

資料

意味志向教育における大きな問いの探究と本来感や学習観の関連^{1,2}

潜在変化得点モデルによる予備的検討

村上 祐介 関西大学

Relationships among “Big Questions,” Authenticity, and Conceptions of Learning in a Meaning-Oriented Education Course: A Preliminary Study Using a Latent Change Score Model

Yusuke MURAKAMI (Kansai University)

This study examined the relationship between exploring life’s Big Questions (BQ) in a “meaning-oriented education” course and college students’ sense of authenticity and their conceptions of learning. Data were collected at two points: before (T1) and after (T2) a 15-week course on BQ using an intervention design without a control group. Study 1 involved 228 participants (129 women, 99 men; mean age = 18.51 years, $SD = 0.94$), while Study 2 had 173 participants (117 women, 56 men; mean age = 19.08 years, $SD = 1.02$). Latent change score models revealed that the exploration of BQ during the course was positively correlated with changes in two subscales of the Conception of Learning Scale (Autonomous Development and Growing as a Person) in Study 1 but not in Study 2. No significant relationship was found between BQ exploration and change in sense of authenticity. These results, though limited to a specific sample, suggest that a meaning-oriented education course may promote shifts in how students view learning.

スピリチュアリティとは、「人生の『大きな問い』に対する答えの積極的な探求(スピリチュアル探求), 自民族中心主義や自己中心主義を超越したグローバルな世界観(普遍的世界観), 他者に対するケアリングや慈悲の感覚(ケアリング倫理), それに伴う他者への奉仕を含む生き方(慈善活動), 特に困難な局面でも落ち着きと中心の感覚を維持する能力(平静さ)を含む, 多面的な性質」(Lindholm, 2013, p.13)である。スピリチュアリティを涵養する教育の形態には, 例えば, 世界の様々な宗教についての知的教育, 生きる意味の教育, 気づきと瞑想の教育が挙げられる(中川, 2005)。特に高等教育機関では, 学生の多くは青年で

あり, アイデンティティ形成と関連して実存的関心が高じることから(Berman et al., 2006), 人生の意味や価値を積極的に探究する教育実践の意義は少なくない。本研究では, このような意味志向教育(meaning-oriented education)における大きな問いの探究と本来感や学習観との関連を, 短期縦断研究によって検討することを目的とする。

大学生とスピリチュアルな探究

青年期という発達段階にある大学生にとって, 人生の大きな問い(the Big Questions of life)は一定の関心が払われるテーマである。ここでの大きな問いとは, 「自己, 世界, 超越的存

1 本研究の詳細情報(教育内容, 分析コード等)について関心がある場合は, 著者まで連絡されたい。統計分析に関してご助言くださった秋山隆先生(関西大学社会学部), ならびに研究協力者の皆様に御礼申し上げます。

2 Corresponding author at: Yusuke MURAKAMI (E-mail: y_mura[at]kansai-u.ac.jp)

在の在り方や、生の意味、死や愛、価値など人生の根本的な問題」(村上, 2020, p.141)を指す。このような人生の究極の意味や目的を自覚的に問題にしてゆこうとする関心や姿勢は「問いのスピリチュアリティ」としても概念規定される(林, 2011)。日本の大学生対象の調査では、人生で大切なこと、幸せ、人生の意味や目的等の「人生の意味の希求」尺度に含まれる問いについて、自分なりに考えることを「やや必要(やや望んでいる)」あるいは「必要(望んでいる)」と回答した者は、概ね 60%を超えていた(村上, 2016)。また海外の調査でも、人生の目的を知ることは必須であると答えた学生は 31.4%であり(van der Meer et al., 2023)、大学の3年間で、スピリチュアルな探究(人生の神秘に対する答えの発見等)の得点は男女ともに向上することも明らかになっている(Riggers-Piehl & Sax, 2018)。

また、大学生の大きな問いに対する態度は、心理的適応とも関連することが明らかにされてきた。例えば、人生の意味の保有と探究がいずれも低い特徴を示した大学生は、ウェルビーイングに関連する肯定的側面の指標の得点が低く、攻撃性等のネガティブな側面の指標の得点が高いことがわかっている(Dezutter et al., 2014)。また、人生の意味の保有が低く、回避(積極的に考えない)や不安(考えることをやめられない時がある)、混乱(このような問いに戸惑いを覚える)が高い大学生グループでは、心理的適応が低いことも明らかになった(Zhang et al., 2018)。これらの知見を踏まえれば、人生の意味を中心とした大きな問いについて、具体的かつ多角的に思索を深められるような構造化された機会が提供されることは、これらのニーズを抱える大学生の適応を助長するという点でも意義が認められよう。

