して、各自が現在有している「答え」を、自己完結的に記述しているものであった。

こうした結果を踏まえ、スピリチュアリティ教育の問題を考えると、そこでは青年の「答え」を尊重しつつ、それを再考する契機となる代替的な意味生成の枠組みを提示することが重要となる。例えば、中川（2007）が、「人類が存在と生の神秘について熟考してきた叡智の伝統にふれることで、人はみずからの思想を深め、スピリチュアルな関心を高めることができる」（p. 151）と述べる宗教の知的教育などは、特定の思想を教化することを目的とするのではなく、実存的問題に取り組んできた伝統宗教の知見を多様な視点の一つとして提示することで、青年が自身の答えを相対化したり、「問い直し」たりする機会となるのではないだろうか。

一方、宇宙に関する筆記作業に目を転じてみると、自己の矮小さが高まることが示唆される回答や、環境問題や食糧問題等で人類や地球は将来的に消滅するという記述に終始した回答が得られた。この点について、宇宙の進化史を通して、生命の流れやつながりを認識する機会を提供するコスモロジー教育は、有意義な教育実践の一例なのではないだろうか。コスモロジー教育を受講した学生から、『ご先祖さまや親戚がくれたチャンスをどう活かすか』と同様、『人間は宇宙の最高傑作か？失敗作か？』考え続けなければならないと思っています。答えはひとつだけではないと思うので、出尽くすまで自問していきたいです」（石川, 2004, p.48）というレポートが得られているように、コスモロジー教育には、自己との関連性のもとで、宇宙的思考を続けていこうとする態度を涵養する学習効果があることが示唆される。こうした体系的な教育実践によって、独白的な宇宙的思考が否定的感情の生起に終始してしまうことを回避したり、人類や地球が直面する危機的状況を、各自が内包する態度を育成したりすることが可能となるだろう。

こうした、宗教についての知的教育やコスモロジー教育は、学び手に、超越的次元に触れつつ、大きな問いについて思慮する新たな視点を提供するという点で共通している。大きな問いが、自らの知識の不足を明らかにするような機能を示すには（Parks, 2011）、第6章で扱った筆記作業のような、自己完結的な単独作業ではなく、問いに対する自身の答えを客体化・相対化するような営みが必要となるのではないだろうか。

第7章では、先行研究（Astin et al., 2011; Kessler, 2000）においてスピリチュアリティとの関連が示唆されているボランティア活動に焦点を当て、ボランティア活動を行う大学生に対するインタビュー調査を行った。まず、一名の対象者から、ボランティア活動を開

始した動機として、「どのようなところで役に立てるのか」という問いが入学当初抱かれていたことが関係していることが明らかになった。このことは、「大きな問い」を青年が抱いた場合には、それが、新たな学習機会の獲得へと発展する動機づけとなる可能性を示唆するものであり、学習への積極性を従属変数とする探究心媒介モデル（第 5 章）の結果を一部支持するものであると言えよう。

次に、ボランティア活動を通して「大きな問い」について思慮した体験を尋ねたところ、その内容は、生きる意味や目的、価値などのカテゴリーが多くを占め、「宇宙」や「超越的存在」など、超越的側面との関連性に、直接的に言及した語りは得られなかった。こうした結果は、筆記作業において、実存的側面に比べ、超越的側面に対する記述が行われにくい傾向にあった第 6 章の知見と整合するものである。インタビューにおいては、神や仏など超越的存在を強く自覚するものではなく、自己、世間、環境などが全て一つにつながっており、その中で自分も生きているという語りが得られ、「無自覚の宗教性」（稲葉, 2011）とも形容されるような、日本人特有の宗教性に近い語りは得られたが、掃除などの奉仕活動を通じた自己超越意識（「宇宙や空といった絶対的存在との出会いや合一という霊的次元へ拡大・成長・展開した意識」（樫尾, 2010, pp.41-42））の獲得を示唆するような語りは得られなかった。宗教団体でボランティア活動に従事する青年や、「死」の問題を避けては通れないボランティア活動に従事する青年へのインタビューを行うなどして、ボランティア活動と超越的次元がいかに関与しているかを明らかにすることは、今後の課題である。

なお、インタビューの分析からは、「本当の幸せとは何か」、「心から他者と分かり合うことができるのか」、「苦難や不安、恐れにどのように向き合えばよいのか」といった問いや、「価値」に関する問いについては、社会人、同世代の学生、被援助者など、ボランティア活動を通して得る、様々な価値観を有した人々との出会いや会話が、これらの問いについて有していた自分なりの答えを揺さぶったり、相対的な視点からこうした問題について思慮する機会を与えたりすることが明らかになった。すなわち、ボランティア活動という利他的行為そのものではなく、それを表現する場での他者との相互作用等を通じた、意味づけや価値をもたらす視点の相対化という体験が関連していることが示唆されたのである。

また、「どのような世の中をつくるのに役立ちたいか」、「自分とはどのような存在なのか」、「人生で本当に大切なこと、すべきこと、したいことは何か」といった問いについては、ボランティア活動が内包する利他性の影響が反映されているように見受けられた。本研究は、縦断的な手法を用いた研究ではないため、限定的な解釈ではあるが、ボランティア活

動を実際に体験することによって、利他的な行為の重要性を認識し、それが、自己や世界に関する問いについて思慮する契機や、そうした問いを思慮する際の参照枠組みを与えるとともに、利他的な特徴を有する自己観や世界観の涵養をもたらすことが示唆されたのである。

以上の結果、とりわけスピリチュアル問いについての思慮が、他者との相互作用において生じるという知見は、スピリチュアルな問いを思慮することに、他者との出会いという二人称的な領域の問題が関連していることを示唆するものである。ここで、人生の意味や価値を形成する人間に普遍的な意味形成の心理的メカニズムを信仰として捉え、六段階からなる構造発達の視点で理論化した Fowler (1981) の「信仰発達理論」を参照すると、信仰構造の諸側面の一つに、「在る人が人生の意味を形成するとき、その意味形成に誰が含まれ誰が除外されているかを指し示すための概念」(西脇, 1998, p.23) である「社会的意識の境界」が想定されている。大学内外において、ボランティア活動に関わる多様な文化・価値的背景を有する人々と出会う(活動理念の共有や被援助者の言動を通じた自己内省)ことは、社会的意識の境界の拡張や、意味や価値を構成する信仰の内容や構造に揺さぶりを生じさせる契機と捉えることも可能ではないだろうか。

また、信仰の内容や構造への揺さぶりは、第 6 章の筆記作業において指摘した、大きな問いについての記述内容を「問い直す」作業とも関連する。Fowler (1981) によれば、「神話的・逐語的信仰」と呼ばれる信仰の第二段階では、体験に一貫性を見いだしたり与えたりする方法として、ナラティブ、物語やドラマ、神話などが出現するが、そうした物語同士の潜在的な衝突や矛盾によって意味への内省が行われることが、次の段階への移行を開始する契機になると言う。また、第三段階の「合成的・慣例的信仰」は、個人的な神話を形作る段階であるが、この段階においては、自己の構成する信念や価値は概して暗黙裡に抱かれており、そこから離れて、明確かつ体系的に内省したり、吟味したりする機会はないとされている。本研究は、Fowler (1981) の信仰発達理論に基づく、信仰構造の厳密な測定を行ったものではないため、考察には慎重を要する必要があるが、青年がスピリチュアルな問いについて思慮する際、それが問い直される体験というのは、まさに代替的な物語との衝突や、自らの信念や価値がいかに関係され変化してきたか、そして、特定の集団や背景にいかに関係付けられてきたかを、批判的に内省するような体験や視点との出会いと言えるのではないだろうか。

ところで、ボランティア活動を行う大学生へのインタビューにおいて、以下のような、

相反する意見や価値観の受容に伴う困難さについての語りが得られた（イタリックは対象者の語りを、「…」は省略を表わし、下線は筆者による）。

「哲学的な問いとか、大きなこととかは、人とはあんまり話さないですね。神や仏とはどのような存在かとか、たぶん話しても、たぶん色んな答えがでて、で、自分の答えとはたぶん違うと思うんですよ。僕、別に答えとかあるわけじゃないんですけど…さっきはその、人の考えを認めたほうがいいみたいなんを言いましたけど、今まで考えたことなかったんですけど、今振り返って考えてみると、そういうのがあんまり好きじゃないかなって思いますね。なんか、頭ではそういう色んな人の考えや意見をきいたほうがいいかなと思ってるんですけど、こういうのを聞かない、友達と話さないっていうのは、人とそういう話をして、なんか、全然違う答えとか言われたりしたら、う~んって思っちゃうからかなと思います…価値に関することとかやったらなんか、正しい正しくないあるかもしれないですけど、なんか神や仏のこととか他の人と話しても、その人の考えはあるかもしれないんですけど、正しい答えってでないかなと思うんで。してもどうかなと思ったりしますね」（対象者 D）

以上の語りからは、異なる意見を受容することの重要性を認識してはいるものの、感情の次元では困難を抱えるであろうことが予測されているとともに、特に超越的側面に関する「大きな問い」についての答えは相対的なものであるがゆえ、こうした事柄について会話を行うことに意味を見いだしていない様子が伺える。信仰発達理論によれば、第 4 段階の「個別的—内省的信仰」においては、「主観と客観」、「相対性へのコミットメントに対する疑問と、絶対不変の性質の可能性に対する葛藤」などの緊張が生じ（Fowler, 1981）、人生の中で形成してきた価値や信念が疑問視され、吟味されることになり、「脱神話化」が生じ（Fowler, 2001）、段階 5 の「結合的信仰」においては、人生において対立するものや相反するものを包含したり、統合したりすることになるという。しかしながら、大学生、すなわち青年の多くは、これより以前の、「神話的—逐語的信仰」や「合成的—慣例的信仰」の段階に位置づけられていることを考えると（Fowler, 1981）、上述のような、大きな問いについて思慮した内容に対する「問い直し」には、ボランティア学生の語りにおいて見られた、感情次元での困難さが生じることもあるのではないだろうか。「他者の意見を尊重する」、「多角的に考える」というお題目を頭で理解させるだけではなく、こうした感情次元

での困難さに対応しつつ、より統合的な視点をいかに涵養していくかは、今後の研究知見の蓄積が待たれるところである。

## 第2節 本研究の課題と今後の展望

### (1) 縦断的視点

本研究の課題として、まず、縦断的視点による研究が行われていないことが挙げられる。Astin et al. (2011) の研究では、縦断的研究が行われ、スピリチュアルな探求の高まりが、知的な自尊心やリーダーシップ能力へ肯定的な影響を及ぼす反面、心理的ウェル・ビーイングや大学満足度に否定的な影響を及ぼしていることが明らかになった。しかしながら本研究の数量的研究(第4章、第5章)は一時点でのデータによる知見を提示するにとどまっている。例えば、本研究で検証したモデルにおいては、スピリチュアルな問いについて日頃から自分なりに考えたり学んだりすることが、探究心を媒介して学習への積極性を高めることが明らかになったが(第4章)、こうした一連の心理的メカニズムを時系列で観察することによって、スピリチュアリティが、他の学業的側面に及ぼす影響をより詳細に検討することができるだろう。すなわち、学習意欲は高まることは明らかになったが、そうした意欲をより高めるような講義の履修や学習活動が継続すれば、大学への満足度や知的な自尊心は高まるであろうし、逆に、意欲の高まりに見合わない学習機会しか得られない状況が続けば、大学への満足度は低減していくことになるであろう。また、スピリチュアルな問いについての筆記作業を行った実験も(第6章)、四日間という短期間で、こうした問いについて集中的に思慮する機会を提供するにとどまった。本実験についても、先に考察した「問い直し」という視点から考えると、スピリチュアルな問いについて筆記してもらった内容をさらに深めたり、広げたりするような教示や教材を提示するなどして、数週間にわたる作業を実施することで、Parks (2011) のいう、スピリチュアルな問いによる「拡張」が生じ、学習意欲や進路選択行動などに対する影響が変化するかもしれない。

また、ボランティア活動に従事する大学生に対するインタビューの結果(第7章)からは、構成される自己観や世界観に、利他的な要素が含まれていたが、こうした知見も、ボランティア活動開始時期、就職活動などによる中断期、卒業時と、異なる時間軸において、スピリチュアルな問いについて思慮した体験を振り返ってもらうことで、その意味生成の内容や枠組みの変容を明らかにしていく事ができよう。

## (2) 横断的・段階的視点

本研究では、スピリチュアリティを、大きな問いについて思慮する側面として捉えたが、こうした定義は、Fowler (1981) や Wilber (2000a) のように、誕生から死を迎えるまで発達を続けていくスピリチュアリティの理解である。実際、子どものスピリチュアリティ研究においても、スピリチュアルな問いについて思慮する側面は、その構成概念の一つに含まれている (Hart, 2003; Hyde, 2008)。また、ボランティア活動を行う大学生からのインタビューでも、こうした問いについて深い考えを有した社会人ボランティアがいるのではないかという語りが得られたように、青年以外の層を対象とした研究を通して比較を行うことで、大学生のスピリチュアリティと、探究心や、適応感、学習意欲との関連について、その特徴をより明らかにすることができるであろう。

尺度作成 (第 3 章) の考察でも言及した通り、Big Question 尺度 (BQS) は、スピリチュアルな問いについて思慮している内容を明らかにすることはできない。また、筆記作業実験やボランティア学生へのインタビューを通して、Fowler (1981) の信仰発達理論で想定されているような、スピリチュアルな問いに対する答えの生成における、視点取得の問題を考慮する必要性が議論された。すなわち、「大きな問い」について思慮する視点が、単一的なのか、相対的なのか、統合的なのかで、他の心理変数に及ぼす影響が変化する可能性が示唆されるのである。第 5 章の結果からは、大きな問いについて思慮するという行為自体が、批判的思考態度という視点取得に関わる認知発達変数に影響を及ぼしていると解釈することも可能ではあるが、実際には、これらの能力は相互に関連している可能性もあり、モデルの妥当性をさらに検討するためにも、横断的な視点での研究が必要となろう。例えば、年齢層ごとの比較分析などを通して、こうした問いについて思慮することが青年期特有の現象であるがゆえに、こうした体験の積み重ねが、様々な視点取得を可能にする批判的思考態度の向上に影響を及ぼすという関係性が確認されれば、本研究で検証されたモデルの妥当性は高まるであろう。一方、より高い年齢層においては、加齢による相対的な視点の獲得に伴い、証拠の重視や客観性といった態度が涵養され、それによってスピリチュアルな問いを抱える基盤が構築されることが、問いについての思考や学習を容易にするといったことも考えられよう。そして、それがさらなる探究心や学習意欲の向上をもたらすというように、変数間の異なる関連性を示すモデルも想定されるのである。このように、横断的、段階発達の視点による研究を行うことも、今後の課題として挙げられる。



### (3) パーソナリティ的視点

パーソナリティを、生涯を通して安定した傾向を示す側面である気質と、人が自らの意志によって作りだしていく側面である性格とに分けた Cloninger (1997 中島・中村訳 1997) によれば、気質には、不安や敵意感情と関連する損害回避、対人過敏性と関連する報酬依存、目標達成と関連する固執のほか、衝動性などと関連する新奇性追求が含まれる。この新奇性追求は、「たいていの人なら時間の無駄だと思ふようなことでも、興味やスリルのために新しいことをやってみることが多い」、「何かをする新しい方法を探求することが好きだ」といった項目を含んでおり (木島・斎藤・竹内・吉野・大野・加藤・北村, 1996)、本研究で扱った探究心と部分的な重複が示唆される概念である。この Cloninger (1997 中島・中村訳 1997) のモデルに従って、探究的な側面を個人差変数として捉えると、新奇性追求のようなパーソナリティの特徴を多く示す者は、即自的には答えを生成することが難しい場合もある、スピリチュアルな問いを思慮するという行為そのものに関心を示し、そうした探求に従事しやすい傾向にあると考えることもできよう。

ただし、Kashdan & Steger (2007) では、好奇心を特性的な側面と日常的な側面とに分けた研究が行われ、特性的な好奇心は、人生の意味尺度 (Meaning in life Questionnaire: MLQ) の「意味の探求 (意義探索)」のうち、特性的な側面と日常的な側面 (「あなたは今日、人生の意味をどの程度探しましたか？」等) の双方と相関関係を示さないことが明らかになっている。そのため、今後の研究では、人生の意味以外の項目を含む BQS を用いるなどして、好奇心や新奇性追求のようなパーソナリティ特性と、大きな問いについて思慮するという行為や能力との間の関連性を調べることも、課題の一つとして挙げられる。

これと関連して、Steger et al. (2008) では、人生の意味の探求と、いくつかのパーソナリティ指標との相関研究が行われており、ビッグ・ファイブにおける、情動性の不安、開放性、開放性のアイディア、ビッグ・スリーにおける、制約性の没頭、ホルランドのパーソナリティの興味モデルにおける、研究的側面などと、MLQ の「意味の探求」との間に弱い正の相関が見いだされている。以上の結果からは、不安になりやすい、好奇心をもつ、何かに没頭する、研究的な活動を好むといったパーソナリティ特徴を有していることによつて、意味の探求が行われやすくなるという傾向を仮定することも可能である。今後の研究の展開として、こうしたパーソナリティの違いによって、スピリチュアルな問いに対する関心の示し方や、答えの生成の形式に異なる心理的メカニズムが観察されるのかどうかを明らかにしていくことも必要であろう。

#### (4) 文化的視点

本研究は、日本の大学生を対象にした研究であった。近年の比較文化心理学の知見を引くまでもなく、宗教性との密な関連があるスピリチュアリティの問題を考えるにあたって、比較文化的な視点は不可欠であろう。特に超越的側面では、宗教の要因が色濃く反映されるものと思われるが、自己報告式スピリチュアル・インテリジェンスに関する研究（第 3 章研究 1）で、「超越性への気づき」尺度は社会的望ましさと相関を示さなかったが、原版（King & DeCicco, 2009）では、これらの変数間に弱い正の相関が示されているように、超越性を自覚的に意識するという行為そのものが、社会的、文化的に許容され、望ましいものと暗黙的に認知されているかどうかといった要因も、問いの抱えられ方に影響を及ぼしている可能性がある。自由記述やインタビューなど、質的な分析を行った研究（第 6 章、第 7 章）においても、超越的次元への言及があまり行われなかったように、超越的な問いをもつということが、他の文化と比較した際、わが国の青年の学習意欲や適応感、または他の心理的変数にとってどのような意味をもつのか、比較文化的な検討を行うことが、今後の展開として挙げられる。

また、実存的側面についても、大きな問いの一側面である人生の意味に関する研究 (Steger, Kawabata, Shimai, & Otake, 2008) では、日本青年の場合、意義探索（人生の意味の探求）と意義保有の間に正の相関が存在し、意義探索と主観的幸福感には関連が無いことが明らかになった一方で、アメリカ青年の場合、意義探索と意義保有に負の相関が、意義探索と主観的幸福感に弱い負の相関が示されることが明らかになっている。また、島井・大竹 (2005) でも、主観的幸福感の得点分布で分けられた 4 群を独立変数に、意義探索を従属変数にした分散分析を行った結果、群間に意義探索得点の有意な差は見られないことが明らかになっている。こうした結果は、日本青年においては、生きる意味を探求することは、少なくとも精神的な健康状態とは直接的な関連を示さないことを示唆するものであり、肯定的な未来志向や探究心を媒介した場合のみ適応感に正の影響を示した本研究の知見（第 4 章）とあわせて考察すると、漠然と実存的な問いを抱えることは、精神的健康の維持や増進に大きく寄与するものではないのかもしれない。こうした心理的特性が日本青年特有のものであるか、異なる文化的背景を有する大学生を対象にした研究を行い、モデルの比較を行う必要があるだろう。

### 第3節 高等教育とスピリチュアリティ

#### (1) グループワーク

Astin et al. (2011)によれば、スピリチュアルな探求の得点は、瞑想、奉仕活動、教授による問いの探求の助長などによって、向上することが明らかにされている。本研究においても、筆記作業のような単独の作業では、自己完結的な内容の筆記に終始してしまう可能性があること（第6章）や、ボランティア活動を通して出会う人々との相互作用が、スピリチュアルな問いについて思慮する契機となること（第7章）が明らかになったように、他者、もしくは集団との関係性の中でスピリチュアルな問いが扱われることが、一つの有益な教育実践になることが予測される。