意味志向教育の展開

このような大きな問いに関する一定のニーズに対応するため、少数ではあるものの、意味志向教育が提案・実践されてきた(e.g., Manning, 2017; Russo-Netzer, 2023)。例えば、カーネギーメロン大学では、学生寮の1年生が、「命はいつ始まるのか?」といった問いについて、教員やスタッフとディスカッションを行う「ビッグ・クエスチョンズプログラム」

が正課外の取り組みとして展開されている(Nair et al., 2007)。バーモント大学では、意味生成のためのカリキュラムが作成され、ストーリーテリングや道徳的話し合いを通じて、宗教とスピリチュアリティ等の中核的な9つの問いの探究を促進する機会が設けられている(Nash & Jang, 2014)。

本邦においても、より包括的に大きな問いをカバーした意味志向教育が展開され、その効果の検証が試みられている。例えばMurakami(2023)や村上(2024)の報告では、大学で開講される教養科目で、大きな問いの探究を促すオンデマンド型の授業が実践された。この授業を通じて実存的問いを探究した頻度は、大学適応感の課題・目的の存在、類似科目の今後の履修意欲と正の関連を示した(Murakami, 2023)。しかし、縦断的デザインで効果測定を行うと、授業を通じた実存的問いの探究は、課題・目的の存在や自己概念の明確性を有意に予測することはなく、先行研究(Murakami, 2023)は効果を過大評価していた可能性が指摘された(村上, 2024)。

問題提起

スピリチュアルな探究を有意に促進する教育方法には講義も含まれること(Riggers-Piehl & Sax, 2018)を踏まえると、このような体系的に大きな問いを扱う教養科目は、大学生のニーズを満たす上で有益な教育実践になる可能性がある。しかし、先行研究では、参加者層や、適応感以外のアウトカムによる教育効果の検討といった限界や課題が指摘されている。

まず、サンプルの偏りについて、村上(2024)の実践報告では、最終的な分析対象者は全受講生のうち約 15%を占めるに過ぎなかった。そのため、参加者のパーソナリティや授業への意欲等の点で偏りが生じている可能性がある。本研究では、より広範なサンプルを対象とし、教育効果の包括的な理解を目指す。

第二に、先行研究では、大学への適応感のうち「課題・目的」を主要なアウトカム変数に設定していたが、例えば、学習に対する見方や捉え方である学習観(高山, 2000)のような変数に着目する必要性が指摘されている(村上, 2024)。意味志向教育では、大きな問いに対する答えや正解を教授するのではなく、

これについて思索する視点を提示し、自覚的に問いを抱え続ける態度を涵養することに主眼を置いている。そのため、このような教育を通じて受講者は、学習をより能動的で自律的な態度が求められるもの、と見做す傾向が高まるかもしれない。日頃から大きな問いを思慮する程度は、「学習への積極性(学ぶことで自分を向上させたい等)」や「探究心(生涯にわたり新しいことを学び続けたい等)」と正の関連を示し(村上, 2013)、授業で大きな問いを考えた頻度は、授業への積極性と正の関連を示す(村上, 2020)。これらの知見は、授業を通じて大きな問いを思慮するほど、学習を自律性が求められ、人として成長する契機であると捉える傾向が高まることを示唆する。

第三に、自己理解の測定にも改善の余地がある。先行研究(村上, 2024)では、「個人の自己概念(例：知覚された個人的属性)の内容が、明確かつ確信をもって定義され、内的に一貫しており、時間的に安定している程度」(Campbell et al., 1996, p.141)である自己概念の明確性が、自己理解の指標として使用された。しかし、意味志向教育で実存的問いを探究した頻度は、自己概念の明確性の有意な予測因にはならなかった。自己概念の明確性は、自己認識の一貫性という認知的側面に重きが置かれるものの、この教育では、人生で実現させたいことのリストを作成しその実行を促したり、あるがままの幸福観を通じて自己受容感を高めたりする機会があるため、「自分自身の意思や気持ちに基づき素直に生きている」(伊藤・小玉, 2005, p.75)感覚を高めるかもしれない。このことから、自分らしくある感覚、すなわち「自分自身に感じる自分の中核的な本当らしさの感覚の程度」(伊藤・小玉, 2005, p.75)である「本来感」を、新たな自己理解の指標としてとりあげたい。

本研究の目的

以上の議論を踏まえ本研究では、大きな問いを扱う意味志向教育を実施し、この教育を通じた大きな問いの探究の程度と、本来感や学習観の変化との関連を検討する。具体的には、意味志向教育を通じた大きな問いの探究は、授業前後での本来感や自律的・能動的な学習観の向上と正の関連を示すだろう。本研

究では2つの研究を実施するが、研究2は、研究1の手続きを踏襲し、研究1の知見が再現されるかどうかを検討する。

なお、本研究では、等質な統制条件の設定が容易ではないことから、研究協力者に対する2時点のデータ収集を行い、意味志向教育での大きな問いの探究がアウトカムの変化とどの程度関連するかを検討する短期縦断的な研究デザインを用いる。また、先行研究(Murakami, 2023; 村上, 2024)を参考に、研究参加者が、ターゲットとする授業以外の科目で大きな問いについて思慮した程度を統制することで、上記の関連性をより精緻に検討する。

研究1

方法

参加者 意味志向教育は、関西圏の私立大学で前期に開講される共通教養科目として実施され、この科目の受講生に調査協力を依頼した。第1回調査(Time 1: T1)は第2回目の授業時(X年4月)に、第2回調査(Time 2: T2)は第14回目の授業時(X年7月)に、Google Formsで作成した調査票を提示する形で実施した。欠席(授業課題未提出)者には授業支援システムを通じて調査協力の呼びかけが行われた。本調査は複数の追加課題の一つとして行われ、協力した場合は成績評価の一部に加点されたが、成績評価は追加課題無しでも満点になるよう設計されていることが事前に説明された。参加者は、研究目的、回答拒否・辞退による不利益防止の配慮、個人情報保護、協力撤回の方法等について実施前に説明を受け、同意の上自発的に協力した。

280名の受講生のうち、第1回調査(23名が授業課題未提出)には247名が協力し、このうち10名が、指定選択肢への回答を求める注意チェック項目に誤答した。第2回調査(40名が授業課題未提出)には168名が協力し、このうち7名が注意チェック項目に誤答した。これらの協力者を分析から除外し、全ての項目に同じ選択肢で回答した者はいなかった。また、教育効果の測定という本研究の目的に基づき、授業課題の提出を課した第2回から第14回の授業のうち、半分を超える7回以上課題の提出が無かった11名の学生は分析から

除外した。T1 と T2 のいずれか(あるいは両方)の調査に協力した 228 名(女性 129 名, 男性 99 名; $M_{age}(T1) = 18.51$ 歳, $SD = 0.94$)を分析対象とした。学部構成は, 社会学部 97 名, 商学部 83 名, 経済学部 24 名, 化学生命工学部 14 名, システム理工学部 6 名, 環境都市工学部 3 名, 人間健康学部 1 名であった。また, 学年構成は, 1 年生 162 名, 2 年生 47 名, 3 年生 12 名, 4 年生・その他 7 名であった。

アンケートの構成 調査票には以下 1—4 の変数が含まれ, このうち 4 については, 第 2 回調査時のみ尋ねた。

1. フェイスシートには, 年齢, 性別, 学部, 学年, データ一致情報として, 星座と携帯電話番号の下 2 桁, 独自の受講者 ID を含めた。

2. 本来感の測定には, 伊藤・小玉(2005)の本来感尺度を使用した。「いつも自分らしくいられる」等の 7 項目で, 普段の自分にどの程度あてはまるかを「1: あてはまらない」—「7: あてはまる」の 5 件法で回答を得た($\alpha_{T1} = .83$, $\omega_{T1} = .83$; $\alpha_{T2} = .85$, $\omega_{T2} = .85$)。