その点で、Nair et al. (2007)による、「大きな問いプログラム (Big Question Program)」と呼ばれるグループワークは注目に値する取り組みである。これは、他者の視点を尊重しながら、個人の価値や信念を理解すること、大学や国、地域コミュニティへの責任を理解すること、個人の統合、他者尊重、地域リーダーシップなどについての会話に積極的に参加することなどを目的として、主に新入生を対象としてカーネギーメロン大学が実施しているプログラムである。学生たちは、『『良い人生』とは何か?』、「学業的に、また専門的に優れているとは、何を意味するのか?」、「大学、地域、国、国際社会における自分の役割とは何か?」、「いつ生命は誕生するのか?」といった問いを、教職員を含むチームで、多角的な視点から探求していくことになるという。

こうした取り組みは、他者との相互作用を伴っているため、スピリチュアルな問いについて自身が有していた答えや、その枠組みを相対化する契機となることが予測される。とりわけ、異なる年齢層の者との対話は、ライフステージによって、スピリチュアルな問いに対する答えや向き合い方に相違があることを知る契機につながる可能性があり、同世代との取り組みの中では得られない体験を、大学生にもたらすことになるのではないだろうか。

また、廣岡・中西・横矢・後藤・福田 (2005)による、大学生のクリティカルシンキング志向性に関する縦断的研究では、入学後三カ月間で「考える力を刺激された授業」があったと認知している学生のほうが、そうでない学生よりも探究心、人間多様性理解、柔軟性などのクリティカルシンキング志向性が高いことが明らかになっているが、こうした大きな問いを中心に扱ったグループワークは、まさに「考える力を刺激」する類のものであると考えられる。本研究でも、実存的な問題について自分なりに考えたり学んだりするこ

とは、証拠の重視、客観性、探究心などの批判的思考態度を高めることが明らかになっているように（第 5 章）、高等教育が育成すべき学士力の一つとして挙げられる、「知識や技能を活用して複雑な事柄を問題として理解し、答えのない問題に解を見いだしていくための批判的、合理的な思考力をはじめとする認知的能力」（中央教育審議会, 2012, p.5）の育成という、主要な高等教育の目標とも合致する取り組みになる可能性がある。

ただし、正しい答えが出ない事柄を、他者と話すことに意味を見いだしていないととれるボランティア学生の語りが得られたように、こうした問いについて対話や探求を行うことに抵抗感を示す学生への対応の在り方を明らかにすることは、今後の課題の一つである。Fowler (1981) の信仰発達理論を参照すれば、個人的、もしくは集団（グループ）的な信仰構造の発達段階についての配慮と言い換えることができよう。青年期に属する大学生の多くは、Fowler (1981) の信仰発達理論においては、体験に一貫性を見いだしたり与えたりする方法として、ナラティブ、物語やドラマ、神話などが出現する「神話的・逐語的信仰」や、個人的な神話を形作る段階「合成的一慣例的信仰」と見なされている。特に「合成的一慣例的信仰」の段階においては、自己の構成する信念や価値は概して暗黙的に抱かれており、そこから離れて、明確かつ体系的に内省したり、吟味したりする機会はないとされている。グループワークは、青年に、異なる物語の存在を知り、自己の信念や価値を吟味する契機を与えることが予測されるが、先の考察でも指摘した通り、例えば、そこで生じる感情次元での困難さにかかるといかに寄り添うか、また、より相対的で、統合的な信仰構造への移行をいかにして助長することが可能となるかは、今後も模索していく必要がある<sup>1)</sup>。

## (2) スピリチュアルな探求を阻害する「時間ストレス」への着目

Astin et al. (2011) によれば、スピリチュアルな探求は、学生の抱える「時間ストレス」が阻害要因になっているという。本研究においても、筆記作業に関する実験（第 6 章）の振り返り用紙に、「時間がなく忙しかったため、作業の 15 分間でも時間をとるのがしんどかった」、「15 分は少し長い」、「毎日 15 分は時間がとりにくかった」という記述が散見された。また、大学生の日常的な出来事に関連するストレス尺度を作成した菊島 (2002) の研究では、「学業ストレス（授業がわからないということよりもむしろ、生活におけるゆとりの無さという感覚に関連した因子）」と「充実感の乏しさ」の両因子がストレス基準値を超えていることが明らかになり、大学生は、「勉強やアルバイトなど時間に追われ忙しい生活に消耗する一方で、充実感や生きがいを感じにくく、毎日を単調に感じてしまうという、

葛藤的なストレス状況にある」(p. 83)とされている。こうした知見からは、多忙さが、スピリチュアルな問いについて思慮することを阻害し、また、精神的健康の低減をもたらす可能性があることが示唆される。

こうした背景から、村上(2011b)では、ストレス概念の伝授やリラクゼーション技法の実施に加え、Kabat-Zinn(1990 春木訳 2007)の「時間ストレス」概念や、その対応方法の一つとして挙げられているマインドフルネス呼吸法を導入した、ストレスマネジメント教育を行っている。その結果、講座で得た気づきに関する回答のうち、約6割に時間ストレスに関連する記述が含まれ、講座が有益だったという評定理由の約2割強に、「日々時間に追われているので、それがストレスであるとは考えもしなかった。それに気づけたことが大きい」など、時間ストレスの学習がこれまでの日常生活の再解釈を促進したことが挙げられていた。

村上(2011b)は、時間ストレスを組み入れたストレスマネジメント教育が、その後の行動変容に焦点を当てていないことを課題としつつ、次のような論考を行っている。「こうした行動変容は、時間ストレスの学習を通して、自らがどのような社会や文化の中に埋め込まれているのか、どのようなライフスタイルや生き方を選択しているのか、といった問題意識を伴った形で生じることが期待される。この点で、今後の実践においては、時間との付き合い方やその対処方法を習得するに限らず、経済的な利潤や効率の良さといった価値に重きを置き、テクノロジーの発達に伴い自然のリズムからかけ離れていく現代社会そのものや、そうした社会を形成する自己や人間の在り方について、一考する機会が取り入れられるべきではないだろうか」(p.56)。そして、竹中(2005)が提唱する、対処療法的なスキル教育ではなく、生き方という幹を鍛えるストレスマネジメント教育への転換に、時間ストレスの学習が果たす役割は少なくないと主張するのである。

竹中(2005)のいう、「人生の『生き方』に触れる機会」(p.325)となるストレスマネジメント教育とは、まさに、本研究が対象とした「大きな問い」のうち、実存的な問いと深く関連するものである。村上(2011b)は、各自のライフスタイルや生き方の他にも、時間ストレスを生み出している社会や、人間の在り方について一考する機会を取入れることの重要性を説いているが、これもまた、「どのような世の中を作るのに役立ちたいか？」という「価値の希求」に含まれる問いと関連するものであると言える。

以上の知見から、スピリチュアルな問いを扱う教育の一環として、こうした問いについての思慮を阻害しかねない「時間ストレス」に焦点をあてることを通して、生きる意味や

価値に関わる事柄を内省させるような、ストレスマネジメント教育の在り方も考えられよう。

### (3) ボランティア活動／サービスラーニング

第7章で実施したボランティア活動に従事する大学生へのインタビュー研究から、特に他者との相互作用という側面が、大きな問いについて思慮する契機をもたらすことが明らかになった。ボランティア活動を通じて抱えた問いが、第4章、5章で検証されたモデルのように、精神的回復力や批判的思考態度などを媒介して、大学生の適応感や学習意欲、進路選択行動などにどのように影響するかは、更なる研究の成果を待たなければならないが、利他的な活動を構造化し、活動先での学びに対する省察を意図的に組み入れるサービスラーニングのような取り組みは、探究心や、学習意欲を向上させる一つの方法となるかもしれない。

例えば、高等教育におけるサービスラーニングについて、Jacobson (1996 山田訳 2009) は次のような論考を行っている。「たとえば、ホームレスの一時収容所で働く学生には、次のような疑問を抱くような省察を設計できるであろう。学生が抱くべき疑問とは、どうしてホームレスの人がいるのかなあ、国や州のどんな政策がホームレスの人に影響を与えているのかなあ、根本的な問題の原因を特定してその解決にあたるよりも、なぜ、ホームレスの一時収容所を作るのかなあ、もしホームレスが世界的な問題だとしたら、他の国々はどうに対応しているのかなあ、といったものである。省察は多くの形式をとることができる。すなわち、個人やグループ、口頭や記述、ディシプリンに基づいた科目内容に直接関係するか否かといったものだ」(p.57)。すなわち、奉仕活動先で認識した現実を、いくつかの手法を用いて、個人的、もしくは集団で省察することによって、新たな問題意識を生じさせるというのである。

こうした具体的な問いは、例えば「自分はどのような世の中を作るのに役立ちたいか?」、 「ほんとの幸せとは何か?」といった大きな問いと関連付けて考えることができるであろうし、そうした問い直しの契機を導入することによって、大きな問いについて思慮するヒントとなる新たな資源を求めようとする態度を賦活し、政治や社会福祉、経済などに関する学習への動機づけを高めていくことが可能となるのではないだろうか。奉仕活動先での体験に対する省察を通して抱える様々な問いを、個人の大きな問いと結び付けていくことで、大学での学習との間に有機的な関連性を構築することができるかもしれない。

ところで、上述した「多忙さ」や時間ストレスは、ボランティア活動とも関連した問題である。Astin et al. (2011) の調査では、ボランティア、授業の一環としての奉仕活動、食事や衣類の配送事業への参加といった地域奉仕活動は、大学 1 年から 3 年の間に、頻度が減少していくことが分かっている。Astin et al. (2011) はこの結果を、学業に従事し、学費を支払うために働かなければならない今日の大学生は時間に追われており、多くの時間を要するこうした活動に従事することが難しいからではないかと考察している。学費の捻出方法や大学の課題の量など、日米の大学生間の状況を単純に比較することはできないが、先の菊島 (2002) の研究では、「学業ストレス (授業がわからないということよりもむしろ、生活におけるゆとりの無さという感覚に関連した因子)」の基準値が高い、すなわち、学業やアルバイトに追われ消耗した大学生像が存在することが明らかになっていることを考えると、Astin et al. (2011) の指摘するような、多忙感によってボランティア活動への参加を躊躇する学生も存在するのではないだろうか。スピリチュアリティに変化をもたらすという点で、ボランティア活動は有力な契機となることが示唆されるが、その一方で、多忙さを抱えた大学生にいかにかこうした機会を提供していくかも、考慮していく必要がある。

#### (4) コスモロジー教育

本研究の結果から、宇宙的思考が劣等感を高め (第 4 章)、自己の矮小さを喚起させる可能性がある (第 6 章) ことから、宇宙論 (コスモロジー) を扱う教育実践の重要性を指摘した。わが国の高等教育機関では、既にこうした取り組みが行われており (石川, 2004; 川浦, 2010; 岡野, 2011)、以下では、その実践の概要を整理しておく。

まず、岡野 (2011) では、今生きている自分が、実に多くの先祖から受け継がれてきた命の一部であること、そして、生存に必要な空気、水、食べ物、動植物、惑星、銀河などとのつながりの中で生きていることを確認する。そして、現代宇宙論の標準的な仮説に依拠しつつ、137 億年の宇宙の軌跡を一年にたとえた宇宙カレンダーなどを通して、一つのエネルギーであった宇宙の始まりが自己の存在のはじまりであることや、素粒子から細胞や器官など、順に複雑で高次の秩序を生み出す自己組織的な宇宙の一部として、生命の進化史を辿りながら人間が創発してきたことを確認する。

岡野 (2011) は、こうした学習を通して、「人間は心も含めて宇宙の一部」であるがゆえに、「人間が宇宙を認識することは、宇宙の一部が宇宙を認識し」、「宇宙が人間の意識を通

じて、自分を認識している」(p.199)という視点を涵養することで、人類の多くが、「宇宙との一体性に気づくという意識進化を遂げることができたならば、近代のもたらした深刻な三つの問題、環境破壊、戦争、ニヒリズム」(p.202)を克服することが可能となるのではないかと主張するのである。以上見てきたように、岡野(2011)は、「かつて宗教の神話でしか答えられなかった、人生の根本に関わる問い=ビッグ・クエスチョン」(p.290)に、現代科学のコスモロジーが、「理性的・科学的に(ある程度まで)答えられるようになった」(p.290)と考え、科学の知見を応用したコスモス・セラピーや教育を提唱するのである。

以上のようなコスモロジー教育を実践した石川(2004)は、「自分の中の世界が広がった」、「生き方や生きることの価値を大いに見出せる考え方を知ることができた」、「動植物も人間も宇宙も家族のようなもので、自分にも他人にも自然にも優しい心をもって生きていくべきだと感じた」といった学生の感想を通して、「学生がそれぞれの中で、世界に対する認識、自分が存在することへの神秘など、さまざまな新しい視点や感覚が広がりつつあることが感じられ」(p.50-51)と述べている。こうした教育実践の成果からも、宇宙論の学習を通して、大きな問いに対する各自の答えの「問い直し」が行われている様子が伺える。

その他では、宇宙論を扱うことを通して、文理横断的な教育実践を行っている川浦(2010)の報告が挙げられる。川浦(2010)は、「①宇宙に関する科学的知見について学ぶとともに、その哲学的解釈の可能性を探る、②宇宙史を学ぶことで宇宙の基本的在り方についての理解を深める、③宇宙のダイナミズムを内包した存在として『人間』を捉える視点を培う、④『社会』、『環境』、『生命』に関する諸問題をコスモロジーという大きな枠組みの中で捉える力を養う」(p.8)ことを学習目標とし、宇宙論を学ぶことの意義、ビッグバン宇宙論、生命の進化史などを扱っている。

詳しい実践内容は川浦(2010)を参照されたいが、「天文学、素粒子物理学に関する記事を理解できるようになることについて、学生は素直に喜びを表現している。科学に関する記事を以前ほど臆せず、読むようになったというコメントも、(略)寄せられて」(p.11)ということや、「宇宙の起源には興味があったが、難しそう諦めていた。心理学の先生が担当と聞いて登録してみたが、分かりやすそうで次からの授業が楽しみになった」という学生の感想からは、こうした教育実践を通じた宇宙的思考が、学習意欲を促進していると捉えることも可能であろう。

さらに、学生のジャーナル(コメント)を通して、「宇宙史、生命誌における幾つかの出来事の詳細を理解することで、それまでとは異なるレベルで自己の存在の稀有さ、自分の



うちにも宿る生命の英知について思考するチャンスを得、よく生きるとは、唯一無二の自分を生きるとは、といった問いに彼らなりに向き合っているように思われる」(p.18) という考察を行っているように、宇宙論の学習を通じて、本研究で取り上げてきた、大きな問いの実存的な側面についても、学生が思慮を巡らしている様子が伺えるのである。

以上のようなコスモロジー教育の知見からは、適切に構造化、体系化された教育実践によって、学生は既存の科学的知識を学びながら、宇宙史の一部としての自己という、大きな問いについて思慮する際の新たな物語を獲得したり、構成したりする契機を与えられることになる。さらには、宇宙と自己とのつながりを意識することが、結果として、生きる意味や価値などの実存的な問いについて思慮する機会を与えるとともに、探究心や学習意欲といった心理的側面にも肯定的な影響を及ぼす可能性が示唆されるのである。筆記作業実験(第6章)において、「宇宙はどのようににはじまったのか」に関する記述が一名からも得られなかったが、宇宙論を扱う教育は、それまで「自己の外側の事柄であった宇宙」についての科学的知識を、自己に関連付けることを可能とし、こうした問いが、実存的な問題とも関連していることに関心を向けさせることになるのである。

単独での宇宙的思考が、劣等感や自己の矮小さを喚起させてしまう可能性がある一方で、実存的な問いが探究心や学習意欲を高めるといふ本研究の知見を踏まえると、コスモロジー教育は、こうした課題を乗り越え、大学生の学習を促進する有益なスピリチュアリティ教育の実践形態になると言えよう。

## (5) 統合的教育

本研究が扱う「大きな問い」は、明治期という時代背景のもとで語られることの多い「煩悶現象」とも関連している。煩悶とは、「いわば答えのない問いであるが、その問いはもっぱら人生 life なるものの不可解・不透明に向けられており、その答えが求められなければ、みずからの存在が根底から崩壊してしまうような、(略) 深刻な問いなのである。つまりそれは、己が足下の日常的・現象的なる生の場面での問いでありながら、実質的には、それはそうした生を支え成り立たしめているものへと向かう、すぐれて形而上学的な問いなのである。いわゆる宇宙・人生ないし天地・人生と並び称されるべき<sup>ライフ</sup>人生への問い」である(竹内, 2001, p.60)。

こうした煩悶を、自身も十代の後半から体験した新渡戸(1969)は、その原因を宗教に関する問題と考え、「頻りにその解決の道を求めんため、宗教や哲学の書物に没頭した」(p.

60) という。「修養主義思想の創始者たちの神秘体験を語った言葉を、煩悶青年たちは活字の黙読という形で受け取」(小室, 2012, p.291) ったとされるように、当時の煩悶青年にとって、こうした書物を読むことは、探究の一方法であったようではあるが、新渡戸(1969)にとっては、「読めば読むほど疑ひが深まって、書物による解決は頗る覺束なかつた」のである。詳細な論考は小室(2012)を参照されたいが、こうした体験を踏まえ新渡戸(1969)は、大きな問いに対する「智力」、すなわち知的な探求の限界を指摘し、「実行」と「悟道」をその解決方法として挙げている<sup>2)</sup>。

実際、先に見た、ストレスマネジメント教育(村上, 2011b)や、コスモロジーを取入れた意識の進化論に関する教育(Kelly, 2011)においては、その一部に瞑想をはじめとする身体技法を導入し、身体性に基づく知の探求の在り方が模索されている<sup>3)</sup>。村上(2011b)では、マインドフルネス呼吸法という身体技法を導入し、一名からではあるが、「生きることと呼吸のつながりを感じた」というフィードバックが寄せられているように、実存的な問題に対するある種の洞察が、こうした技法によってもたらされる可能性が示唆されている。第1章では、瞑想的技法に基づく教育を実施するにあたって、トランスパーソナルな体験を重視する方法に伴う課題を指摘したが、Astin et al. (2011)の調査結果でも、瞑想がスピリチュアルな探求の得点を向上させることが明らかになっているように、「大きな問い」という、人間や世界、宇宙、超越的な存在の在り方を問う学習において、思考活動のみを重視したアプローチにはある種の限界が含まれていることを認識し、身体技法を適切な形で導入することによって可能となる、身体化された知の獲得がもたらす種々の洞察にも目を向けていく必要があるのかもしれない。こうした教育の在り方は、新渡戸(1969)が指摘した、煩悶は知力によって解消されることはないとする課題を乗り越え、「実行」と「悟道」をもたらす有効なアプローチとなる可能性を秘めている。

ところで Ferrer, Marina, & Romero (2005 中川監訳 2010) は、「人間、生命、現実、宇宙などの本質といった根本的な問い」(p.120)を研究テーマに含み、これに対して、論理的分析、合理的論証、文献の総合など知的な道具を方法に用いるアプローチを、「マインド中心・知性主義的アプローチ (The mind-centered/intellectualist approach)」として整理する。ここには、講義、文献研究、教師によるレポート評価などが含まれるが、こうしたアプローチを用いることは、主流の西洋教育の「認知中心主義 (cognicentrism)」を、永続化させてしまうことになるという。すなわち、認知中心主義においては、「マインドがもつ認知能力が学習や探究の最高の指揮者であり、担い手である (そうあるべきだ) という

ことが前提とされて」おり、「このような知的レベルへの還元をつうじて、知的理解の拡大が真の統合的知識であるといった混乱が一般に広まることになる」(p.121) と言うのである。実際には、知性は人間に備わる次元の一部でしかないにもかかわらず、講義や文献研究など、思考や認知能力の働きが主流となるアプローチを重視することで、知性による理解を広げていくことが、こうした本質的な問いを統合的に理解する手法であるとみなされるようになる。それどころか、人間科学や社会科学の研究対象となってきた現象には、物質、エネルギー、感情、霊性など、非精神的（ノンメンタル）な次元とも関与したものがあつたため、知的なアプローチに偏重することは、断片的な理解や重大な曲解を招いてしまうことにもなると主張するのである（Ferrer, et al., 2005 中川監訳 2005）。

さらに Ferrer et al. (2005 中川監訳 2010) は、先に述べたような、身体技法を導入した探求の在り方も「ブリコラージュ・折衷的アプローチ(The bricolage/electic approach)」と呼び、主流の教育に比べ前進してはいるものの、十分な統合的教育ではないとみなしている。Ferrer et al. (2005 中川監訳 2010) によれば、この折衷的なアプローチは、身体に対する身体技法やハタ・ヨーガ、生命力に対する太極拳、スピリチュアルな意識に対する瞑想といったように、マインド中心的なアプローチの中に、いくつかの実践や体験的な時間を組み込んだものである。しかしながら、このブリコラージュアプローチにおいても、マインドが中心となって教育課程の計画、遂行、評価を行うと同時に、マインド以外の人間の次元からもたらされる知の様式が協働して取り入れられることはないという。