3. 学習観尺度(横山・三輪, 2021)より, 「自律的学習観尺度」と「人としての成長尺度」を使用した。「学習とはどのようなものだと考えているか」について, 「1: そう思わない」—「5: そう思う」の 5 件法で尋ねた。自律的学習観尺度には, 「学習は, 自ら進んで, 自分の興味や関心を持っていることを深く知ろうとすることだ」等の 5 項目が含まれた($\alpha_{T1} = .67$, $\omega_{T1} = .69$; $\alpha_{T2} = .68$, $\omega_{T2} = .73$)。人としての成長尺度には, 「学習は, 人間の精神的な核となるものを形成するためのものだ」等の 4 項目が含まれた($\alpha_{T1} = .63$, $\omega_{T1} = .64$; $\alpha_{T2} = .66$, $\omega_{T2} = .68$)。

4. 大学で大きな問いについて探究した程度について尋ねるため, Big Question 尺度(村上, 2012)より, 教育内容を直接反映しない「宇宙的思考」尺度を除く 14 項目を使用した。意味志向教育, あるいはそれ以外の授業において, どの程度大きな問いを思慮したかを測定する文言に修正した。意味志向教育(BQ in the target course: BQ-TC)では, 「この授業を通じて, 『生きることや人生に, 意味や目的はあるのか』という問いを自分なりに考えた」等について, 「1: あてはまらない」—「6: あてはまる」の 6 件法で回答を得た($\alpha = .90$, $\omega = .91$)。

また, 意味志向教育以外の授業(BQ in all other courses: BQ-OC)では, 「この授業を除く春学期(前期)に履修した全ての授業を通じて」という文言に変更し, 同様に 6 件法で尋ねた($\alpha = .96$, $\omega = .96$)。

手続き 授業は対面(1 回 90 分)で実施され, 全受講生は, ランダムに構成される 4 名程度のグループで授業に臨んだ。各回の授業は, 受講生の感想・質問へのコメント, 講義, 確認テスト, 感想・質問の提出という構成だった。講義部分では, 教科書(村上, 2022)の指定章について, 授業スライドに基づき補足の説明を行うとともに, 授業者(著者)が提示するテーマについてグループワークが適宜行われた。心理学の実証研究の知見に依拠しながら, 自己や愛, 超越性に関する大きな問いを多角的な観点から思慮するような構成であった。

授業内容は, 初回の「オリエンテーション」以降, 第 1 部「自己」に関する領域として, 「身体と意識」(第 2 回), 「幸せとは何か?」(第 3 回), 「あるがままの幸せ」(第 4 回), 「人生で本当に大切なことは何か?」(第 5 回), 「生きる意味って何だ?」(第 6 回)を扱った。続く第 2 部では, 「愛(他者)」に関する領域に焦点をあて, 「友達づくりのコツ」(第 7 回), 「愛のカタチを知る」(第 8 回), 「親子の愛とは?」(第 9 回), 「犬とヒトの絆」(第 10 回), 「なぜ, 紛争は終わらないのか? (集団と文化)」(第 11 回)という構成であった。最後の第 3 部は, 「超越的存在」の領域とし, 「自然とのつながり」(第 12 回), 「宗教の光と闇」(第 13 回), 「自己超越する心」(第 14 回)を扱い, 第 15 回では全体総括を行った。各回で扱ったテーマの概要を Table 1 に示す。

統計分析 分析は R(Version 4.4.1; R Core Team, 2024)と RStudio(Version 2024.04.2+764; RStudio Team, 2023)で行われた。bruceR(Bao, 2024), dplyr(Wickham et al., 2023), psych(Revelle, 2024), MissMech(Jamshidian et al., 2014), lavaan(Rosseel, 2012), semTools(Jorgensen et al., 2022)パッケージを用いた。

まず, 各尺度について内的整合性を算出した後, 尺度得点化(平均値)を行い, 尺度間の関連についてピアソンの積率相関係数を算出した。本分析として, T1 および T2 におけるアウトカム(本来感, 学習観)の変化と, 意味

Table 1 Themes and Elements of Meaning-Oriented Education

Theme	Elements
1. Orientation	Introduction of the instructor, Course outline, Grading system
2. Body and Mind	Embodied cognition and embodied psychology, Breathing meditation, Effects of mindfulness, Criticisms of modern mindfulness
3. Well-being and Happiness (1)	Definition of well-being, Hedonic and Eudaimonic perspectives on well-being, Interventions for happiness
4. Well-being and Happiness (2)	The fear of happiness, Evolutionary perspectives on happiness, Minimalist (Eastern) approaches to well-being
5. Values	Creating a bucket list, The function of values
6. Meaning in Life	Theory of mind, Meaning and health, Source of meaning, The dark side of meaning in life
7. Friendship	Characteristics of friendship, Benefits of friendship, The importance of solitude in friendships
8. Romantic Relationships	Cross-sex friendship, Psychological theory of love, Love addiction and capacity to be alone, Polyamory
9. Family	Transition of marital love, Biological basis of parent-child bonding, Attachment, Child maltreatment
10. Dogs (Canis Familiaris)	Behavioral theories, Empathy in dogs, Biological basis of human-dog bonding, Animal-assisted therapy
11. Group Dynamics and Culture	Group dynamics, Blind compassion, Extraordinary altruism, Compassionate society, Loving-kindness meditation
12. Nature	Benefits of nature, Connectedness with nature, Sacred nature and awe, Pro-environmental behavior, The concept of the Great Turning
13. Religion	Key characteristics of Japanese religion, Religion and mental health/prosociality, Darkside of religion
14. Spirituality	Self-transcendence, Spirituality and mental health, Dark side of spirituality, Traditional religion and spirituality
15. Summary	Exploring the role of Big Questions in life

Note. Based on Murakami (2023).

志向教育での大きな問いの探究の関連を検討するため、特定の時点間での潜在変数の変化量を推定する「潜在変化得点モデル(Latent Change Score Model)」を適用した(McArdle, 2009; Vecchione & Zuffianò, 2024)。本来感をアウトカムとする場合は単独のモデルを、学習観の下位尺度である自律的学習観および人としての成長をアウトカムとする場合はこれら2つを同一のモデル内で表現するモデルを構成し推定した。まず、T1 および T2 の測定値を用いて、T1 時点の潜在変数を基準とし、T2 時点の潜在変数との間に変化量(差分)を作成した。次に、この変化量を従属変数とし、BQ-TC(潜在変数)を独立変数、BQ-OC(潜在変数)、学年(1年生を0、その他を1とダミーコ

ード化)、性別(女性を0、男性を1とダミーコード化)を統制変数とした回帰モデルを同一モデルに含めた。推定するパラメータが多いため、潜在変数の構成にあたっては、清水・三保(2011)を参考に観測変数の小包化(parceling)を行った。本来感と学習観については奇遇法を用い、先行研究(伊藤・小玉, 2005; Yokoyama & Miwa, 2020)で報告されている因子負荷量の値を基準に、奇数番目と偶数番目を割り当て2つの小包(パーセルA, B)を構成した。一方、BQ-TCとBQ-OCについては、元の尺度(村上, 2012)が3つの下位尺度から構成されていることから、それぞれの下位尺度を1つの小包として3つの小包(パーセルA-C)を構成した。モデルは最尤法(Maximum

Likelihood Estimation; MLE)で推定し、モデル適合度の評価の参考値は RMSEA(Root Mean Square Error of Approximation) $\leq .06$, CFI(Comparative Fit Index)および TLI(Tucker-Lewis index) $\geq .95$ とした(Hu & Bentler, 1999)。修正指数の提案に基づくモデル改善にあたっては、同一対象者の2時点の反復測定項目間には系統的誤差が想定されるため、これらの変数間の誤差間共分散の追加については許容することとした。各項目に含まれる欠損値の割合は、3.95—32.0%であり、完全にランダムな欠損(Missing Completely at Random: MCAR)かどうかを MissMech パッケージの TestMCARNormality 関数によるノンパラメトリック検定で確認したところ、MCAR であるとはいえなかった($p < .001$)。そのため、完全情報最尤推定(Full Information Maximum Likelihood: FIML)でモデルの検討を行った。5%を有意水準とした。