教育場面において、「知・徳・体の発達」といったスローガンが掲げられることがあるように、知性面以外の人間の次元がバランスよく全体的に発達することが、少なくとも理念上は重視されることのある日本は、多少異なる状況にあるかもしれないが、「認知中心主義」という特徴が見出される西洋文化においては、「現代の教育では、身体や本能やハートは自律的に成熟する空間が作りだされていない」(Ferrer, 2003 中川監訳 2010, p.19) という背景がある。そのため、例えば人間の統合的な成長を目的としたプログラムにおいても、「実践者のマインドが、自分の身体、セクシュアリティ、ハート、意識を発達させるのに一番よいと思えるプラクティスや技法を決定」(Ferrer, 2003 中川監訳 2010, p.18) することがしばしば行われることになるのである。

そこで Ferrer et al. (2005 中川監訳 2010) は、探究と学習のプロセス全てにおいて、身体 (body), 生命 (vital), ハート (heart), マインド (mind), 意識 (consciousness) という人間の諸次元が、共創造的に参与 (cocreative participation) する、「参与的アプロ

ーチ (The participatory approach)」を提唱する。このアプローチにおいては、「マインドの力や意識の開拓を、人間の身体的・生命的・感情的諸世界の認識力と結びつけるような実践的アプローチを開発する」(Ferrer et al. 2005 中川監訳 2010, p.122) 必要性が強調され、カリキュラムの構築、研究課題の選定、成果の評価といった一連の教育プロセスにも、人間全体が関与することが理想とされている。

その具体的なモデルの一例として、Ferrer et al. (2005 中川監訳 2010) は、(西洋的な) 四季のサイクルと対応した創造的プロセスを提示している。以下にその概要を紹介する<sup>4)</sup>。まず、身体の次元と関わる「秋」では、収穫サイクルのはじめに土壌を整え、種を植えるように、受容的態度をもって講義や対話、読書を行う。その他、物理的空間の準備として、作業の場所を掃除することなども含まれる。この時期には、マインドが、探究の最終的な成果について考えすぎたり、独自の答えにたどりつこうとしたりすると、創造のプロセスを停滞させることがあるため、古い考え方を手放し、新しいサイクルや成果を認めて、支持できるようになることが肝要となる。次のプロセスは、生命の次元に関わる「冬」であり、ここでは、種が殻をやぶって土に根を伸ばし、栄養を取入れるように、「待ち」や「沈黙」の時間となる。この段階は、個人的、ないしは集合的な無意識という深層領域との結びつきが生じる、いわば「創造的な懐胎のプロセス」と関連している。そのため、読書や情報収集といった作業をひとまずやめることや、「知ろうとしない (not-knowing)」態度が求められるが、マインドはこの段階で生じていることを把握できないため、先に進むために新しい理論や考えを取入れ続けなければならないと誤解し、読書をやめられないといったことがしばしば生じる。この段階においては、夢日記、自然散策、ヴィパッサナー瞑想、シンボルを使ったワークなどが推奨される。続く「春」の段階は、ハートに対応し、つぼみが芽生え、開花を迎える時である。マインドは、本物の好奇心と無条件の受容的態度をもって、芽吹いてきた内容を、以前に学んだ概念的図式や理論で解釈したり、価値を早急に判断したりしないようにすることが求められる。この段階の初期では、芽吹いてくるものを助長するような、動きやダンスを伴う身体的遊び、官能的でセクシャルな開放が含まれ、その後には、身体表現、感情の言語化、芸術表現、グループワークなどが行われることが望ましい。最後は、収穫の段階である「夏」で、マインドに対応した時期である。この段階では、これまでのプロセスから創発された考えを、クラス発表やレポート、創造的なプロジェクトを通して他者と分かち合うことが求められ、成果の刊行(研究誌等での成果報告)や学会発表などが行われる。そして最後に、新たな問いを立て、新しい研究の

サイクルを計画することになる。

以上が四季に対応したプロセスの一例であるが、マインド中心的なアプローチに比べると、読書や文献の読解を行い、それを成果に結びつけていくような知性的側面の働きのほかに、身体、生命、感情の次元を学習プロセスに等価的に組み入れ、独自の考えや洞察の発現を尊重し、助長していくプロセス（及び、それに対応した種々のワークや活動）が組み込まれていることが特徴的であろう。特に、既存の理論と自身の考えの対比について、「主流の教育のなかでは、この対比は、(略)はるか以前に起こる。これはときには役に立つが、創造のプロセスを危機にさらし、学生に自信をなくさせ、すでに存在する考えを頭で作り替えて埋め合わせをするようなことへと導く」(p.127) といった主張は、現行の教育現場において、こうした問題が散見されるのかどうか注視していく必要があるだろう。例えば、「大きな問い」への探究に従事する際、実存的な問題にせよ、超越的な問題にせよ、その答えについて自身が有している考えを問い直したり、整理したりする作業に、書籍や論文を読み込むことは、確かに必要かつ有益な作業であろう。しかしながら、ある主張や理論に同化し、それを自身の大きな物語にしてしまうことがあれば、その物語の中に自閉してしまうとともに、何かしらの洞察が生じたとしても、その洞察の独自の発展が妨げられるということが生じる可能性があるのではないだろうか。

現段階で、Ferrer et al. (2005 中川訳 2010) の提唱する「参与的アプローチ」を早急に実現することは叶わないだろうが、スピリチュアルな探究に学生が従事する際に、例えば読書など知性面での理解のみを重視する「認知中心主義」的なアプローチや、自身のマインドが大事だと考えて選びとった身体技法を、折衷的に組み合わせた「プリコラージュ」なアプローチに陥っていないかどうかといったことや、探究の過程に、自身のどの次元をより関与させていけばよいかといったことを認識してもらうことを目的として、その知見を提供することは可能であろう。

「大きな問い」と関連する煩悶に苦しんだ新渡戸 (1969) は、「智力」、すなわちマインドを用いたアプローチのみで「煩悶を解決せんとすれば、同じ道を幾度となくぐるぐると廻り廻るに等しく、何年経つても同じ所に到達して、解脱することはない」(p.363) と主張し、その解決策として信仰などの「実行」や、人情美や情愛を通して得られる霊的作用による「悟道」の必要性を解いた。だが、Ferrer et al. (2005 中川訳 2010) は、「教授や学習の過程に人間の非言語的な次元をふくめることが、理知的な知識の拒絶や見下しを意味するものではない」(p.132) と述べるとともに、1960年代に端を発する誤った知性批

判や、失敗に終わった多くのオルタナティブ教育の存在を指摘し、反知性主義には、知性主義と同等の問題が含まれていることを主張する。すなわち、現代においては、新渡戸(1969)が行ったような、知性を除外し信仰をはじめとする種々の実践のみを継続していく探究ではなく、知性、身体、感情や生命力といった、人間のあらゆる次元が協同しながら、「大きな問い」への答えを探究していく、真に統合的な方法の模索が必要とされているのではないだろうか。

## 註

1) 発達段階に応じた心理療法上の留意点や対応方法については、Forman (2010) を参照。また、これは、心理療法家のみならず、教師を含めた援助者論の問題へと発展する。その意味では、グループワークのみならず他の教育実践においても検討されなければならないが、教師自身がこうした問いにいかに向き合っているか、どのような信仰構造のもとで、どのような「答え」を生成しているか、こうした問いに学生とともにどのように向き合えばよいのかといった、「教師論」の展望も大きな課題である。一例として、西平(2005)の論考する、デス・エデュケーションに対して「そのつど子どもと同じ地点からスタートする。一緒に戸惑いながら、そこでぶつかる『わからなさ』を整理し、より深い問いへと一歩を進めてゆく」(p.92) 教師の姿勢や、「そもそも、『問いのスピリチュアリティ』のような事柄について、教育者の側が生徒たちよりも『たくさん知っている』といえるだろうか。(略) 教育者自身も含めて誰もが人生をかけて問うていかなければならない問題が、そこにはある」(p.172) という林(2011)の主張は、この問題に呼応する。

2) 新渡戸(1969)の煩悶とその解決方策は一例であるが、明治時代を中心に行われた煩悶に対するアプローチや、また、そうしたアプローチの現代的な応用については、今後の研究の展開が待たれるところである。さらに、これを日本文化内の伝統霊性の継承という観点から捉えれば、スピリチュアルな問いに対するトランスパーソナルなアプローチのもつ、文化的固有性にも目を向けていく必要があるだろう。こうした試みの一例として、比較文化的な観点から、相互独立的自己観における自己超越を、「他と隔絶されることで確立された自己において設定された自他の境界を宇宙との一体感を体験するまでどこまでも拡大していく方向に進む」(p.33)、「超越(descendence)」として捉え、一方で、相互協調的な自己観における自己超越を、「つながりにおいて機能する自己のあり方をどこまでも縮減させていく方向に進む」(p.33)、「逆超越(trans-descendence)」として論考した、村川(2012)

が挙げられる。

3) 「講義，対話，体験的手法を織りまぜておこない，1 人称・2 人称・3 人称の探究方法を採用する。その教育理念は，統合教育という視点であり，感情，身体，スピリチュアルな面に開かれた知の探究をおこない，個人を，集団，地球，宇宙といったより広大な存在領域に埋め込まれたものとして見ていく」という授業の概要に示されているように，知的アプローチのみならず，身体性に基づく実践が，探求の過程に組み込まれていることが分かる。実際の講義では，Kelly (2010) の意識の進化論のほか，立禅や太極拳などの身体技法，Macy & Brown (1998) のワークなどの体験的手法が取りあげられた。

4) Ferrer (2003 中川監訳 2010) は，こうした参与的なアプローチの一つとして，①相互的身体瞑想，②多次的な観想的プラクティス，③個別化された統合のプラクティス，④日常生活における統合的なプラクティスという一連の探求過程を含む，「ホリスティック・インテグレーション」と呼ばれるワークを紹介している。わが国における教育場面での応用の成果としては，相互的身体瞑想の実践報告が中川・松田 (2010) に収められている。





## 引用文献

- 安達智子 (2001). 大学生の進路発達過程—社会・認知的進路理論からの検討— 教育心理学研究, **49**(3), 326-336.
- 安達智子 (2008). 女子学生のキャリア意識—就業動機, キャリア探索との関連— 心理学研究, **79**, 27-34.
- Adams, K., Hyde, B., & Woolley, R. (2008). *The spiritual dimension of childhood*. London: Jessica Kingsley Publishers.
- 天谷祐子 (2011). 私はなぜ私なのか: 自我体験の発達心理学 ナカニシヤ出版
- 安藤治 (2003). 瞑想の精神医学 トランスパーソナル精神医学序説 春秋社
- 安藤治 (2007). 現代のスピリチュアリティ: その定義をめぐって 安藤治・湯浅泰雄 (編) スピリチュアリティの心理学 せせらぎ出版 pp. 11-33.
- 安藤治・結城麻奈・佐々木清志 (2001). 心理療法と霊性—その定義をめぐって— トランスパーソナル心理学/精神医学, **2**, 1-9.
- Astin, A., Astin, H., & Lindholm, J. (2011). *Cultivating the spirit: How college can enhance students' inner lives*. San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Batson, C. D. (1976). Religion as prosocial: Agent or double agent? *Journal for the Scientific Study of Religion*, **15**, 29-45.
- Bembenutty, H., & Karabenick, S. A. (1998). Academic delay of gratification. *Learning and Individual Differences*, **10**(4), 329-346.
- Brazier, C. (2003). *Buddhist psychology: Liberate your mind, embrace life*. London: Constable & Robinson. (ブレイジャー, C. 藤田一照 (訳) (2006). 自己牢獄を超えて—仏教心理学入門 コスモスライブラリー)
- Canda, E. R., & Furman, L. D. (2010). *Spiritual diversity in social work practice: The heart of helping*. 2nd ed. Oxford: Oxford University Press.
- カールベッカー・弓山達也 (編) (2009). いのち 教育 スピリチュアリティ 大正大学出版会
- Chickering, A. W., Dalton, J. C., & Stamm, L. (2006). *Encouraging authenticity and spirituality in higher education*. San Francisco, CA: Jossey-Bass
- 中央教育審議会 (2012). 新たな未来を築くための大学教育の質的転換に向けて~生涯学び

続け, 主体的に考える力を育成する大学へ~(答申) 文部科学省 2012年8月28日 <  
[http://www.mext.go.jp/component/b\\_menu/shingi/toushin/\\_icsFiles/afieldfile/2012/09/10/1325048\\_1.pdf](http://www.mext.go.jp/component/b_menu/shingi/toushin/_icsFiles/afieldfile/2012/09/10/1325048_1.pdf)>

- Cloninger, C. R. (1997). A psychobiological model of personality and psychopathology. *Japanese Journal of Psychosomatic Medicine*, **37**, 91-102. (クロニンジャー, C. R. 中嶋照夫・中村道彦 (1997). 人格と精神病理の精神生物学的モデル—臨床使用のための基本的な知見— 心身医学, **37**, 91-102.)
- Dalton, J. C., Eberhardt, D., Bracken, J., & Echols, K. (2006). Inward journeys: Forms and patterns of college student spirituality. *Journal of College and Character*, **8**, 1-22.
- Duncan, L. G., & Bardacke, N. (2010). Mindfulness-based childbirth and parenting education: Promoting family mindfulness during the perinatal period. *Journal of Child Family Study*, **19**, 190-202.
- Elkins, D. N. (1998). *Beyond religion: A personal program for building a spiritual life outside the walls of traditional religion*. Wheaton, Ill: Quest Books. (エルキンス, D. N. 大野純一 (訳) (2000). スピリチュアル・レボリューション: ポストモダンの八聖道 コスモス・ライブラリー)
- Emmons, R. A. (2000a). Is spirituality an intelligence? Motivation, cognition, and the psychology of ultimate concern. *International Journal for the Psychology of Religion*, **10**, 3-26.
- Emmons, R. A. (2000b). Spirituality and intelligence: Problems and prospects. *International Journal for the Psychology of Religion*, **10**, 57-64.
- Emmons, R. A. (2003). *The psychology of ultimate concerns: Motivation and spirituality in personality*. (paperback) New York: Guilford.
- Ennis, R. H. (1987). A taxonomy of critical thinking dispositions and abilities. In J. B. Baron., & R. J. Sternberg, (Eds.), *Teaching thinking skills: Theory and practice*. New York: Freeman and Company, pp. 9-26.
- Epstein, M. D. (1995). *Thoughts without a thinker*. New York: Basic Books. (エプスタイン, M. D. 井上ウィマラ (訳) (2009). ブッダのサイコセラピー—心理療法 “空” の出会い 春秋社)
- Ferrer, J. (2002). *Revisioning transpersonal theory: A participatory vision of human*

- spirituality*. New York: State University of New York Press.
- Ferrer, J. N. (2003). Integral transformative practice: A participatory perspective. *The Journal of Transpersonal Psychology*, **35**, 21-42. (中川吉晴 (監訳) 村上祐介・木村りま (訳) (2010). インテグラル・トランスフォーマティブ・プラクティスー参与的見方ー 中川吉晴・松田佳子 (編) インテグラル・アプローチー統合的・変容的探求 ヒューマン・サービスリサーチ, **18**, pp.9-46)
- Ferrer, J. N., Romero, M. T., & Albareda, R. V. (2005). Integral transformative education: A participatory proposal. *Journal of Transformative Education*, **3**, 306-330. (フェレール, J. N., ロメロ, M. T., & アルバレダ, R. V. 中川吉晴 (監訳) 白居弘佳 (訳) (2010). 統合と変容のための教育ー参与的アプローチの提案ー ホリスティック教育研究, **13**, 116-138)
- Fisher, J. W. (2006). Using secondary students' views about influences on their spiritual well-being to inform pastoral care. *International Journal of Children's Spirituality*, **11**(3), 347-356.
- Fisher, J. W. (2010). *Reaching the heart: Assessing and nurturing spiritual well-being via education*. Custom Book Centre at the University of Melbourne.
- Fontana, D. (2003). *Psychology, religion, and spirituality*. Malden, MA: BPS Blackwell.
- Forman, M. D. (2010). *A guide to integral psychotherapy: Complexity, integration, and spirituality in practice*. New York: State University of New York Press.
- Fowler, J. W. (1981). *Stages of faith: The psychology of human development and the quest for meaning*. New York: HarperCollins.
- Fowler, J. W. (2001). *Weaving the new creation: Stages of faith and the public church*. Eugene, OR: Wipf and Stock Publishers.
- Fowler, J. W., & Dell, M. L. (2006). Stages of faith from infancy through adolescence: Reflections on three decades of faith development theory. In E. C. Roehlkepartain., P. E. King., L. M., Wagener., & P. L. Benson, (Eds.), *The handbook of spiritual development in childhood and adolescence*. Thousand Oaks, CA: Sage Publications, pp. 34-45.
- Fujita, K., Trope, Y., Liberman, N. & Levin-Sagi, M. (2006). Construal levels and self-control. *Journal of Personality and Social Psychology*, **90**(3), 351-367.

- Gardner, H. (1999). *Intelligence reframed: Multiple intelligence for the 21st century*. New York: Basic Books. (ガードナー, H. 松村暢隆 (訳) (2001). MI: 個性を生かす多重知能の理論 新曜社)
- Gardner, H. (2000). A case against spiritual intelligence. *International Journal for the Psychology of Religion*, **10**, 27-34.
- Gomez, R., & Fisher, J. W. (2003). Domains of spiritual well-being and development and validation of the spiritual well-being questionnaire. *Personality and Individual Differences*, **35(8)**, 1975-1991.
- Greco L. A., Baer, R. A., & Smith, G. T. (2011). Assessing mindfulness in children and adolescents: Development and validation of the child and adolescent mindfulness measure (CAMM). *Psychological Assessment*, **23(3)**, 606-614.
- 蜂屋慶 (1985). 教育と超越 蜂屋慶 (編) 教育と超越 玉川大学出版 pp. 9-42.
- 原郁水・鳥川美香・藤井悠子・古田真司 (2011). 大学生のレジリエンスとストレス反応及び不定愁訴の関連—客観的ストレスの違いによるレジリエンスの効果の比較— 東海学校保健研究, **35**, 3-16.
- Hart, T. (2003). *The secret spiritual world of children*. Novato, CA: New World Library.
- 林貴啓 (2009). 「問い」の見地からするスピリチュアル教育の展望 カールベッカー・弓山達也 (編) いのち 教育 スピリチュアリティ 大正大学出版会 pp.163-181.
- 林貴啓 (2011). 問いとしてのスピリチュアリティ 京都大学学術出版会
- 比嘉勇人 (2002). Spirituality 評定尺度の開発とその信頼性・妥当性の検討 日本看護学会誌, **22(3)**, 29-38.
- 平山るみ・楠見孝 (2004). 批判的思考態度が結論導出プロセスに及ぼす影響: 証拠評価と結論生成課題を用いての検討教育心理学研究 **52(2)**, 186-198.
- 廣岡秀一・中西良文・横矢規・後藤淳子・福田真知 (2005). 大学生のクリティカルシンキング志向性に関する縦断的検討 (1) 三重大学教育学部研究紀要 (教育科学), **56**, 303-315.
- 廣岡秀一・元吉忠寛・小川一美・斎藤和志 (2001). クリティカルシンキングに対する志向性の測定に関する探索的研究 (2) 三重大学教育実践総合センター紀要, **20**, 93-102.
- 廣岡秀一・小川一美・元吉忠寛 (2000). クリティカルシンキングに対する志向性の測定に関する探索的研究 三重大学教育学部研究紀要 (教育科学), **51**, 161-173.

- 廣岡秀一・横矢規・中西良文 (2006). 大学生のクリティカルシンキング志向性と大学生生活経験 三重大学教育学部研究紀要 (教育科学), **57**, 121-133.
- 広瀬香織 (2011). 大学生における進路不決断と実行注意制御の関連について 四天王寺大学紀要, **51**, 107-118.
- Hoffman, E., & Muramoto, S. (2007). Peak-experiences among Japanese youth. *Journal of Humanistic Psychology*, **47(4)**, 524-540.
- 堀江宗正 日本のスピリチュアリティ言説の状況 安藤治・湯浅泰雄 (編) スピリチュアリティの心理学 せせらぎ出版 pp. 35-54.
- Hyde, B. (2004). The plausibility of spiritual intelligence: Spiritual experience, problem solving, and neural sites. *International Journal of Children's Spirituality*, **9**, 39-52.
- Hyde, B. (2008). *Children and spirituality: Searching for meaning and connectedness*. London: Jessica Kingsley Publishers.
- 稲場圭信 (2006). 慈善活動に参加する青少年ボランティアの利他的精神の発達とスピリチュアリティに関する社会学的研究 マツダ財団研究報告書, **18**, 1-8.
- 稲場圭信 (2011). 利他主義と宗教 弘文堂
- 石井研士 (2007). データブック 現代日本人の宗教 増補改訂版 新曜社
- 石川勇一 (2004). コスモロジー教育の意義と課題: 相模女子大学での実践を通して サングラハ, **76**, 44-54.
- 伊藤雅之 (2003). 現代社会とスピリチュアリティ—現代人の宗教意識の社会学的探究 溪水社
- 伊藤雅之 (2005). スピリチュアリティ研究の射程と応用可能性—生老病死におけるスピリチュアル体験に着目して— 年報社会科学基礎論研究, **4**, 40-56.
- 伊藤義徳・安藤治 (2005). マインドフルネスの講義が受講生の認知—感情状態に及ぼす影響—食べる瞑想を中核とした心理教育の効果 トランスパーソナル心理学/精神医学, **6**, 55-62.
- 岩佐一・権藤恭之・増井幸恵・稲垣宏樹・河合千恵子・大塚理加・小川まどか・高山緑・蘭牟田洋美・鈴木隆雄 (2007). 日本語版「ソーシャル・サポート尺度」の信頼性ならびに妥当性—中高年者を対象とした検討 厚生指標, **54(6)**, 26-33.
- Jacoby, B. (1996). Service-learning in today's higher education. In B. Jacoby, et al. (Eds.), *Service-learning in higher education: Concepts and practice*. San Francisco, CA:

- Jossey-Bass, pp. 3-25. (ジャコビー, B. 山田一隆 (訳) (2009). こんにちはの高等教育におけるサービスラーニング 桜井政成・津止正敏 (編) ボランティア教育の新地平—サービスラーニングの原理と実践— ミネルヴァ書房 pp.51-79.)
- Kabat-Zinn, J. (1990). *Full catastrophe living*. New York: Bantam Dell. (カバットジン, J. 春木豊 (訳) (2007). マインドフルネスストレス低減法 北大路書房)
- 抱井尚子 (2004). 21世紀の大学教育における批判的思考教育の展望—協調型批判的思考の可能性を求めて— 青山国際政経論集, **63**, 129-156.
- 亀田研 (2003). 青年期における生きる意味への問いに関する研究(2): 自我同一性・孤独感との関連 日本教育心理学会総会発表論文集, **45**, 234.
- 亀田研 (2004a). 生きる意味への問いを経験する青年の性格傾向: 完全主義、達成動機、曖昧さへの耐性のなさからの検討 日本青年心理学会大会発表論文集, **12**, 48-49
- 亀田研 (2004b). 青年期における生きる意味への問いに関する研究(3): 自我発達との関連から 日本教育心理学会総会発表論文集, **46**, 354.
- 葛西真記子・澁江裕子・宮本友弘・松田保 (2010). スポーツ活動経験とレジリエンスの関連—時間的展望,身体的自己知覚の視点から 教育実践学論集, **11**, 39-50.
- Kashdan, T. B., Rose, P., & Fincham, F. D. (2004). Curiosity and exploration: Facilitating positive subjective experiences and personal growth opportunities. *Journal of Personality Assessment*, **82**(3), 291-305.
- Kashdan, T.B., & Silvia, P. (2009). Curiosity and interest: The benefits of thriving on novelty and challenge. In S.J. Lopez, & C.R. Snyder, *Oxford Handbook of Positive Psychology*. 2nd ed. Oxford: Oxford University Press, pp. 367-375.
- Kashdan, T. B., & Steger, M. F. (2007). Curiosity and pathways to well-being and meaning in life: Traits, states, and everyday behaviors. *Motivation and Emotion*, **31**(3), 159-173.
- Kashdan, T. B., & Yuen, M. (2007). Whether highly curious students thrive academically depends on the learning environment of their school: A study of Hong Kong adolescents. *Motivation and Emotion*, **31**, 260-270.
- 檜尾直樹 (2010).スピリチュアリティ革命—現代霊性文化と開かれた宗教の可能性 春秋社
- 加曾利岳美 (2008). 大学生の食行動が学習意欲に及ぼす影響 心理臨床学研究, **25**(6),

692-702.

川浦佐知子 (2010). 科学教育とストーリー-宇宙論学習におけるナラティブ思考の実践- 名古屋高等教育研究, **10**, 5-22.

Kelly, S. M. (2010). *Coming home: The birth and transformation of the planetary era*. Great Barrington, MA: Lindisfarne Books.

Kelly, S. M. (2011). The evolution of consciousness: Integral perspective and practices. 立命館大学 2011 年度シラバス

Keng, S-L., Smoski, M. J., & Robins, C. J. (2011). Effects of mindfulness on psychological health: A review of empirical studies. *Clinical Psychology Review*, **31**, 1041-1056.

Kessler, R. (2000). *The Soul of Education: Helping students find connection, compassion, and character at school*. Alexandria, VA: ASCD.

King, D. B., & DeCicco, T. L. (2009). A viable model and self-report measure of spiritual intelligence. *International Journal of Transpersonal Studies*, **28**, 68-85.

菊島勝也 (2002). 大学生用ストレスサー尺度の作成ーストレス反応, ソーシャルサポートとの関係からー 愛知教育大学研究報告, **51**, 79-84.

木島伸彦・斎藤令衣・竹内美香・吉野相英・大野裕・加藤元一郎・北村俊則 (1996). Cloningerの気質と性格の7次元モデルおよび日本語版 Temperament and Character Inventory (TCI) 季刊 精神科診断学, **7(3)**, 379-399.

Koizumi, R., & Katagiri, K. (2007). Changes in speaking performance of Japanese high school students : The case of an English course at a SELHi. *Annual Review of English Language Education in Japan*, **18**, 81-90.

小室弘毅 (2012). 身体と修養 野間教育研究所紀要, **51**, 233-368.

近藤淳哉・岡本英生・白井利明・栃尾順子・河野荘子・柏尾眞津子・小玉彰二 (2008). 非行からの立ち直りにおける抑うつに耐える力とソーシャル・ネットワークとの関連 犯罪心理学研究, **46**, 1-13.

窪寺俊之 (2000). スピリチュアル・ケア入門 三輪書店

窪寺俊之 (2004). スピリチュアルケア学序説 三輪書店

Laurin, K., Kay, A. C., & Fitzsimons, G. M. (2012). Divergent effects of activating thoughts of god on self-regulation. *Journal of Personality and Social Psychology*, **102**,

4-21.

Liberman, N., & Trope, Y. (2008). The psychology of transcending the here and now. *Science*, **322**, 1201-1205.

Liew, J. (2012). Effortful control, executive functions, and education: Bringing self-regulatory and social-emotional competencies to the table. *Child Development Perspectives*, **6(2)**, 105-111.

Lindholme, J. A., Millora, M. L., Schwartz, L. M., & Spinosa, H. S. (2011). *A guidebook of promising practices: Facilitating collegestudents' spiritual development*. <[http://spirituality.ucla.edu/docs/promising-practices/Promising\\_Practices\\_web.pdf](http://spirituality.ucla.edu/docs/promising-practices/Promising_Practices_web.pdf)>

MacDonald, D. A. (2000). Spirituality: Description, measurement, and relation to the five factor model. *Journal of Personality*, **68**, 153-197.

Macy, J., & Brown, M. Y. (1998). *Coming back to life: Practice to reconnect our lives, our world*. Gabriola Island, BC: New Society Publishers.

Masten, A. S., Best, K. M., & Garmezy, N. (1990). Resilience and development: Contributions from the study of children who overcome adversity. *Development and Psychopathology*, **2(4)**, 425-444.

Mayer, J. D. (2000). Spiritual intelligence or spiritual consciousness? *International Journal for the Psychology of Religion*, **10**, 47-56.

目久田純一・武田さゆり・磯部美良・江村理奈・新見直子・前田健一 (2004). 大学生の精神的回復力とコーピング方略・落ち込みの検討 広島大学心理学研究, **4**, 129-138.

道田泰司 (2003). 批判的思考概念の多様性と根底イメージ 心理学評論, **46(4)**, 617-639.

道田泰司 (2004). 批判的思考は良い思考か? 琉球大学教育学部紀要, **64**, 333-346.

Miller, J. P. (1988). *The holistic curriculum*. Toronto: OISE Press. (ミラー, J. P. 吉田敦彦・中川吉晴・手塚郁恵 (訳) (1994). ホリスティック教育—いのちのつながりを求めて 春秋社)

Miller, J., & Nozawa, A. (2002). Meditating teachers: A qualitative study. *Journal of In-Service Education*, **28**, 179-192.

Miller, L. J. (Ed.) (2012). *The oxford handbook of psychology and spirituality*. New York: Oxford University Press.

村上祐介 (2010a). 多次元性と認知偏重主義への気づき 中川吉晴・松田佳子 (編) ヒューマ



- ン・サービスリサーチ インテグラル・アプローチ統合的・変容的探求, **18**, pp.85-95.
- 村上祐介 (2010b). 実存的空虚感が恋愛依存傾向に及ぼす影響: ひとりでいられる能力を媒介として 心理学叢誌, **4**, 99-113.
- 村上祐介 (2010). 幼少期と青年期におけるスピリチュアルな体験とパーソナリティ類型の関連 日本人間性心理学会第 29 回大会発表論文集, 48.
- 村上祐介 (2011a). 子どものスピリチュアリティ研究における最近の動向 トランスパーソナル心理学/精神医学, **11**, 56-70.
- 村上祐介 (2011b). 時間ストレスに焦点をあてたストレスマネジメント教育に関する予備的研究 心理学叢誌, **6**, 49-60.
- 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 (2012). 青年のスピリチュアリティと適応感との関連 日本健康心理学会第 25 回大会発表論文集
- 村川治彦 (2012). Transcendence から Trans-descendence へートランスパーソナル心理学における超越概念の比較文化的考察ー トランスパーソナル心理学/精神医学, **12**, 30-37.
- 元吉忠寛・小川一美・廣岡秀一・吉田俊和 (2002). 大学生の適応過程に関する研究 (14) , 日本教育心理学会総会発表論文集, **44**, 599.
- 名嘉一幾・郷堀ヨゼフ・大下大圓・得丸定子 (2012). 学校における瞑想実践とその評価 上越教育大学研究紀要, **31**, 253-264.
- Nair, I., Church, J., & Schwartz, H. (2007). Big questions: A first year faculty fellows and student affairs collaborative program. *Spirituality and Higher Education Newsletter*, **3(3)**, 1-3.
- 中川吉晴 (2005). ホリスティック臨床教育学ー教育・心理療法・スピリチュアリティ せせらぎ出版
- 中川吉晴 (2007). 「教育におけるスピリチュアリティ」についてートランスパーソナル心理学との関連で 安藤治・湯浅泰雄 (編) スピリチュアリティの心理学 せせらぎ出版 pp. 139-164.
- 中川吉晴 (2012). 教育におけるスピリチュアリティーその成立と展開 檜尾直樹 (編) 文化と霊性 慶応義塾大学出版会 pp. 149-177.
- 中川吉晴・松田佳子 (編) (2010). インテグラル・アプローチ統合的・変容的探求 ヒュ

- ーマン・サービスリサーチ, **18**.
- 中川吉晴・村上祐介・小畑タバサ (2010). 教育におけるスピリチュアリティ研究をめぐる最近の展開 ホリスティック教育研究, **13**, 78-86.
- 中村雅彦 (1998). 自己超越と心理的幸福感に関する研究 自己超越傾向尺度作成の試み 愛媛大学教育学部研究紀要 教育科学, **45**, 59-79.
- 中村雅彦 (2007). スピリチュアリティの心理学的研究の意義 安藤治・湯浅泰雄 (編) スピリチュアリティの心理学 せせらぎ出版 pp. 93-107.
- 中野良哉・山崎裕司・酒井寿美・平賀康嗣・栗山裕司・重島高史 (2011). 理学療法学科生の実習終了後のストレス反応-実習における対人ストレスイベントとレジリエンスに注目して- 理学療法科学, **26(3)**, 429-433.
- Napoli, M. (2004). Mindfulness training for teachers: A pilot study. *Complementary Health Practice Review*, **9**, 31-42.
- Napoli, M., Krech, P. R., & Holley, L. C. (2005). Mindfulness training for elementary school students: The attention academy. *Journal of Applied School Psychology*, **21**, 99-125.
- 西平直 (2003). スピリチュアリティの位相 —「教育におけるスピリチュアリティ問題」のために— 皇紀夫 (編) 臨床教育学の生成 玉川大学出版 pp. 206-232.
- 西平直 (2005). 教育人間学のために 東京大学出版会
- 西平直 (2007). スピリチュアリティ再考 安藤治・湯浅泰雄 (編) スピリチュアリティの心理学 せせらぎ出版 pp. 71-90.
- 西脇良 (1998). ファウラーの信仰発達理論に関する文献研究 カトリック教育研究, **15**, 21-30.
- 西脇良 (2000). J.W.ファウラーの信仰発達理論をめぐるその後の研究動向 カトリック教育研究, **17**, 39-50.
- 西脇良 (2004). 日本人の宗教的自然観 ミネルヴァ書房
- 新渡戸稲造 (1969). 新渡戸稲造全集第十巻 教文館
- Noddings, N. (1993). *Educating for intelligent belief or unbelief*. New York: Teachers College Press.
- 小川内哲生・龍祐吉・光富隆・大塚一徳 (2010). 学業的満足遅延尺度の試み 日本教育心理学会総会発表論文集, **52**, 655.

- 小原守雄 (2006). 大学における心理学受講生に対する簡易瞑想法の効果 崇城大学研究報告, **31**, 11-18.
- 岡野守也 (2011). コスモロジーの心理学—コスモス・セラピーの思想と実践 青土社
- 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.
- 小塩真司・中谷素之・金子一史・長峰伸治 (2002). ネガティブな出来事からの立ち直りを導く心理的特性—精神的回復力尺度の作成— カウンセリング研究 **35**, 57-65.
- Osterhold, H. M., Husserl R. E., & Nicol, D. (2007). Rekindling the fire of transformative education: A participatory case study. *Journal of Transformative Education*, **5(3)**, 221-245.
- 小高愛子・渡邊映子 (2005). 精神的回復力と精神的健康度との関連 東京成徳大学臨床心理学研究, **5**, 85-93.
- 尾崎真奈美 (2005). スピリチュアリティの5因子構造モデル サイコシンセシス教育評価尺度の開発より 東海大学紀要文学部, **83**, 65-75.
- Palmer, P. (1998/1999). Evoking the spirit in public education. *Educational Leadership*, **56(4)**, 6-11.
- Parks, S. (2011). *Big questions, worthy dreams: Mentoring emerging adults in their search for meaning, purpose, and faith*. revised ed. San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Ratcliff, D. (2006). "The spirit of children past": A Century of children's spirituality research. In H. C. Allen, (Ed.), *Nurturing children's spirituality: Christian perspectives and best practices*. Eugene, OR: Cascade Books, pp. 21-42.
- Roberts, T. B., & Clark, F. V. (1976). Transpersonal psychology in education. In G. Hendricks, & J. Fadiman, (Eds.), *Transpersonal education: A curriculum for feeling and being*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall, pp.3-23.
- Rothbart, M. K., & Rueda, M. R. (2005). The development of effortful control. In U. Mayr, E. Awh, & S. Keele (Eds.) *Developing individuality in the human brain: A tribute to Michael I. Posner*. Washington, D. C.: American Psychological Association. pp. 167-188.
- Rounding, K., Lee, A., Jacobson, J. A., & Ji L. J. (2012). Religion replenishes self-control. *Psychological Science*, **23(6)**, 635-642.

Ruddock, B., & Cameron, R. J. (2010). Spirituality in children and young people: A suitable topic for educational and child psychologist? *Educational Psychology in Practice*, **26**, 25-34.

櫻井茂男 (2009). 自ら学ぶ意欲の心理学: キャリア発達の視点を加えて 有斐閣

櫻井茂男・下山晃司・黒田祐二・及川千都子・大内晶子・新川貴紀・植村みゆき (2004). 自ら学ぶ意欲の測定と発現プロセスの検討に関する研究 21世紀 COE プログラム「こころを解明する感性科学の推進」研究報告書 2004年度, 119-121.

Shapiro, S. L., Brown, K. W., & Astin, J. A. (2011). Toward the integration of meditation into higher education: A review of research evidence. *Teachers College Record*, **113**, 493-528.

島井哲志・大竹恵子 (2005). 日本版「人生の意味」尺度 (MLQ) の開発 日本ヒューマンケア心理学会抄録集, 29-30.

Sineta, M. (2000). *Spiritual intelligence: What we can learn from the early awakening child*. New York: Orbis.

島菌進 (2007). スピリチュアリティの興隆—新霊性文化とその周辺 岩波書店

Smith, B. W., Ortiz, A., Wiggins, K. T., Bernard, J. F., & Dalen, J. (2012). Spirituality, resilience, and positive emotions. In L. J. Miller, (Ed.), *The oxford handbook of psychology and spirituality*. New York: Oxford University Press. pp. 437-454.

Souza, M, de. (2009). Spirituality and well-being. *International Journal of Children's Spirituality*, **14(3)**, 181-184.

Steger, M. F., Frazier, P., Oishi, S., & Kaler, M. (2006). The meaning in life questionnaire: Assessing the presence of and search for meaning in life. *Journal of Counseling Psychology*, **53**, 80-93.

Steger, M. F., Kashdan, T. B., Sullivan, B. A., & Lorentz, D. (2008). Understanding the search for meaning in life: Personality, cognitive style, and the dynamic between seeking and experiencing meaning. *Journal of Personality*, **76(2)**, 199-228.

Steger, M. F., Kawabata, Y., Shimai, S., & Otake, K. (2008). The meaningful life in Japan and the United States: Levels and correlates of meaning in life. *Journal of Research in Personality*, **42**, 660-678.