倫理的配慮 研究 1, 2 のいずれについても、研究実施前に所属機関の倫理審査委員会にて審査を受けた(承認番号#310)。

結果

相関分析 BQ-TC は、人としての成長(T2), BQ-OC と有意な弱いあるいは中程度の正の相関を示した(Table 2)。

潜在変化得点モデル 本来感を目的変数としたモデルの適合度に関する統計量は、 $\chi^2(49) = 123.952, p < .001$, RMSEA = .082, 90% CI [.064, .100], CFI = .925, TLI = .900, AIC = 3883.229 だった。修正指数を参考に、本来感のパーセル A の T1 と T2 の間に誤差間共分散を追加した。このモデルの適合度指標は改善されたものの($\chi^2(48) = 87.443, p < .001$, RMSEA = .060, 90% CI [.039, .080], CFI = .960, TLI = .946, AIC = 3848.720), 本来感の変化の切片は有意ではなく($\beta = -0.16, SE = .20, p = .412, 95\% \text{ CI } [-0.54, 0.22]$), BQ-TC は本来感の変化と有意な関連を示さなかった($\beta = .06, p = .573, 95\% \text{ CI } [-0.15, 0.28]$)。Table 3 に回帰モデルの推定結果を示す。

学習観を目的変数としたモデルについて、適合度は、 $\chi^2(92) = 181.392, p < .001$, RMSEA = .065, 90% CI [.051, .079], CFI = .923, TLI = .900, AIC = 5126.057 だった。修正指数を参

考に、自律的学習観のパーセル A の T1 と T2, 人としての成長のパーセル A の T1 と T2 の間に誤差間共分散を設定した。適合度は、 $\chi^2(90) = 148.615, p < .001$, RMSEA = .053, 90% CI [.038, .068], CFI = .949, TLI = .933, AIC = 5097.280 に改善された。このモデルにおいて、自律的学習観の変化の切片($\beta = -0.32, SE = .16, p = .040, 95\% \text{ CI } [-0.62, -0.02]$)は有意であり、人としての成長の変化の切片($\beta = -0.31, SE = .20, p = .113, 95\% \text{ CI } [-0.70, 0.07]$)は有意ではなかった。BQ-TC は、自律的学習観の変化($\beta = .24, p = .008, 95\% \text{ CI } [0.06, 0.42]$) と、人としての成長の変化($\beta = .28, p = .027, 95\% \text{ CI } [0.03, 0.52]$) それぞれと有意な正の関連を示した。

考察

研究 1 を通じて、本来感の変化に対しては、意味志向教育における大きな問いの探究は有意な関連を示さなかった。自律的学習観の変化について、その切片は有意であったが、意味志向教育における大きな問いの探究とは正の関連を示した。この結果は、自律的学習観は半期を通じて全体的に低下する傾向にあるものの、意味志向教育で大きな問いを自分なりによく思慮した場合には向上することを示している。また、人としての成長の変化は、意味志向教育における大きな問いの探究と正の関連を示していた。これらの結果から、当該学期中に履修した他の授業で大きな問いについて思慮した程度を統制してもなお、意味志向教育での学習がこれらの学習観の向上と関連することが示唆された。

研究 2

方法

参加者 研究 2 の意味志向教育は、研究 1 と同じ大学で後期に開講され、この科目の受講生に調査協力を依頼した。第 1 回調査(T1)は第 2 回目の授業時(X 年 10 月)に、第 2 回調査(T2)は第 14 回目の授業時(X+1 年 1 月)に、研究 1 と同様の手順で実施した。

216 名の受講生のうち、第 1 回調査(28 名が授業課題未提出)には 192 名が協力し、このうち 6 名が注意チェック項目に誤答した。第 2 回調査(45 名が授業課題未提出)には 133 名が協力し、このうち 2 名が注意チェック項目に

Table 2 Descriptive Statistics and Correlations for Study Variables

Variable	1	2	3	4	5	6	7	8
1. AT (T1)	—	.78***	.07	.18*	.27***	.27**	.10	.15
2. AT (T2)	.68***	—	.11	.14	.19*	.31***	.10	.08
3. AD (T1)	.01	-.03	—	.60***	.55***	.30***	.18*	.24**
4. AD (T2)	.00	.11	.57***	—	.44***	.57***	.11	.32***
5. GP (T1)	.07	.08	.54***	.47***	—	.47***	.06	.33***
6. GP (T2)	-.07	.04	.40***	.64***	.47***	—	.22*	.41***
7. BQ-OC	.03	-.00	.08	.03	.13	.19*	—	.36***
8. BQ-TC	-.09	-.06	.04	.15	.10	.28***	.41***	—
$M_{\text{study 1}}$	3.15	3.10	4.21	4.20	3.74	3.72	3.17	4.45
$SD_{\text{study 1}}$	0.81	0.85	0.56	0.61	0.72	0.77	1.22	0.77
$M_{\text{study 2}}$	2.98	2.99	4.31	4.30	3.78	3.89	3.59	4.64
$SD_{\text{study 2}}$	0.83	0.83	0.63	0.60	0.74	0.68	1.25	0.75