菅村玄二 (2007). マインドフルネス心理療法と仏教心理学 越川房子 (監訳) マインドフ

- ルネス認知療法: うつを予防する新しいアプローチ pp.270-281.
- 鈴木有美 (2006). 大学生のレジリエンスと向社会的行動との関連—主観的ウェルビーイングを精神的健康の指標として— 名古屋大学大学院教育発達科学研究科紀要心理発達科学 **53**, 29-36.
- Takahashi, M. (2011). 宗教とスピリチュアリティ 松島公望・河野由美・杉山幸子・西脇良 (編) 宗教心理学概論 ナカニシヤ出版 pp. 61-80.
- 竹中晃二 (2005). ストレスマネジメント普及・実践の将来的課題 竹中晃二 (編) ストレスマネジメント—これまでとこれから— ゆまに書房 pp. 295-331.
- 竹内整一 (2001). 自己超越の思想 ペリかん社
- 谷伊織 (2008). バランス型社会的望ましき反応尺度日本語版 (BIDR-J)の作成と信頼性・妥当性の検討 パーソナリティ研究, **17**, 18-28.
- 田崎美弥子・松田正己・中根允文 (2001). スピリチュアリティに関する質的調査の試み 日本医事新報 **4036**, 24-32.
- Tisdell, E. J. (2003). *Exploring spirituality and culture in adult and higher education*. San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- 富永美佐子 (2010). 高校生の進路選択の構造—進路選択能力, 進路選択自己効力, 進路選択行動の関連— キャリア教育研究, **28**, 35-45.
- 友野隆成 (2007). 対人場面におけるあいまいさへの非寛容と精神的回復力との関連性について 同志社心理, **54**, 26-30.
- Van Pachterbeke, M., Keller, J., & Saroglou, V. (2012). Flexibility in existential beliefs and worldviews: Introducing and measuring existential quest. *Journal of Individual Differences*, **33**, 2-16.
- von Stumm, S., Hell, B., & Chamorro-Premuzic, T. (2012). The hungry mind: Intellectual curiosity is the third pillar of academic performance. *Perspectives on Psychological Science*, **6(6)**, 574-588.
- 渡辺恒夫・小松栄一 (1999). 自我体験: 自己意識発達研究の新たなる地平 発達心理学研究, **10**, 11-22.
- Watson, J. (2001). OFSTED's Spiritual dimension: An analytical audit of inspection reports. *Cambridge Journal of Education*, **31(2)**, 205-219.
- Watterson, K. & Giesler, R. B. (2012). Religiosity and self-control: When the going gets

- tough, the religious get self-regulating. *Psychology of religion and Spirituality*, **4(3)**, 193-205.
- Wilber, K. (2000a). *Integral psychology: Consciousness, spirit, psychology, therapy*. Boston, MA: Shambhala.
- Wilber, K. (2006). *Integral spirituality: A startling new role for religion in the modern and postmodern world*. Boston, MA: Shambhala. (ウィルバー, K. 松永太郎 (訳) (2008). インテグラル・スピリチュアリティ 春秋社)
- 山田一隆・井上泰夫 (2009). ボランティア活動から学生は何を学ぶのか—2007年度立命館大学学生調査を事例として— 桜井政成・津止正敏 (編) ボランティア教育の新地平—サービスラーニングの原理と実践— ミネルヴァ書房 pp.21-50.
- 山形伸二・高橋雄介・繁榊算男・大野裕・木島伸彦 (2005). 成人用エフォートフル・コントロール尺度日本語版の作成とその信頼性・妥当性の検討 パーソナリティ研究, **14**, 30-41.
- 吉村允男 (2007). 精神的健康とレジリエンスおよび自己開示との関連 臨床教育心理学研究, **33**, 73.
- 吉田敦彦 (2007). 市民的公共性と宗教的情操教育—NPO 法人立のホリスティックな学校事例から 国際宗教研究所 (編) 現代宗教 2007 秋山書店 pp.251-276.
- Zohar, D., & Marshall, I. (2000). *SQ: Spiritual intelligence*. London: Bloomsbury. (ゾーハー, D. & マーシャル, I. 古賀弥生 (訳) (2001). SQ 魂の知能指数 徳間書店)







## 謝辞

本論文は、筆者が関西大学大学院心理学研究科心理学専攻博士課程在籍中に行った研究をまとめたものです。

本論文を執筆するにあたり、時に優しく、時に厳しく、懇切丁寧なご指導を賜りました、関西大学文学部教授串崎真志先生に、心からの感謝を申し上げます。夜通し続いた串崎先生との対話は、筆者にとっての「大きな問いの探究」の一場面でもありました。ご恩に報いることができるよう、これからも精進して参ります。

関西大学文学部教授田中俊也先生からは、串崎先生が在外研究で不在の間をはじめとして、多くのご指導やご助言を頂くことができました。研究実施上の倫理面を中心に、心理学研究を行うにあたっての心構えを教えてくださいましたこと、ここに厚くお礼を申し上げます。また、関西大学人間健康学部准教授村川治彦先生には、読書会や研究会、学会での活動を通じて、トランスパーソナル学や統合学に関する有益な知見をご教授頂きました。ここに感謝の意を表します。

関西大学文学部准教授菅村玄二先生には、尺度の翻訳をはじめ、研究実施にあたって多くの助言を頂きました。心より感謝致します。また、同志社大学教授中川吉晴先生、関西大学文学部助教小室弘毅先生、California Institute of Integral Studies の Jorge Ferrer 先生、Sean Kelly 先生におかれましては、統合的教育の理論や実践を学ぶ機会を与えてくださいました。ここに記して、感謝申し上げます。

また、ここに全ての方のお名前を挙げることは叶いませんが、貴重な講義時間にもかかわらず、調査や実験の実施を快諾して下さった先生方にも、厚く御礼申し上げます。本研究の主旨をご理解いただき、質問紙調査、実験、インタビュー調査にご協力くださいました学生の皆様にも、感謝致します。本研究の知見を、学术界や教育機関に還元することで、そのご恩に報いたいと存じます。

最後に、共に学び、議論を交わした大学院生の皆様や、研究に専念できるよう支えてくれた家族にも、ここに記して感謝の意を表します。その他、ここにお名前を載せることはできない多くの方々からの支援を受け、本研究をまとめることができました。ありがとうございました。



## 卷末資料



## 自己や人生に対する意識調査

関西大学大学院心理学研究科 心理学専攻 村上 祐介

この調査は、大学生が自分自身や自分の人生についてどのように感じていたり、考えていたりするのかについて、その実態を調査することを目的としています。調査用紙は全て研究室の厳重な管理のもとで保管され、学術研究のためだけに使用されます。また、調査結果は全て集団で集計・分析されますので、個人がどのように回答したかが明らかになることはありません。それぞれの回答について、あなたが感じる通りにお答えください。

また、気分が優れない等の理由で質問紙への回答を中断したり、質問の一部について回答を拒否したりすることも可能です。調査用紙は全部で4ページありますので、全ての質問にお答えいただけますよう、ご協力のほどよろしくお願い致します。

【以下の項目について、あてはまる選択肢や番号に○をつけて、適当な数字、文字を記入して下さい】

実施日： 2010年\_\_\_\_月\_\_\_\_日 所属： \_\_\_\_\_学部（学科）\_\_\_\_回生

年齢： \_\_\_\_\_歳 性別： 1. 男性 2. 女性

1. あなたの人生や存在が、大事なもの、満足するものであると感じられる事柄について、少しの間考えてみてください。できる限り正直に、間違いないよう以下の文章に答えてください。また、これらの質問はとて主観的なものであり、正しい答えとか間違った答えというものはありません。あなた自身が賛成か反対かについて、最も適した回答を文章横の選択肢から1つ選び、該当する数字に○をつけてください。

全 く 当 て は ま ら な い	ほ と ん ど あ て は ま ら な い	あ ま り あ て は ま ら な い	ど ち ら と も 言 え な い	や や あ て は ま る	か な り あ て は ま る	非 常 に あ て は ま る
1	2	3	4	5	6	7

1 私は自分の人生の意味を理解している。	1 — 2 — 3 — 4 — 5 — 6 — 7
2 私は人生を有意義なものにする何かを見つけたいと思っている。	1 — 2 — 3 — 4 — 5 — 6 — 7
3 いつも人生の意味を見つけたいと思っている。	1 — 2 — 3 — 4 — 5 — 6 — 7
4 私の人生にははっきりとした目的がある。	1 — 2 — 3 — 4 — 5 — 6 — 7
5 自分の人生が有意義なものであると十分に感じている。	1 — 2 — 3 — 4 — 5 — 6 — 7
6 私は充実した人生の目標を見出している。	1 — 2 — 3 — 4 — 5 — 6 — 7
7 私はいつも自分の人生を有意義にする何かを探している。	1 — 2 — 3 — 4 — 5 — 6 — 7
8 私は自分の人生の目的や目標を探している。	1 — 2 — 3 — 4 — 5 — 6 — 7
9 私の人生にははっきりとした目標はない。	1 — 2 — 3 — 4 — 5 — 6 — 7
10 私は人生の意味を見つけようとしている。	1 — 2 — 3 — 4 — 5 — 6 — 7

【第3章研究1】調査用紙（続き）

2. 以下の文章は、様々な行動、考え方、心理的な特徴を調べることを目的としています。それぞれの文章をよく読み、その文章があなたのことをどの程度言い表しているか、文章横の5つの選択肢から1つ選び、○をつけてください。もしもよくわからなかったり、文章があなたに適していなかったりしても、最も適当だと思われる回答を選んでください。文章に書かれているようになりたいかどうかではなく、今のあなたを実際に言い表しているかどうかについて、正直に回答してください。

自分には全然あてはまらない	自分にはあまりあてはまらない	どちらかと言えば自分にあてはまる	自分によくあてはまる	自分に完全にあてはまる
0	1	2	3	4

1 現実というものについて疑問に思ったり、考えこんだりすることがよくある。	0	1	2	3	4
2 物質的な身体を越えた何か、自分の中にあると思っている。	0	1	2	3	4
3 これまでに、自分が存在する目的や理由について、じっくり考えてきた。	0	1	2	3	4
4 高次の精神状態または意識状態に入ることができる。	0	1	2	3	4
5 死んだ後に何が起こるかについて、深く考えることができる。	0	1	2	3	4
6 肉体や物質以外の何かを感じることは難しい。	0	1	2	3	4
7 人生の意味や目的を見い出す力があるので、ストレスがかかる状況に順応することができている。	0	1	2	3	4
8 高次の精神状態または意識状態に入るタイミングを、コントロールすることができる。	0	1	2	3	4
9 人生、死、現実、また存在のようなことについて、自分なりに考えてきた。	0	1	2	3	4
10 自分と他の人が、深いところでつながっていることに気付いている。	0	1	2	3	4
11 自分の人生の目的や理由が何であるか言うことができる。	0	1	2	3	4
12 様々な精神状態や意識状態のレベルを、自由に行き来することができる。	0	1	2	3	4
13 人生における出来事の意味について、じっくり考えることがよくある。	0	1	2	3	4
14 私は、物質を越えた、または物質的でない存在である。	0	1	2	3	4
15 失敗したときでさえ、その意味について考えることができる。	0	1	2	3	4
16 高次の精神状態または意識状態のときに、問題になっていることや選択肢がはっきりとわかることが多い。	0	1	2	3	4
17 人間と宇宙との関係について、考え込むことがよくある。	0	1	2	3	4
18 人生のもつ物質的でない側面について、かなり気付いている。	0	1	2	3	4
19 人生の目的に応じて、意思決定をすることができる。	0	1	2	3	4
20 人間には、外見、性格、または感情よりもっと有意義な特質があると思っている。	0	1	2	3	4
21 何らかの偉大な力（例えば神、神のようなもの、神聖な存在、より高次のエネルギーなど）があるかどうかについて、深く考えたことがある。	0	1	2	3	4
22 人生のもつ物質的でない側面に気付くことで、自分の中心の感覚を感じるができる。	0	1	2	3	4
23 日々の経験の意味や目的を見い出すことができる。	0	1	2	3	4
24 高次の精神状態または意識状態に入るための、自分なりの方法を磨いてきた。	0	1	2	3	4

【第3章研究1】調査用紙（続き）

3. 以下に、ある特殊な体験についての文章があります。中には、まったく体験したことがない事柄についての文章もあるかも知れません。文章を注意深く読み、自分がそのような体験をしたことがあるかないかについて、当てはまる箇所に○印をつけてください（各文章の末尾に注意してください。「～したことがある」と「～したことがない」の違いです）。

全 く あ て は ま ら な い	多 分 あ て は ま ら な い	ど ち ら と も い え な い	お そ ら く あ て は ま る	全 く あ て は ま る
1	2	3	4	5

1 時間も空間も無くなってしまった体験をしたことがある。	1	2	3	4	5
2 言葉では全く表現できないような体験をしたことはない。	1	2	3	4	5
3 自分よりも何か大きなものに吸い込まれていくような体験をしたことがある。	1	2	3	4	5
4 あらゆるものが自分の心から消えてしまい、全くの“空”の状態になったことがある。	1	2	3	4	5
5 とても深い喜びを体験したことがある。	1	2	3	4	5
6 周囲のあらゆるものと自分が同化し、一つになっていくような体験をしたことはない。	1	2	3	4	5
7 完全に平和な心の状態というものを体験したことはない。	1	2	3	4	5
8 周囲のあらゆるものが生きてると感じられるような体験をしたことはない。	1	2	3	4	5
9 “崇高な”と呼べるような体験をしたことはない。	1	2	3	4	5
10 周囲のあらゆるものが“意識をもっている”と感じるような体験をしたことはない。	1	2	3	4	5
11 時間や空間の感覚が無くなっていく体験をしたことがある。	1	2	3	4	5
12 周囲のあらゆるものと自分とが“一つ”になった体験をしたことがある。	1	2	3	4	5
13 まったく新しい世界観や人生観がひらけたような体験をしたことがある。	1	2	3	4	5
14 “神々しい”と呼べるような体験をしたことはない。	1	2	3	4	5
15 時間や空間が存在していないと感じる体験をしたことはない。	1	2	3	4	5
16 “これこそ本当の真実だ”と呼べるような体験をしたことはない。	1	2	3	4	5
17 “本当の真実”が自分に追ってきたような体験をしたことがある。	1	2	3	4	5
18 周囲のあらゆるものが“まったく完全だ”と呼べるような体験をしたことがある。	1	2	3	4	5
19 この世界のあらゆるものが、或る大きな全体の一部であるかのような体験をしたことがある。	1	2	3	4	5
20 “神聖な”と呼べるような体験をしたことがある。	1	2	3	4	5
21 “言葉を絶する”ような、表現不可能な体験をしたことはない。	1	2	3	4	5
22 “畏怖”や“畏れ”の気持ちを抱いた体験がある。	1	2	3	4	5
23 言葉で決して伝えることの出来ないような体験をしたことがある。	1	2	3	4	5
24 自分自身がより大きなものに溶け込んでいくような体験をしたことはない	1	2	3	4	5
25 何かとても不思議な気持ちになった体験をしたことはない。	1	2	3	4	5
26 現実についての深い次元が自分に立ち現れてくるような体験をしたことはない。	1	2	3	4	5
27 時間や場所、距離といったものが意味が無くなっているかのような体験をしたことはない。	1	2	3	4	5
28 “周囲のあらゆるものが統一されている”と感じるような体験をしたことはない。	1	2	3	4	5
29 周囲のあらゆるものが全て“意識している”と感じた体験をしたことがある。	1	2	3	4	5
30 あらゆるものが、一つの全体へと統一されていると感じた体験をしたことはない。	1	2	3	4	5
31 周囲のあらゆる事物が“生きてる”と感じた体験をしたことがある。	1	2	3	4	5
32 言葉ではまったく言い表すことが不可能な体験をしたことがある。	1	2	3	4	5

【第3章研究1】調査用紙（続き）

4. 以下のそれぞれの項目はあなたにどれくらいあてはまるとお考えですか。  
「非常にあてはまる」～「全くあてはまらない」のなかで、もっともあてはま  
るところの数字に○をつけてください。

全 く あ て は ま ら な い	ほ と ん ど あ て は ま ら な い	あ ま り あ て は ま ら な い	ど ち ら と も 言 え な い	や や あ て は ま る	か な り あ て は ま る	非 常 に あ て は ま る
1	2	3	4	5	6	7

1 私が感じた他人の第一印象はよく当たっている。	1	2	3	4	5	6	7
2 私のことを他人が本当にどう思っているのか気にならない。	1	2	3	4	5	6	7
3 「なぜそれが好きなのですか？」と聞かれた時、何についても説明できる。	1	2	3	4	5	6	7
4 自分で決心したことが他人の意見で変わることはめったにない。	1	2	3	4	5	6	7
5 私は自分の人生を完全に思い通りに進めている。	1	2	3	4	5	6	7
6 いろいろなことについて、つい余計なことを考える。	1	2	3	4	5	6	7
7 私は自分で決めたことを後悔しない。	1	2	3	4	5	6	7
8 時々、すぐに決心できなくて失敗することがある。	1	2	3	4	5	6	7
9 私はきわめて理性的な人間である。	1	2	3	4	5	6	7
10 私は自分の判断をいつも信じている。	1	2	3	4	5	6	7
11 たとえ何人かの人に嫌われても、私にとっては問題ない。	1	2	3	4	5	6	7
12 なぜ自分がそうしたのか、自分でも分からないときがある。	1	2	3	4	5	6	7
13 必要であれば、時々嘘をつく。	1	2	3	4	5	6	7
14 人をうまく利用したことがある。	1	2	3	4	5	6	7
15 人をのしただけでなく、人をのしただけがない。	1	2	3	4	5	6	7
16 人と争ったとき、水に流すよりもむしろ復讐する。	1	2	3	4	5	6	7
17 私は恐らく捕まらないような時でも、いつも法律に従っている。	1	2	3	4	5	6	7
18 友達の陰口を言ったことがある。	1	2	3	4	5	6	7
19 お釣りを多くもらったとき、気づいてもそのまま受け取ってしまう。	1	2	3	4	5	6	7
20 道路や公共の場所で、ごみを落としたことはない。	1	2	3	4	5	6	7
21 他人には言えないようなことをしたことがある。	1	2	3	4	5	6	7
22 仮病で仕事や学校を休んだことがある。	1	2	3	4	5	6	7
23 図書館の本や店の商品を破損した時は、必ずそれを報告する。	1	2	3	4	5	6	7
24 かなりよくない習慣をいくつか持っている。	1	2	3	4	5	6	7

以上で調査は終わりです。

お手数をおかけしますが、回答に不備がないかも一度ご確認ください。

本調査を受けての感想・意見等ありましたら、以下の欄にご自由にお書きください。



## 青年の抱く「問い」に関する調査

村上 祐介

関西大学大学院心理学研究科心理学専攻

博士課程後期課程3回

このアンケートは、青年が抱く様々な「問い」を明らかにすることを目的としています。アンケートへの記入は強制ではなく、自由参加です。協力承認後でも、皆さま方の判断で回答の一部を拒否したり、記入を中止したりすることができます。そのことによって、皆さま方に不利益が生じることは一切ありません。

アンケートは無記名式であり、調査結果は全て集団で集計・分析されますので、個人がどのように回答したかが明らかになることはありません。

皆さま方から得られたアンケートは、厳重な管理のもとで保管され、学術研究の資料としてのみ使用されます。このように、皆さま方のプライバシーの保護には、十分配慮致します。

アンケートにご協力いただける方は、下記の「はい」に○をし、1~4ページの質問にご回答ください。

村上祐介より、以上の説明を口頭で受け十分に理解しましたので、アンケートへの記入に協力します。

はい・いいえ

【以下の項目について、あてはまる選択肢や番号に○をつけて、適当な数字、文字を記入して下さい】

実施日： 2012年 \_\_\_\_\_ 月 \_\_\_\_\_ 日

所 属： \_\_\_\_\_ 学部（学科） \_\_\_\_\_ 回生

年 齢： \_\_\_\_\_ 歳      性 別：    1. 男性      2. 女性

【第3章研究2】調査用紙（続き）

<p>1.</p> <p><b>I の列</b></p> <p>まず、以下の文章のようなことについて、自分なりに考えたり学んだりすることが、今のあなたの理想としてどのくらい必要だ(望んでいる)と感じているかを、「1」(「必要ではない(望んでいない)」)～「6」(「必要である(望んでいる)」)から選んでお答えください。</p> <p><b>II の列</b></p> <p>次に、以下の文章のようなことについて、最近のあなたは、どのくらい自分なりに考えたり学んだりしていると感じられるかを、「1」(「考えたり学んだりしていない)」～「6」(「考えたり学んだりしている)」から選んでお答えください。</p>	<p><b>I</b> 理想として、自分なりに考えたり学んだりすることが、どのくらい必要だ(望んでいる)と感じているか。</p> <p>(望んでいる) 必要である          (やや必要である)          (どちらかという必要である)          (どちらかという必要でない)          (どちらかという望んでない)          (あまり必要でない)          (あまり望んでない)          (必要ではない)</p>	<p><b>II</b> 最近、自分なりにどのくらい考えたり学んだりしていると感じられるか。</p> <p>考えたり学んだりしている          やや考えたり学んだりしている          考えたり学んだりしている          どちらかという          考えたり学んだりしていない          学んだりしていない          考えたり学んだりしていない</p>
(1)自分とは、どのような存在なのか	1 - 2 - 3 - 4 - 5 - 6	1 - 2 - 3 - 4 - 5 - 6
(2)神や仏とは、どのような存在なのか	1 - 2 - 3 - 4 - 5 - 6	1 - 2 - 3 - 4 - 5 - 6
(3)生きることや人生に、意味や目的はあるのか	1 - 2 - 3 - 4 - 5 - 6	1 - 2 - 3 - 4 - 5 - 6
(4)死とは何か	1 - 2 - 3 - 4 - 5 - 6	1 - 2 - 3 - 4 - 5 - 6
(5)心から他者と分かり合うことはできるのか	1 - 2 - 3 - 4 - 5 - 6	1 - 2 - 3 - 4 - 5 - 6
(6)本当に美しいものとは何か	1 - 2 - 3 - 4 - 5 - 6	1 - 2 - 3 - 4 - 5 - 6
(7)自分はどこからやってきて、どこに向かおうとしているのか	1 - 2 - 3 - 4 - 5 - 6	1 - 2 - 3 - 4 - 5 - 6
(8)人間を超えた大きなちからのようなものは存在するのか	1 - 2 - 3 - 4 - 5 - 6	1 - 2 - 3 - 4 - 5 - 6
(9)人生で本当に大切なこと、すべきこと、したいことは何か	1 - 2 - 3 - 4 - 5 - 6	1 - 2 - 3 - 4 - 5 - 6
(10)苦難や不安、怖れにどのように向き合えばよいのか	1 - 2 - 3 - 4 - 5 - 6	1 - 2 - 3 - 4 - 5 - 6
(11)深く共感できる価値を見つけられるのか	1 - 2 - 3 - 4 - 5 - 6	1 - 2 - 3 - 4 - 5 - 6
(12)どのような世の中をつくるのに役立ちたいか	1 - 2 - 3 - 4 - 5 - 6	1 - 2 - 3 - 4 - 5 - 6
(13)宇宙はどのようににはじまったのか	1 - 2 - 3 - 4 - 5 - 6	1 - 2 - 3 - 4 - 5 - 6
(14)生命や人生の不思議に、自分なりの答えをみつけられるのか	1 - 2 - 3 - 4 - 5 - 6	1 - 2 - 3 - 4 - 5 - 6
(15)どうすれば希望や穏やかな気持ちを持続けられるのか	1 - 2 - 3 - 4 - 5 - 6	1 - 2 - 3 - 4 - 5 - 6
(16)真実と言えるものはあるのか	1 - 2 - 3 - 4 - 5 - 6	1 - 2 - 3 - 4 - 5 - 6
(17)人類や地球は、これからどうなっていくのか	1 - 2 - 3 - 4 - 5 - 6	1 - 2 - 3 - 4 - 5 - 6
(18)宇宙の中で、人間はどのような存在なのか	1 - 2 - 3 - 4 - 5 - 6	1 - 2 - 3 - 4 - 5 - 6
(19)善悪や正邪の問題とどのように向き合えばよいのか	1 - 2 - 3 - 4 - 5 - 6	1 - 2 - 3 - 4 - 5 - 6
(20)本当の幸せとは何なのか	1 - 2 - 3 - 4 - 5 - 6	1 - 2 - 3 - 4 - 5 - 6
(21)愛とはどのようなものなのか	1 - 2 - 3 - 4 - 5 - 6	1 - 2 - 3 - 4 - 5 - 6

【第3章研究2】調査用紙（続き）

<p><b>2.</b> あなたの人生や存在が、大事なもの、満足するものであると感じられる事柄について、少しの間考えてみてください。</p> <p>できる限り正直に、間違いのないよう以下の文章に答えください。また、これらの質問はとて主観的なものであり、正しい答えとか間違った答えというものはありません。</p> <p>あなた自身が賛成か反対かについて、最も適した回答を文章横の選択肢から1つ選び、該当する数字に○をつけてください。</p>	<p>非常にあてはまる</p> <p>かなりあてはまる</p> <p>ややあてはまる</p> <p>どちらとも言えない</p> <p>あまりあてはまらない</p> <p>ほとんどあてはまらない</p> <p>全く当てはまらない</p>
(1) 私は自分の人生の意味を理解している。	1 - 2 - 3 - 4 - 5 - 6 - 7
(2) 私は人生を有意義なものにする何かを見つけたいと思っている。	1 - 2 - 3 - 4 - 5 - 6 - 7
(3) いつも人生の意味を見つけたいと思っている。	1 - 2 - 3 - 4 - 5 - 6 - 7
(4) 私の人生にははっきりとした目的がある。	1 - 2 - 3 - 4 - 5 - 6 - 7
(5) 自分の人生が有意義なものであると十分に感じている。	1 - 2 - 3 - 4 - 5 - 6 - 7
(6) 私は充実した人生の目標を見出している。	1 - 2 - 3 - 4 - 5 - 6 - 7
(7) 私はいつも自分の人生を有意義にする何かを探している。	1 - 2 - 3 - 4 - 5 - 6 - 7
(8) 私は自分の人生の目的や目標を探している。	1 - 2 - 3 - 4 - 5 - 6 - 7
(9) 私の人生にははっきりとした目標はない。	1 - 2 - 3 - 4 - 5 - 6 - 7
(10) 私は人生の意味を見つけようとしている。	1 - 2 - 3 - 4 - 5 - 6 - 7
<p><b>3.</b> 以下の文章は、様々な行動、考え方、心理的な特徴を調べることを目的としています。それぞれの文章をよく読み、その文章があなたのことをどの程度言い表しているか、文章横の5つの選択肢から1つ選び、○をつけてください。</p> <p>もしもよくわからなかったり、文章があなたに適していなかったりしても、最も適当だと思われる回答を選んでください。</p> <p>文章に書かれているようになりたいかどうかではなく、今のあなたを実際に言い表しているかどうかについて、正直に回答してください。</p>	<p>自分に完全にあてはまる</p> <p>自分によくあてはまる</p> <p>どちらかとも言えはまる</p> <p>自分にはあまりあてはまらない</p> <p>自分には全然あてはまらない</p>
(1) 現実というものについて疑問に思ったり、考えこんだりすることがよくある。	0 - 1 - 2 - 3 - 4
(2) これまでに、自分が存在する目的や理由について、じっくり考えてきた。	0 - 1 - 2 - 3 - 4
(3) 死んだ後に何が起きるかについて、深く考えることができる。	0 - 1 - 2 - 3 - 4
(4) 人生、死、現実、また存在のようなことについて、自分なりに考えてきた。	0 - 1 - 2 - 3 - 4
(5) 人生における出来事の意味について、じっくり考えることがよくある。	0 - 1 - 2 - 3 - 4

【第3章研究2】調査用紙（続き）

		1	2	3	4	5
<p><b>4.</b> 次のような経験や気持ち、考えを、あなたはどのくらいお持ちですか。 あてはまる番号に○を記入して下さい。</p>						
	(1) 自分を愛するほどに他人を愛することができる	1	2	3	4	5
	(2) 自分も相手もないと感じるような瞬間がある	1	2	3	4	5
	(3) 自分には、一心同体だと感じられる相手がいる	1	2	3	4	5
	(4) 自分を犠牲にしても、その人のために尽くしたいと思ったことがある	1	2	3	4	5
	(5) 相手が喜び、幸せそうにしているのを見ると、自分のことのように嬉しくなる	1	2	3	4	5
	(6) どんな相手でもわけへだてなく受け入れることができる	1	2	3	4	5
	(7) 自分の喜びや苦しみを多くの人々と一緒に分かち合いたいと思う	1	2	3	4	5
	(8) 私たちは、みんなが「目には見えない糸」で結びつきをもっていると思う	1	2	3	4	5
	(9) 人類全体の進歩と幸福のために、自分でできることをやってみたい	1	2	3	4	5
	(10) 草花を見ているうちに、大きな安らぎや充実感を覚えたことがある	1	2	3	4	5
	(11) 身の回りの自然と自分が心を通わせたと感じた経験がある	1	2	3	4	5
	(12) 自分が死んでも、自然の一部になって生き続けることができると思う	1	2	3	4	5
	(13) いま、ここでの瞬間が大切なひとときだと感じる	1	2	3	4	5
	(14) 自分のいのちは、姿形を変えて永遠に存在すると思う	1	2	3	4	5
	(15) 自分はなにか大きな見えない力によって「生かされている」という実感がある	1	2	3	4	5
	(16) 自分の心の中には人間を超えた「神」のような存在が宿っていると思う	1	2	3	4	5
	(17) 自分がこの世に生まれてきたことには、大きな意味があると実感できる	1	2	3	4	5
	(18) 一日一日を一生懸命になって生きているという実感がある	1	2	3	4	5
	(19) 言葉に言い表せない感動に突然襲われて身震いしたような経験がある	1	2	3	4	5
	(20) 人生は1回きりだから、自分のしたいように生きてみたい	1	2	3	4	5
	(21) 自分には欲やこだわりを捨てて生きることなどできないと思う	1	2	3	4	5
	(22) 人は自分が一番かわいいものだから、他人に献身するなんてきれい事だと思う	1	2	3	4	5
	(23) 自分は自分、他人は他人とはっきり区別して考える方だ	1	2	3	4	5
(24) あまり現実離れしたことは考えない方だ	1	2	3	4	5	

そう 思わ ない	そ う 思 わ な い	あ ま り	ど ち ら で も な い	や や そ う 思 う	そ う 思 う
----------------	----------------------------	-------------	---------------------------------	----------------------------	------------------

アンケート調査へのご協力、ありがとうございました。  
ご感想等ありましたら、以下のスペースにご自由にお書きください。

{ }

## 青年の抱く「問い」に関する調査

村上 祐介

関西大学大学院心理学研究科心理学専攻

博士課程後期課程3回

このアンケートは、青年が抱く様々な「問い」を明らかにすることを目的としています。アンケートへの記入は強制ではなく自由参加です。協力承認後でも、皆さま方の判断で回答を拒否することができます。そのことによって、皆さま方に不利益が生じることは一切ありません。

アンケートは無記名式で、調査結果は全て集団で集計・分析されますので、個人がどのように回答したかが明らかになることはありません。

得られたアンケートは厳重な管理のもとで保管され、学術研究の資料としてのみ使用されます。皆さま方のプライバシーの保護には、十分配慮致します。

アンケートにご協力いただける方は、下記の「はい」に○をし、1～6ページの質問にご回答ください。

村上祐介より、以上の説明を口頭で受け十分に理解しましたので、アンケートへの記入に協力します。

はい・いいえ

【以下の項目について、あてはまる選択肢や番号に○をつけて、適当な数字、文字を記入して下さい】

実施日： 2012年\_\_\_\_月\_\_\_\_日

所属： \_\_\_\_\_学部（学科・研究科） \_\_\_\_回生

年齢： \_\_\_\_\_歳      性別：    1. 男性      2. 女性

【第4章】調査用紙（続き）

1. 以下に書かれている質問を読んで、自分にどのくらいあてはまるか教えてください。 「あてはまる(5)」～「あてはまらない(1)」のうち、もっとも近いと思う番号に○をつけてください。	あてはまる	ややあてはまる	どちらともいえない	ややあてはまらない	あてはまらない
(1) 不安なことがあっても、逃げたりせず、解決のために努力できる	5	4	3	2	1
(2) 一人っていると不安で落ち着かなくなる	5	4	3	2	1
(3) 自信がないことでも、やらなければならないことには取り組んでみる	5	4	3	2	1
(4) 強がらずに自分の弱さも人に見せる	5	4	3	2	1
(5) 悩みごとに正面からぶつかっていくのは大切なことだと思う	5	4	3	2	1
(6) いつも誰かがそばにいないと不安である	5	4	3	2	1
(7) 気が滅入るようなことでも、大切なことなら考える	5	4	3	2	1
(8) 人に弱みを見せるのはかっこうわるい	5	4	3	2	1
(9) 腹が立ったり、落ち込んだりした時は、なぜそんな気持ちになるのか原因を考える	5	4	3	2	1
(10) 一人でいても寂しくなったり、不安になったりしない	5	4	3	2	1
(11) うまくいかないことがあると、自分のどこが悪かったのか、ずっと考えるほうである	5	4	3	2	1
(12) 本音や弱みはなかなか人に見せられない	5	4	3	2	1
(13) 一人でいる時間を楽しむことができる	5	4	3	2	1
(14) 強がったりせず、素直に自分の気持ちを人に話せる	5	4	3	2	1

★★次ページもあります！★★

<p><b>2.</b> それぞれの文章が現在のあなたにどのくらいあてはまるかを考えて、1から5のいずれかの数字に○をつけてください。</p>	<p>どちらかというとはい</p> <p>どちらでもない</p> <p>どちらかというとはい</p> <p>いいえ</p> <p>いいえ</p> <p>いいえ</p>
(1) 色々なことにチャレンジするのが好きだ	1   2   3   4   5
(2) 自分の感情をコントロールできる方だ	1   2   3   4   5
(3) 自分の未来にはきっといいことがあると思う	1   2   3   4   5
(4) 新しいことや珍しいことが好きだ	1   2   3   4   5
(5) 動揺しても、自分を落ち着かせることができる	1   2   3   4   5
(6) 将来の見通しは明るいと思う	1   2   3   4   5
(7) ものごとに対する興味や関心が強い方だ	1   2   3   4   5
(8) いつも冷静でいられるようところがけている	1   2   3   4   5
(9) 自分の将来に希望をもっている	1   2   3   4   5
(10) 私は色々なことを知りたいと思う	1   2   3   4   5
(11) ねばり強い人間だと思う	1   2   3   4   5
(12) 自分には将来の目標がある	1   2   3   4   5
(13) 困難があっても、それは人生にとって価値のあるものだと思う	1   2   3   4   5
(14) 気分転換がうまくできない方だ	1   2   3   4   5
(15) 自分の目標のために努力している	1   2   3   4   5
(16) 慣れないことをするのは好きではない	1   2   3   4   5
(17) つらい出来事があると耐えられない	1   2   3   4   5
(18) 新しいことをやり始めるのはめんどろうだ	1   2   3   4   5
(19) その日の気分によって行動が左右されやすい	1   2   3   4   5
(20) あきっぽい方だと思う	1   2   3   4   5
(21) 怒りを感じるとおさえられなくなる	1   2   3   4   5

☆☆次ページもあります！☆☆

【第4章】調査用紙（続き）

<p><b>3.</b></p> <p><b>I の列</b></p> <p>まず、以下の文章のようなことについて、<u>自分なりに考えたり学んだりすることが、今のあなたの理想としてどのくらい必要だ(望んでいる)と感じているか</u>を、「1」(「必要ではない(望んでいない)」)～「6」(「必要である(望んでいる)」)から選んでお答えください。</p> <p><b>II の列</b></p> <p>次に、以下の文章のようなことについて、<u>最近のあなたは、どのくらい自分なりに考えたり学んだりしていると感じられるか</u>を、「1」(「考えたり学んだりしていない)」～「6」(「考えたり学んだりしている)」から選んでお答えください。</p>	<p><b>I</b> 理想として、自分なりに考えたり学んだりすることが、どのくらい必要だ(望んでいる)と感じているか。</p> <p>(望んでいる) 必要である          (やや必要である) 必要ではない          (どちらかというとき必要である) 必要ではない          (どちらかというとき必要でない) 必要ではない          (あまり必要でない) 必要ではない          (あまり望んでいない) 必要ではない          (望んでいない)</p>	<p><b>II</b> 最近、自分なりにどのくらい考えたり学んだりしていると感じられるか。</p> <p>考えたり学んだりしている          やや考えたり学んだりしている          どちらかというとき          考えたり学んだりしている          どちらかというとき          考えたり学んだりしていない          あまり考えたり学んだりしていない          考えたり学んだりしていない</p>
(1) 自分とは、どのような存在なのか	1 2 3 4 5 6	1 2 3 4 5 6
(2) 神や仏とは、どのような存在なのか	1 2 3 4 5 6	1 2 3 4 5 6
(3) 生きることや人生に、意味や目的はあるのか	1 2 3 4 5 6	1 2 3 4 5 6
(4) 死とは何か	1 2 3 4 5 6	1 2 3 4 5 6
(5) 心から他者と分かり合うことはできるのか	1 2 3 4 5 6	1 2 3 4 5 6
(6) 人間を超えた大きなちからのようなものは存在するのか	1 2 3 4 5 6	1 2 3 4 5 6
(7) 人生で本当に大切なこと、すべきこと、したいことは何か	1 2 3 4 5 6	1 2 3 4 5 6
(8) 苦難や不安、怖れにどのように向き合えばよいのか	1 2 3 4 5 6	1 2 3 4 5 6
(9) 深く共感できる価値を見つけられるのか	1 2 3 4 5 6	1 2 3 4 5 6
(10) どのような世の中をつくるのに役立ちたいか	1 2 3 4 5 6	1 2 3 4 5 6
(11) 宇宙はどのようににはじまったのか	1 2 3 4 5 6	1 2 3 4 5 6
(12) どうすれば希望や穏やかな気持ちを持続けられるのか	1 2 3 4 5 6	1 2 3 4 5 6
(13) 真実と言えるものはあるのか	1 2 3 4 5 6	1 2 3 4 5 6
(14) 人類や地球は、これからどうなっていくのか	1 2 3 4 5 6	1 2 3 4 5 6
(15) 宇宙の中で、人間はどのような存在なのか	1 2 3 4 5 6	1 2 3 4 5 6
(16) 善悪や正邪の問題とどのように向き合えばよいのか	1 2 3 4 5 6	1 2 3 4 5 6
(17) 本当の幸せとは何なのか	1 2 3 4 5 6	1 2 3 4 5 6
(18) 愛とはどのようなものなのか	1 2 3 4 5 6	1 2 3 4 5 6

★★次ページもあります！★★



【第4章】調査用紙（続き）

<p><b>4.</b> 今のあなたの大学での生活についてお聞きします。 大学での生活は、以下の点にどの程度あてはまりますか。</p>	あてはま らない <small>全く</small>	あてはま らない <small>あまり</small>	ど ちら とも い え な い	ややあ てはま る	よくあ てはま る <small>非常に</small>
(1) 大学において、周囲に溶け込んでいる	1	2	3	4	5
(2) 大学において、将来役に立つことが学べる	1	2	3	4	5
(3) 大学において、周囲となじめている	1	2	3	4	5
(4) 大学において、周りから頼られていると感じる	1	2	3	4	5
(5) 大学において、周りの人と楽しい時間を共有している	1	2	3	4	5
(6) 大学において、周りに迷惑をかけていると感じる	1	2	3	4	5
(7) 大学において、自由に話せる雰囲気である	1	2	3	4	5
(8) 大学において、これからの自分のためになることができる	1	2	3	4	5
(9) 大学において、自分と周りがかみ合っている	1	2	3	4	5
(10) 大学において、周りから期待されている	1	2	3	4	5
(11) 大学において、ありのままの自分を出せている	1	2	3	4	5
(12) 大学において、自分だけだめだと感じる	1	2	3	4	5
(13) 大学において、周りに共感できる	1	2	3	4	5
(14) 大学において、やるべき目的がある	1	2	3	4	5
(15) 大学において、リラックスできる	1	2	3	4	5
(16) 大学において、周りから必要とされていると感じる	1	2	3	4	5
(17) 大学において、幸せである	1	2	3	4	5
(18) 大学において、役に立っていないと感じる	1	2	3	4	5
(19) 大学において、安心する	1	2	3	4	5
(20) 大学において、好きなことができる	1	2	3	4	5
(21) 大学において、周りとの助け合っている	1	2	3	4	5
(22) 大学において、周りから関心をもたれている	1	2	3	4	5
(23) 大学において、嫌われていると感じる	1	2	3	4	5
(24) 大学において、成長できると感じる	1	2	3	4	5
(25) 大学において、存在を気にかけている	1	2	3	4	5
(26) 大学において、周りから指示や命令をされているように感じる	1	2	3	4	5
(27) 大学において、充実している	1	2	3	4	5
(28) 大学において、良い評価がされていると感じる	1	2	3	4	5
(29) 大学において、自分が場違いだと感じる	1	2	3	4	5
(30) 大学において、熱中できるものがある	1	2	3	4	5

★★次が最後のページです！★★

【第4章】調査用紙（続き）

<p><b>5.</b> 次にあげる文章について、あなたはどう思いますか。「非常に思う」から「全くそう思わない」の7段階でお答え下さい。なお、該当する人がいない場合には、「いない」にお答え下さい。</p>	<p>非常に思う 7 6 5 4 3 2 1</p> <p>そう思う 6 5 4 3 2 1</p> <p>ややそう思う 5 4 3 2 1</p> <p>どちらともいえない 4 3 2 1</p> <p>あまりそう思わない 3 2 1</p> <p>そう思わない 2 1</p> <p>全くそう思わない (いない) 1</p>
(1) 私には困ったときにそばにいてくれる人がいる	7 6 5 4 3 2 1
(2) 私は喜びと悲しみを分かちあえる人がいる	7 6 5 4 3 2 1
(3) 私の家族は本当に私を助けてくれる	7 6 5 4 3 2 1
(4) 必要なときに、私の家族は私の心の支えとなるような手を差し伸べてくれる	7 6 5 4 3 2 1
(5) 私の友人たちは本当に私を助けてくれようとする	7 6 5 4 3 2 1
(6) 私には喜びと悲しみを分かちあえる友人がいる	7 6 5 4 3 2 1
(7) 私は自分の問題について友人たちと話すことができる	7 6 5 4 3 2 1

アンケート調査へのご協力、ありがとうございました。記入もれがないか再度ご確認ください。  
ご感想等ありましたら、以下のスペースにご自由にお書きください。

以下の文章のようなことについて、最近のあなたは、どのくらい自分なりに考えたり学んだりしていると感じられますか。文章横の【1】～【6】のうち、最も適当な番号を一つ選び、○をしてください。

- 【1】…考えたり学んだりしていない, 【2】…あまり考えたり学んだりしていない  
 【3】…どちらかというと考えたり学んだりしていない, 【4】…どちらかというと考えたり学んだりしている  
 【5】…やや考えたり学んだりしている, 【6】…考えたり学んだりしている

(1)人生で本当に大切なこと, すべきこと, したいことは何か……	1	2	3	4	5	6
(2)本当の幸せとは何なのか……………	1	2	3	4	5	6
(3)深く共感できる価値を見つけられるのか……………	1	2	3	4	5	6
(4)どのような世の中をつくるのに役立ちたいか……………	1	2	3	4	5	6
(5)生きることや人生に, 意味や目的はあるのか……………	1	2	3	4	5	6
(6)ここは空白のまま, (7)に移ってください……………	1	2	3	4	5	6
(7)自分とは, どのような存在なのか……………	1	2	3	4	5	6
(8)善悪や正邪の問題とどのように向き合えばよいのか……………	1	2	3	4	5	6
(9)真実と言えるものはあるのか……………	1	2	3	4	5	6
(10)苦難や不安, 怖れにどのように向き合えばよいのか……………	1	2	3	4	5	6
(11)あなたの回生を, 右の数字から選んでください……………	1	2	3	4	5	6
(12)愛とはどのようなものなのか……………	1	2	3	4	5	6
(13)どうすれば希望や穏やかな気持ちを持ち続けられるのか…	1	2	3	4	5	6

それぞれの文章が、ここ数日のあなた自身についてどの程度あてはまるか、文章横の【1】～【7】のうち、最も適当な番号を一つ選び、○をしてください。

【1】…全くあてはまらない、【2】…あてはまらない、【3】…ややあてはまらない、【4】…どちらともいえない  
 【5】…ややあてはまる、【6】…あてはまる、【7】…非常にあてはまる

(1) 大学で多くの知識や技術を身に付けたい……………	1	2	3	4	5	6	7
(2) 新しく学んだ事柄について、自分なりに意見がもてる…	1	2	3	4	5	6	7
(3) 学ぶことで、自分を向上させたいと考えている……………	1	2	3	4	5	6	7
(4) 分からないことは、先生に質問する……………	1	2	3	4	5	6	7
(5) 興味がある授業には積極的に取り組む……………	1	2	3	4	5	6	7
(6) わからなかったことは、そのままにしない……………	1	2	3	4	5	6	7
(7) 新しいことを学ぶことが好きだ……………	1	2	3	4	5	6	7
(8) 講義に関連する図書を読む……………	1	2	3	4	5	6	7
(9) あなたの回生(学年)を右の数字から選んでください…	1	2	3	4	5	6	7
(10) 大学で学ぶことで、視野を広げたいと思う……………	1	2	3	4	5	6	7
(11) 授業で習った事柄について、友人と議論する……………	1	2	3	4	5	6	7

それぞれの文章が、現在のあなた自身についてどの程度あてはまるか、文章横の【1】～【5】のうち、最も適当な番号を一つ選び、○をしてください。

【1】…全くしない、【2】…あまりしない、【3】…どちらともいえない、【4】…ときどきそうする、【5】…いつもそうする

(1) 希望する仕事に向かって、準備や実行していることがある……………	1	2	3	4	5
(2) 将来の仕事についてのビジョンを持っている……………	1	2	3	4	5
(3) 職業を選ぶことについて、人に尋ねたり、自分で調べたりしている……………	1	2	3	4	5
(4) 入学してから今まで、大学の講義に出席したことがない……………	1	2	3	4	5
(5) コンピュータ(やインターネット)を使って興味のある職業を調べることがある…	1	2	3	4	5
(6) 自分にあった生き方がある程度みつけている……………	1	2	3	4	5
(7) 大人の(親や先生の)意見だけでなく、自分が何をしたいか考えている……………	1	2	3	4	5
(8) 職業に就くための目標を立て、それに向かって努力していることがある……………	1	2	3	4	5
(9) 将来の職業については、自分の意志で決めている……………	1	2	3	4	5

【第5章】調査用紙（続き）

それぞれの文章が、日ごろのあなた自身についてどの程度あてはまるか、文章横の【1】～【5】のうち、最も適当な番号を一つ選び、○をしてください。

【1】…あてはまらない、【2】…あまりあてはまらない、【3】…どちらともいえない、【4】…少しあてはまる、【5】…あてはまる

(1) 複雑な問題について順序立てて考えることが得意だ……………	1	2	3	4	5
(2) 考えをまとめることが得意だ……………	1	2	3	4	5
(3) いろいろな考え方の人と接して多くのことを学びたい……………	1	2	3	4	5
(4) いつも偏りのない判断をしようとする……………	1	2	3	4	5
(5) 物事を正確に考えることに自信がある……………	1	2	3	4	5
(6) 誰もが納得できるような説明をすることができる……………	1	2	3	4	5
(7) 生涯にわたり新しいことを学び続けたいと思う……………	1	2	3	4	5
(8) 新しいものにチャレンジするのが好きである……………	1	2	3	4	5
(9) 物事をみるときに自分の立場からしか見ない……………	1	2	3	4	5
(10) 結論をくだす場合には、確たる証拠の有無にこだわる……………	1	2	3	4	5
(11) 何か複雑な問題を考えると、混乱してしまう……………	1	2	3	4	5
(12) 公平な見方をするので、私は仲間から判断を任せられる……………	1	2	3	4	5
(13) さまざまな文化について学びたいと思う……………	1	2	3	4	5
(14) 外国人がどのように考えるかを勉強することは、意義のあることだと思う……………	1	2	3	4	5
(15) 物事を決めるときには、客観的な態度を心がける……………	1	2	3	4	5
(16) 一つ二つの立場だけではなく、できるだけ多くの立場から考えようとする……………	1	2	3	4	5
(17) 判断をくだす際は、できるだけ多くの事実や証拠を調べる……………	1	2	3	4	5
(18) 何かの問題に取り組む時は、しっかりと集中することができる……………	1	2	3	4	5
(19) ここは空白のままにして、(20)に移ってください……………	1	2	3	4	5
(20) 一筋縄ではいかないような難しい問題に対しても取り組みつづけることができる……………	1	2	3	4	5
(21) 自分とは違う考え方の人に興味を持つ……………	1	2	3	4	5
(22) どんな話題に対しても、もっと知りたいと思う……………	1	2	3	4	5

【第5章】調査用紙（続き）

（左ページの続き）

(23) 自分が無意識のうちに偏った見方をしていないか振り返るようにしている……………	1	2	3	4	5
(24) 道筋を立てて物事を考える……………	1	2	3	4	5
(25) 私の欠点は気が散りやすいことだ……………	1	2	3	4	5
(26) 役に立つかわからないことでも、できる限り多くのことを学びたい……………	1	2	3	4	5
(27) 自分の意見について話し合うときには、私は中立の立場ではいられない……………	1	2	3	4	5
(28) 何事も、少しも疑わずに信じ込んだりはしない……………	1	2	3	4	5
(29) 物事を考えるとき、他の案について考える余裕がない……………	1	2	3	4	5
(30) 注意深く物事を調べることができる……………	1	2	3	4	5
(31) 自分とは異なった考えの人と議論するのは面白い……………	1	2	3	4	5
(32) たとえ意見が合わない人の話にも耳をかたむける……………	1	2	3	4	5
(33) 建設的な提案をすることができる……………	1	2	3	4	5
(34) 右の数字から、あなたの回生(学生)を選んでください……………	1	2	3	4	5
(35) 分からないことがあると質問したくなる……………	1	2	3	4	5

あなた自身の宗教形態について教えてください。以下の【1】～【3】のうち、該当する数字に○をつけてください。【3】を選んだ場合、[ ]の中に「その他」を選んだ理由をご記入ください。

【1】…特定の宗教を信仰している。

【2】…冠婚葬祭、お盆やお正月などの際に宗教的な行為に関与する程度で、普段は特定の宗教を信仰しているとは思っていない。

【3】…その他 [ ]

## 実験に関する事前説明書

関西大学大学院心理学研究科心理学専攻  
博士課程後期課程3年 村上 祐介

「筆記作業が心理機能に及ぼす影響の検討」の実施にあたり、皆さまにご協力をお願い致したく、実施の内容についてご説明申し上げる次第です。以下をお読みくださり、本研究へのご協力を許可して下さいますならば、幸いに存じます。

### (1) 研究の目的と意義

本研究は、1回15分、4日間にわたる自分自身についての筆記作業が、様々な心理機能に及ぼす影響を検討することを目的としています。

この実験で得られた知見は、筆記療法に代表される心理的援助の技法や、筆記法を用いた教育実践の開発に役立つと考えられます。

### (2) 研究の方法

#### <実施方法>

10月1日(月)から10月4日(木)の4日間、夜自宅にいる際、15分間一人で筆記作業を行ってください(筆記内容は、「筆記作業シート」を参照)。特に、同居者がいる場合には、筆記作業中の会話は控えてください。なお、外泊や外出等で夜に実施することができない場合は、その日の他の時間帯に行ってくださいと構いません。また、携帯電話やテレビ、音楽プレーヤー等の電源をきるなどして、可能な限り筆記に集中できる環境で実施して下さいますよう、お願い申し上げます。

#### <アンケートへのご記入のお願い>

筆記作業の実施にあたり、以下のアンケートへの回答をお願いします。誰がどのように回答したかは明らかになりませんので、ありのままをお答えください。

- (a) 「学業に関する質問1」：日頃の学習意欲についての質問 (全24問)
- (b) 「学業に関する質問2」：日頃の学習態度についての質問 (全15問)
- (c) 「進路に関する質問1」：進路に関する行動についての質問 (全7問)
- (d) 「進路に関する質問2」：進路に関する意欲についての質問 (全5問)
- (e) 「日常生活に関する質問」：日常生活の様々な場面での振舞方についての質問 (全35問)

(a)～(e)のアンケートは、①10月1日(月)の筆記作業前(a-1～e-1)と、②10月4日(木)の筆記作業後(a-2～e-2)にご記入ください。

(f) 「筆記作業に関するアンケート」(一部の協力者のみ)：4日間の筆記作業を通して感じたことを、10月4日の筆記作業後、(a-2)～(e-2)を記入した後、自由記述でご回答ください。

#### <謝礼>

筆記作業シートとアンケートの回収時に、謝礼をお渡します。

(3) 当方で留意している事項

＜筆記作業によるリスク＞

筆記作業によって、思い出したくない出来事や記憶が想起され、不安、不快感などが生じ、継続が困難であると判断した場合は、筆記作業を中断してください。その後、研究実施者にご連絡のうえ、それ以降の実施を中断してください。

＜プライバシーの保護＞

筆記作業シート・アンケートはすべて無記名式で、封筒に同封した状態で配布・回収を行います。回収後は対象者番号をつけて扱い、個人が特定されないようにしたうえで、統計的に処理します。したがって、研究大会等での成果の公表に際しても個人名が明らかになることはありませんし、第三者に個人が特定されるような情報の開示は行われません。

また、本研究以外の目的にデータを利用することはなく、得られたデータは厳重に管理し、5年後に破棄します。このように、対象者としてご協力くださった皆さまのプライバシーに十分配慮しますので、ご安心ください。

＜参加辞退の機会保証＞

実験への参加を受諾された後でも、皆さまの側で不都合と感じられたり、何か不快に感じられたりすることがあれば、当方まで参加辞退の旨をお伝えください。また、筆記作業やアンケート記入の最中であっても、受諾を撤回して作業の継続を取りやめることができます。

＜不利益防止への配慮＞

前項の事情による参加辞退や、実験で得られたデータを理由に、皆さまの側に不利益が及ぶことは一切ありません。

これらの事項について、それに反する状況が生じた場合、関西大学大学院心理学研究科、串崎真志教授（研究実施者指導教員）にご相談ください。

(4) その他

本研究で得られた知見について、個人情報の保護に抵触しない範囲で情報の開示を求められる場合、事前説明書、及び実験同意書に明記してある連絡先まで、その旨をお伝えください。

(5) 協力応諾のお願い

以上の説明で、本研究の対象者としてご協力を承認していただける場合、「実験参加同意書」に署名の上、ご提出ください。

2012 年 月 日

研究実施者：関西大学大学院心理学研究科心理学専攻 博士課程後期課程 村上祐介  
指導教員：関西大学文学部 教授 串崎真志

研究実施者連絡先：〒564-8680 大阪府吹田市山手町 3-3-35

Tel: XXX-XXXX-XXXX E-mail: XXXXXX@kansai-u.ac.jp



## 実験参加同意書

関西大学大学院心理学研究科心理学専攻博士課程後期課程 村上祐介殿

関西大学文学部 教授 串崎真志殿

<研究課題名>

筆記作業が心理機能に及ぼす影響の検討

上記研究の実施にあたり、村上祐介から事前説明書にもとづき説明を受けた結果、以下の項目につき十分に理解しましたので、研究対象者となることを許可し、同意します。

説明を受け理解した項目（□の中にご自分でレ印をつけてください）

- 研究の目的と意義
- 研究の方法
- リスク
- プライバシーの保護
- 参加辞退の機会保証
- 不利益防止への配慮

2012 年 9 月 日

署 名 :

連絡先 (E-mail) :

※研究実施日や回収日のお知らせなど、研究上の伝達事項をご連絡する場合にのみ使用し、それ以外の目的で使用することは一切ありません。

説明者氏名：村上祐介（関西大学大学院心理学研究科心理学専攻博士課程後期課程）

同上署名 :

【第6章】実施スケジュール記載用紙（実験・統制両群）

## 実施スケジュール

10月1日（月）～4日（木）の実施スケジュールを記載致します。

実施にあたって、以下の点にご注意ください。

▼留意点

- 筆記はなるべく静かな環境で行うよう配慮してください。たとえば、音楽やテレビ、携帯電話の電源をオフにしたり、筆記中は他の人と会話をしたりしないといったことです（事前説明書参照）。
- アンケート記入後、回答もれ（○のつけ忘れ）が無いかどうか、チェックをお願い致します。

<p>▼実施スケジュール</p> <p><b>10月1日（月）</b></p> <p>(1) 右上に <b>a-1~e-1</b> と記入されたアンケート用紙に回答する。</p> <p>(2) 「筆記作業シート」に記入を行う（15分間）。</p> <p><b>10月2日（火）・3日（水）</b></p> <p>(1) 「筆記作業シート」に記入を行う（15分間）。</p> <p><b>10月4日（木）</b></p> <p>(1) 「筆記作業シート」に記入を行う（15分間）。</p> <p>(2) 右上にと <b>a-2~e-2</b> 記入されたアンケート用紙に回答する。  <b>【該当者（封筒内にアンケートが同封されている方）のみ】</b></p> <p>(3) 右上に <b>f</b> と記入されたアンケート用紙に回答する。</p> <p><b>10月5日（金）以降</b></p> <p>封筒に、「アンケート（a-1~e-1, a-2~e-2, f）」と「筆記作業シート」を同封し、研究実施者に手渡す。</p>
---

ご協力のほど、よろしくお願い申し上げます。

以 上

関西大学大学院心理学研究科心理学専攻  
 博士課程後期課程 3回 村上祐介  
 E-mail: XXXXXXX@kansai-u.ac.jp

(a-1) ~ (e-1)

10月1日（月）筆記作業前に回答

## 学業や進路，日常生活に関するアンケート

関西大学大学院心理学研究科心理学専攻

博士課程後期課程3回

串崎真志研究室 村上 祐介

このアンケートは、あなた自身の学業や進路、日常生活に関する事柄について把握することを目的としています。

アンケート用紙は全て研究室の厳重な管理のもとで保管され、学術研究のためだけに使用されます。また、調査結果は全て集団で集計・分析されますので、個人がどのように回答したかが明らかになることはありません。それぞれの質問について、あなたが感じる通りにお答えください。また、アンケートへの回答を中断したり、質問の一部について回答を拒否したりすることも可能です。

アンケート用紙は全部で5ページありますので、ご協力のほどよろしくお願い致します。

【以下の項目について、あてはまる選択肢や番号に○をつけて、適当な数字、文字を記入して下さい】

実施日： 2012年\_\_10\_\_月\_\_1\_\_日

所属： \_\_\_\_\_学部（学科）\_\_回生

年齢： \_\_\_\_\_歳      性別： 1. 男性      2. 女性

【第6章】質問紙（プレ；実験・統制両群）（続き）

(a-1) ~ (e-1)

10月1日（月）筆記作業前に回答

(a)学業に関する質問1  それぞれの文章がここ数日のあなたにどのくらいあてはまるか、文章横の「1」~「7」のいずれかに○をつけてください。	全くあてはまらない	あてはまらない	ややあてはまらない	どちらともいえない	ややあてはまる	あてはまる	非常にあてはまる
(1) 授業中、なんとなく落ち着かない	1	2	3	4	5	6	7
(2) 授業中、集中力が続かない	1	2	3	4	5	6	7
(3) 大学で多くの知識や技術を身に付けたい	1	2	3	4	5	6	7
(4) 新しく学んだ事柄について、自分なりに意見がもてる	1	2	3	4	5	6	7
(5) 授業中はしっかりノートをとる	1	2	3	4	5	6	7
(6) 授業中、あまり頭が働かない	1	2	3	4	5	6	7
(7) 授業中、身体がだるい	1	2	3	4	5	6	7
(8) 学ぶことで、自分を向上させたいと考えている	1	2	3	4	5	6	7
(9) 分からないことは、先生に質問する	1	2	3	4	5	6	7
(10) 遅刻・欠席が多い	1	2	3	4	5	6	7
(11) 悩みごとがあり、授業に集中できない	1	2	3	4	5	6	7
(12) 授業中、すぐ疲れる	1	2	3	4	5	6	7
(13) 興味がある授業には積極的に取り組む	1	2	3	4	5	6	7
(14) わからなかったことは、そのままにしない	1	2	3	4	5	6	7
(15) ノートをとる元気がない	1	2	3	4	5	6	7
(16) 体調が良くないので、授業に集中できない	1	2	3	4	5	6	7
(17) 授業中、ぼんやりしている	1	2	3	4	5	6	7
(18) 新しいことを学ぶことが好きだ	1	2	3	4	5	6	7
(19) 講義に関連する図書を読む	1	2	3	4	5	6	7
(20) 学業には真面目に取り組んでいる	1	2	3	4	5	6	7
(21) 授業中、考え事をしていることが多い	1	2	3	4	5	6	7
(22) 授業中、なぜかイライラしている	1	2	3	4	5	6	7
(23) 大学で学ぶことで、視野を広げたいと思う	1	2	3	4	5	6	7
(24) 授業で習った事柄について、友人と議論する	1	2	3	4	5	6	7

☆次のページもあります！☆

【第6章】質問紙（プレ；実験・統制両群）（続き）

(a-1) ~ (e-1)

10月1日（月）筆記作業前に回答

<p>(b)学業に関する質問2</p> <p>それぞれの文章が現在のあなたにどのくらいあてはまるか、文章横の「1」～「5」のいずれかに○をつけてください。</p>	あてはまらない	ややあてはまらない	どちらともいえない	ややあてはまる	あてはまる
(1) テストや宿題がある時に、遊びたいという気持ちを、テストや宿題が終わるまで引き延ばして勉強しようと思う。	1	2	3	4	5
(2) テストや宿題がある時に、友達からの遊びの誘いを断って、勉強しようと思う。	1	2	3	4	5
(3) テストや宿題がある時には、遊びたいという気持ちを我慢して勉強しようと思う。	1	2	3	4	5
(4) テストがある時には、バイトやクラブを休んで勉強しようと思う。	1	2	3	4	5
(5) 勉強を優先して他のことを後回しにしようと思っている。	1	2	3	4	5
(6) 怠けないで、しなければならないことをやろうと思う。	1	2	3	4	5
(7) わからないことがあっても途中で投げ出さなくて一生懸命勉強しようと思う。	1	2	3	4	5
(8) 他に面白いことがあっても勉強を中断しないで一生懸命やろうと思う。	1	2	3	4	5
(9) 他のことを考えないで勉強に没頭しようと思う。	1	2	3	4	5
(10) 勉強の事を念頭に置いて行動しようと思う。	1	2	3	4	5
(11) 将来の職業や進路のことは考えないで、遊びのことばかり考えている。	1	2	3	4	5
(12) どうなるかわからない先のことを考えるより、今は遊んだほうがよい。	1	2	3	4	5
(13) 将来のことをいろいろ考えて、勉強ばかりの人生はまっぴらだ。	1	2	3	4	5
(14) 勉強が将来役に立つかどうかより、することが楽しいかが大切だと思う。	1	2	3	4	5
(15) 今が楽しければそれでよいと思う。	1	2	3	4	5

☆次のページもあります！☆

【第6章】質問紙（プレ；実験・統制両群）（続き）

(a-1) ~ (e-1)

10月1日（月）筆記作業前に回答

<p>(c)進路に関する質問1</p> <p>それぞれの文章がここ数日のあなたにどのくらいあてはまるか、文章横の「1」～「5」のいずれかに○をつけてください。</p>	ま	っ	た	く	行	っ	て	い	な
(1) 本や雑誌、インターネットなどで仕事や働くことに関連する記事を読む	1	2	3	4	5				
(2) 将来の仕事について友人や先輩、家族などから話を聴く	1	2	3	4	5				
(3) 仕事や働くことをテーマにしたTV番組を観たり、講演会を聴きに行く	1	2	3	4	5				
(4) 興味がある仕事に関する情報を集める	1	2	3	4	5				
(5) 社会人から仕事や働くことについて話を聴く	1	2	3	4	5				
(6) 興味がある仕事に就くにはどの様に活動すれば良いのか調べる	1	2	3	4	5				
(7) 興味がある仕事で必要とされる知識や資格について調べる	1	2	3	4	5				

<p>(d)進路に関する質問2</p> <p>それぞれの文章が現在のあなたにどのくらいあてはまるか、文章横の「1」～「5」のいずれかに○をつけてください。</p>	全	く	あ	て	は	ま	ら	な	い
(1) 多くの時間を割いてじっくりと職業について考えるつもりだ	1	2	3	4	5				
(2) いろいろな人と職業について話をしてみようと思う	1	2	3	4	5				
(3) 自分の能力や興味について今よりもっと理解を深めていくつもりだ	1	2	3	4	5				
(4) 職業選択で必要となる知識や技術は、すべて身につけておくつもりだ	1	2	3	4	5				
(5) 先生や就職課・大学の相談機関などへ、職業選択について相談しに行くつもりだ	1	2	3	4	5				

☆次のページもあります！☆

【第6章】質問紙（プレ；実験・統制両群）（続き）

(a-1) ~ (e-1)

10月1日（月）筆記作業前に回答

<p>(e)日常生活に関する質問</p> <p>それぞれの文章が、ここ数日のあなた自身についてどの程度あてはまるか、文章横の「1」～「4」のうち、最も適当な番号を一つ選び、○をしてください。</p>	あ	あ	少	あ
	て	て	し	て
	は	は	あ	は
	ま	ま	ま	ま
	ら	ら	り	り
	な	な	は	は
	い	い	ま	ま
			る	る
(1) 自分がそう望むなら、秘密を守るのはたいてい簡単だ	1	2	3	4
(2) たいてい、実際に期限が来る前に物事(お金の支払い、宿題など)を終わらせる	1	2	3	4
(3) 何かのことで悲しい時、課題に集中し続けるのは難しい	1	2	3	4
(4) 笑い声が適切でないような状況で、笑いを抑えるのは簡単だ	1	2	3	4
(5) 約束の時間によく遅れる	1	2	3	4
(6) 何かの結果について不安になっている時、課題に集中し続けるのはとても苦労する	1	2	3	4
(7) 店で魅力的な品物を見かけた時、それを買うのを我慢するのは通常とても難しい	1	2	3	4
(8) 最後まで実行しない計画をよく立てる	1	2	3	4
(9) 心悩ませている時、集中するのはとても難しい	1	2	3	4
(10) 興奮していてアイデアを表現したい時でも、順番を外れてしゃべることは簡単に我慢できる	1	2	3	4
(11) 面倒な行動計画でも決定したらすぐに、実行に移す	1	2	3	4
(12) 近いうちにおこる出来事について嬉しくて興奮している時、集中力を要する課題に注意を向け続けるのはとても苦労する	1	2	3	4
(13) 望ましくないと感じているのに習慣となっている行動パターンをやめようと決意した時には、たいてい成功する	1	2	3	4
(14) やる必要のあることを思いついたら、たいていすぐにそれに取りかかる	1	2	3	4
(15) とりわけ気分がいい時、複数のことを同時に憶えておくことを必要とする課題に集中するのはとても苦労する	1	2	3	4
(16) 何かに興奮している時は、起こり得る結果を考える前にそれにすぐ飛びつきのを抑えるのはたいてい難しい	1	2	3	4
(17) 気乗りしない時でも、面倒な課題に取り組みることができる	1	2	3	4
(18) 良い知らせを聞くと、責任を果たす事に集中できなくなってしまう	1	2	3	4
(19) 活力に溢れていると感じられる時でも、必要ならば普通たいした苦もなくじっと座っていられる	1	2	3	4
(20) 今日中に仕事をやり遂げる十分な時間がある時でさえ、しばしば明日やっしまおうと考えることがある	1	2	3	4
(21) 集中しようと努力しても、簡単に気が散ってしまう	1	2	3	4
(22) しばしば、楽しい活動にふけて責任から逃げることがある	1	2	3	4
(23) もし車や部屋、洗濯物などを掃除したり洗ったりする必要があるのに気づいても、よくそれを明日まで延期してしまう	1	2	3	4
(24) 何かに集中しようとしている時でも、気を散らすような考えの侵入を阻止するのは難しい	1	2	3	4
(25) 時々、快への衝動(お菓子を食べる、など)を抑えようとすればするほど、そうして行動してしまいやすいように思える	1	2	3	4
(26) 時間どおりに物事を終わらせることはめったにない	1	2	3	4
(27) 何か勉強しようとしている時、周囲の騒音を無視して集中するのは難しい	1	2	3	4
(28) 食べたり飲んだりすることへの渴望を我慢することはたいてい難しい	1	2	3	4
(29) たいてい、責任は少しでも早く果たそうとする	1	2	3	4
(30) 中断させられたり、注意をそらされたりした時、たいていはそれまで自分がやっていたことに注意を向けなおすことができる	1	2	3	4
(31) 不適切なおふざけをしないのは簡単だ	1	2	3	4
(32) 事態がどうなるか心配な時、たいていその事態に対処することを避けてしまう	1	2	3	4
(33) 通常、周囲で起きている複数の出来事を憶えておくのはとても得意だ	1	2	3	4
(34) 課題を、やりたくない時でもやり続けることができる	1	2	3	4
(35) しばしば、ふたつの異なる課題を交互にやるのは難しい	1	2	3	4

以上でアンケートは終わりです。お手数をおかけしますが、回答に不備がないかももう一度ご確認ください。

(a-2) ~ (e-2)

10月4日（木）筆記作業後に回答

## 学業や進路，日常生活に関するアンケート

関西大学大学院心理学研究科心理学専攻

博士課程後期課程3回

串崎真志研究室 村上 祐介

このアンケートは、あなた自身の学業や進路、日常生活に関する事柄について把握することを目的としています。

アンケート用紙は全て研究室の厳重な管理のもとで保管され、学術研究のためだけに使用されます。また、調査結果は全て集団で集計・分析されますので、個人がどのように回答したかが明らかになることはありません。それぞれの質問について、あなたが感じる通りにお答えください。また、アンケートへの回答を中断したり、質問の一部について回答を拒否したりすることも可能です。

アンケート用紙は全部で5ページありますので、ご協力のほどよろしくお願い致します。

【以下の項目について、あてはまる選択肢や番号に○をつけて、適当な数字、文字を記入して下さい】

実施日： 2012年\_\_10\_\_月\_\_4\_\_日

所属： \_\_\_\_\_学部（学科）\_\_\_\_回生

年齢： \_\_\_\_\_歳      性別： 1. 男性      2. 女性

※ポスト測定用の質問紙は、フェイスシートを除いてプレ測定用の質問紙と同様の内容のため、巻末資料には掲載していない。





【第6章】筆記作業シート（実験・統制両群）

10月1日（月）～4日（木）  
自宅に夜一人でいる際、15分間

## 筆記作業シート

- ・10月1日（月）、10月2日（火）、10月3日（水）、10月4日（木）の4日間、記述してください。
- ・10月1日（月）は、アンケート（a1～e1）への回答後に、筆記作業を行ってください。
- ・10月4日（木）の筆記作業後に、アンケート（a2～e2）への回答を行ってください。
- ・一回の筆記作業は、15分間です。
- ・場所は自宅や自室で、時間帯は夜に、記入をお願いします。外泊や外出（バイトや飲み会等で帰宅後の筆記が難しい）等、用事がある場合は、該当日のその他の時間帯に記述して下さって構いません。
- ・落ち着いた環境で作業を行えるよう、筆記作業の間は、音楽プレイヤー、携帯電話、テレビの電源を切り、お友達や家族との会話は控えてください。
- ・筆記の内容は、誰がどのように書いたかがわからないよう集団で分析されます。プライバシーは守られますので、ありのままをご回答ください。



【第6章】筆記作業シート・教示文（実験群）

10月1日（月）～4日（木）  
自宅に夜一人でいる際、15分間

【次の留意点をよく読み、筆記作業を行ってください。】

○以下に、4つのカテゴリと、17の様々な「問い」を表わした項目が提示されています。これらの項目について、最近のあなたはどのようなことを考えたり、学んだりしているか、一つ、もしくは複数の項目やカテゴリを選び、右ページの欄内に15分間記述してください。

○これらの「問い」（項目）について、最近考えたことが無い場合でも、一つ、もしくは複数の項目やカテゴリを選び、あなた自身がそのことについてどのようなことを考えたり学んだりしてきたかを、右ページの欄内に自由に記述してください。

○「一つの項目について」、「一つのカテゴリ内の複数の項目について」、「カテゴリを超えた複数の項目について」といったように、筆記対象となる「問い」（項目）やカテゴリは、自由に選択してください。

○時間が余った場合は、他の「問い」（項目）やカテゴリを選び、ここ最近考えたことや学んだこと（もしくは、これまでどのようなことを考えたり学んだりしてきたか）を、空欄内に続けて記述してください。

○4日間の筆記作業のうち、前日までと同一の「問い」（項目）やカテゴリを選ぶ場合は、前日までの筆記内容を丸写しせず、選んだ項目やカテゴリについて、その時点で浮かんだり思い出したりした考えや学んだことを、記述してください。

○15分間の筆記作業後、読み返しを行ってください。

<4つのカテゴリと17の「問い」（項目）>

<p>【生きる意味や目的に関するカテゴリ】</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>・人生で本当に大切なこと、すべきこと、したいことは何か</li> <li>・本当の幸せとは何なのか</li> <li>・生きることや人生に、意味や目的はあるのか</li> <li>・自分とは、どのような存在なのか</li> <li>・苦難や不安、怖れにどのように向き合えばよいのか</li> <li>・愛とはどのようなものなのか</li> </ul>	<p>【価値に関するカテゴリ】</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>・深く共感できる価値を見つけられるのか</li> <li>・どのような世の中をつくるのに役立ちたいか</li> <li>・善悪や正邪の問題とどのように向き合えばよいのか</li> <li>・真実と言えるものはあるのか</li> <li>・どうすれば希望や穏やかな気持ちを持ち続けられるのか</li> </ul>
<p>【宇宙や地球に関するカテゴリ】</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>・宇宙の中で、人間はどのような存在なのか</li> <li>・人類や地球は、これからどうなっていくのか</li> <li>・宇宙はどのようにはじまったのか</li> </ul>	<p>【超越的存在や死に関するカテゴリ】</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>・神や仏とは、どのような存在なのか</li> <li>・死とは何か</li> <li>・人間を超えた大きなちからのようなものは存在するのか</li> </ul>

※第2～4日目ページに記載された教示文は、第1日目の教示文と同様の内容のため、巻末資料には掲載していない。



【第6章】筆記作業シート・教示文（統制群）

10月1日（月）～4日（木）  
自宅に夜一人でいる際、15分間

【次の留意点をよく読み、筆記作業を行ってください。】

○今日の食事の内容を振り返り、その中から何か一つの料理や食べ物を選び、その料理や食べ物についてできるだけ具体的に、右ページの欄内に15分間記述してください。

○いつ、どこで、誰と、何を食べているときのことだったか、その料理の特徴はどのようであったか（味、見た目、食材等）といったことについて、できるだけ詳しく記述してください。

○時間が余った場合は、その日の食事から別の料理や食べ物を選び、その料理や食べ物についても同様に詳しく、空欄内に続けて記述してください。

○筆記の内容が見つからない、または、どうしても時間が余ってしまう場合（「朝食をとらなかった日の昼食前に筆記作業を行わざるを得ない」、「一食しか食べていない日に、その食事についての筆記作業を終えてしまった」等）には、先週の食事を振り返って、その中から何か一つの料理や食べ物を選び、その料理や食べ物についても同様に詳しく記述してください。

○4日間の筆記作業のうち、前日までと同一の料理や食べ物を選ぶ場合（「全く同様の食事を2日以上継続している」等）は、前日までの筆記内容を丸写しせず、選んだ料理や食べ物について、その日に感じたことや、そのときの状況を反映させて、記述してください。

○15分間の筆記作業後、読み返しを行ってください。

※第2～4日目ページに記載された教示文は、第1日目の教示文と同様の内容のため、巻末資料には掲載していない。



## 実験目的に関する説明

関西大学大学院心理学研究科心理学専攻  
博士課程後期課程3年 村上 祐介

この度は、研究にご協力くださりましてありがとうございました。10月1日から10月4日の間、実験協力者のうち半数の方には、「生きる意味や目的の希求」、「価値の探求」、「宇宙的思考」、「超越的存在への問い」など、いくつかの「問い」についての筆記作業を、もう半数の方には、食事に関する筆記作業を行ってもらっていました。

本研究では、「問い」と「食事」という異なる内容の筆記作業を比較することで、学習意欲や学習態度、進路探索行動や進路探索行動意図、抑制機能などへの影響の違いを明らかにすることを目的としていました。このことを事前にお伝えしますと、皆さまの回答に何らかの影響が及ぶことが予想されましたので、この時点でお伝えした次第です。心理学の実験では、やむを得ずこのような手続きを用いなければならないことがあります。こうした事情について、ご理解いただければと思います。

いまの時点で、何かご質問やお気づきの点がありましたら、どうぞ遠慮なくお申し付けください。特に、食事に関する筆記作業をお願いした皆様におかれまして、上記のような「問い」に関して、研究実施期間中に集中的に思慮するような体験や出来事があったという方は、詳細について個別にご連絡くださいますよう、お願い申し上げます。

なお、研究成果の通知を希望される場合は、当方までその旨をお伝えください。貴重なお時間を割いて実験にご参加くださりまして、本当にありがとうございました。

2012 年 月 日

研究実施者：関西大学大学院心理学研究科心理学専攻 博士課程後期課程 村上祐介  
指導教員：関西大学文学部 教授 串崎真志

研究実施者連絡先：〒564-8680 大阪府吹田市山手町 3-3-35

Tel: XXX-XXXX-XXXX E-mail: XXXXX@kansai-u.ac.jp

## インタビュー調査に関する事前説明書

関西大学大学院博士課程後期課程  
心理学研究科心理学専攻  
村上祐介

関西大学大学院心理学研究科に所属しています，村上祐介（以下，研究実施者）と申します。今回「ボランティア活動に関するインタビュー調査」の実施にあたり，皆さまにご協力をお願い致したく，実施の内容についてご説明申し上げる次第です。以下をお読みくださり，本研究へのご協力を許可していただけますならば，幸いに存じます。

### (1) 研究の目的と意義

本調査は，ボランティア活動を行っている青年に対してインタビューを行い，「ボランティア活動をはじめたきっかけ」，「ボランティア活動の前後で変化したことの有無」，「ボランティア活動を通じて，以前はあまり考えなかったことを考えるようになったという経験の有無」などを明らかにすることを目的としています。

このインタビューで得られた知見は，ボランティア活動を行う青年に対する心理的支援などの取り組みに活かされ，役立つと考えられます。

### (2) 研究の方法

インタビューは，関西大学の空き教室で行われ，60分程度を予定しています。研究実施者が，「(1) 研究の目的と意義」で挙げた事柄に関する質問を行い，それらの質問に対して，自由に回答していただきます。

研究成果の報告のため，インタビューの内容はICレコーダーに録音し，インタビュー終了後には逐語録を作成します。

### (3) 当方で留意している事項

#### <プライバシーの保護>

インタビュー，及び逐語録の作成は，個人が特定されない方法で行います。研究大会等での成果の公表や学術論文の執筆に際しても個人名が明らかになることはありませんし，第三者に個人が特定されるような情報の開示は行われません。また，お答えいただいた内容を，本研究以外の目的で利用することはありません。得られた情報は厳重に管理し，5年後に破棄します。このように，対象者としてご協力くださった皆さまのプライバシーに十分配慮しますので，ご安心ください。

#### <参加辞退の機会保証>

いったんインタビューへの参加を受諾された後でも，皆さまの側で不都合と感じられたり，なにか不快に感じられたりすることがあれば，当方まで参加辞退の旨をお伝えください。

また，質問の一部について回答を拒否したり，インタビューを受けている最中であっても，受諾を撤回してインタビューの継続を取りやめたりすることができます。



<不利益防止への配慮>

前項の事情による参加辞退や、インタビューで得られたデータを理由に、皆さまの側に不利益が及ぶことは一切ありません。

(4) その他

本調査について質問や確認したい点が生じた場合、事前説明書、及びインタビュー調査同意書に明記してある連絡先までご連絡ください。

(5) 協力応諾のお願い

以上の説明で、本研究の対象者としてご協力を承認していただける場合、「インタビュー調査参加同意書」に署名の上、ご提出ください。

2012 年 月 日

研究実施者：村上祐介（関西大学大学院博士課程後期課程心理学研究科心理学専攻）

研究実施者連絡先：〒564-8680 大阪府吹田市山手町 3-3-35

E-mail : XXXXXXXX@XXX.XX.XX

電話番号: XXX-XXXX-XXXX

## インタビュー調査参加同意書

村上 祐介 殿

<研究課題名>

ボランティア活動に関するインタビュー調査

上記研究の実施にあたり、村上祐介から事前説明書にもとづき説明を受けた結果、以下の項目につき十分に理解しましたので、研究対象者となることを許可し、同意します。

説明を受け理解した項目（□の中にご自分でレ印をつけてください）

- 研究の目的と意義
- 研究の方法
- プライバシーの保護
- 参加辞退の機会保証
- 不利益防止への配慮

年 月 日

署 名 :

連絡先 (Email) :

※研究上の伝達・確認事項をご連絡させていただく場合のみに使用し、それ以外の目的で使用することは一切ありません。

説明者氏名：村上祐介（関西大学大学院博士課程後期課程心理学研究科心理学専攻）

【第7章】インタビュー項目記載用紙（参加者配布用）

- (1) ボランティア活動を、いつ頃からはじめられましたか？
  
- (2) ボランティア活動をはじめたきっかけは何ですか？
  
- (3) これまでどのようなボランティア活動を行ってきましたか？
  
- (4) ボランティア活動を行う前後で変わった、または変わらないと感じることはありますか？
  
- (5) ボランティア活動を通じて、以前にはあまり考えなかったようなことについて、考えるようになったり、意識するようになったり、疑問をもつようになったりしたということはあるでしょうか？

お忙しいところ、ご協力ありがとうございました。

【第7章】インタビュー項目記載用紙（参加者配布用）（続き）

○「大きな問い」とは、「自己，世界，超絶的存在の在り方や，生の意味や死，愛，価値など，人生の根本的な問題に関する問い」を意味します。

具体的には，以下のような問いを含みます。

**○主に自己に関すること**

- ・自分とは，どのような存在なのか？
- ・自分はどこからやってきて，どこに向かおうとしているのか？

**○主に世界に関すること**

- ・どのような世の中をつくるのに役立ちたいか？
- ・人類や地球は，これからどうなっていくのか？

**○主に超絶的存在や，宇宙に関すること**

- ・神や仏とはどのような存在なのか？
- ・人間を超えた大きな力のようなものは存在するのか？
- ・宇宙はどのようにはじまったのか？
- ・宇宙の中で，人間はどのような存在なのか？

**○主に生の意味や死，愛などに関すること**

- ・生きることや人生に意味や目的はあるのか？
- ・人生で本当に大切なこと，すべきこと，したいことは何か？
- ・本当の幸せとは何なのか？
- ・生命や人生の不思議に，自分なりの答えを見つけられるのか？
- ・死とは何か？
- ・苦難や不安，恐れにどのように向き合えばよいのか？
- ・どうすれば希望や穏やかな気持ちを持ち続けられるのか？
- ・愛とはどのようなものなのか？
- ・心から他者と分かり合うことはできるのか？

**○主に価値に関すること**

- ・深く共感できる価値を見つけられるのか？
- ・真実と言えるものはあるのか？
- ・善悪や正邪の問題とどのように向き合えばよいのか？
- ・本当に美しいものとは何か？

etc...