Note. The results for study 1 ($n = 148-223$) are shown below the diagonal. The results for study 2 ($n = 126-172$) are shown above the diagonal. AT = Authenticity; AD = Autonomous Development; GP = Growing as a Person; BQ-OC = Big Question in all other courses; BQ-TC = Big Question in target course; T1 = Time 1; T2 = Time 2.

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

Table 3 Regression Coefficients for Predictors of Latent Change in Authenticity, Autonomous Development, and Growing as a Person

Variable	Study 1				Study 2			
	β	SE	p	95% CI	β	SE	p	95% CI
Δ Authenticity (T2-T1)								
BQ-TC	0.06	0.11	.573	[-0.15, 0.28]	-0.08	0.09	.368	[-0.25, 0.09]
BQ-OC	-0.02	0.06	.761	[-0.13, 0.10]	0.02	0.05	.667	[-0.07, 0.11]
Gender ^a	0.18	0.10	.084	[-0.02, 0.38]	-0.08	0.10	.421	[-0.27, 0.11]
Grade ^b	-0.01	0.11	.934	[-0.22, 0.20]	0.11	0.09	.242	[-0.07, 0.29]
Δ Autonomous Development (T2-T1)								
BQ-TC	0.24	0.09	.008	[0.06, 0.42]	0.16	0.09	.069	[-0.01, 0.33]
BQ-OC	-0.08	0.05	.109	[-0.17, 0.02]	-0.06	0.05	.222	[-0.15, 0.03]
Gender ^a	0.14	0.08	.088	[-0.02, 0.29]	-0.05	0.09	.544	[-0.23, 0.12]
Grade ^b	0.11	0.09	.192	[-0.06, 0.28]	0.18	0.09	.034	[0.01, 0.35]
Δ Growing as a Person (T2-T1)								
BQ-TC	0.28	0.12	.027	[0.03, 0.52]	0.00	0.12	.986	[-0.23, 0.24]
BQ-OC	-0.02	0.07	.810	[-0.15, 0.11]	0.10	0.06	.135	[-0.03, 0.22]
Gender ^a	0.16	0.10	.120	[-0.04, 0.35]	0.18	0.11	.107	[-0.04, 0.41]
Grade ^b	0.06	0.11	.598	[-0.15, 0.26]	0.05	0.11	.650	[-0.17, 0.26]

Note. CI = confidence interval; BQ-TC = Big Question in target course; BQ-OC = Big Question in all other courses.

^a Women = 0, men = 1. ^b Freshman = 0, sophomore and above = 1.

誤答した。以上の協力者を分析から除外し、全ての項目に同じ選択肢で回答した者はいなかった。また、55歳の協力者1名、履修辞退

の届出があった2名、研究1と同様、第2回から第14回の授業のうち半分を超える7回以上課題の提出が無かった12名を分析から除

外した。T1 と T2 のいずれか(あるいは両方)の調査に協力した 173 名(女性 117 名, 男性 56 名; $M_{\text{age}(T1)} = 19.08$ 歳, $SD = 1.02$)を分析対象とした。学部構成は, 文学部 119 名, 法学部 19 名, 政策創造学部 18 名, 外国語学部 7 名, システム理工学部 5 名, 化学生命工学部 3 名, 環境都市工学部 2 名であった。また, 学年構成は, 1 年生 114 名, 2 年生 43 名, 3 年生 10 名, 4 年生・その他 6 名であった。

アンケートの構成 研究 1 と同様の調査票を使用した。内的整合性は, 本来感($\alpha_{T1} = .83$, $\omega_{T1} = .83$; $\alpha_{T2} = .83$, $\omega_{T2} = .84$), 自律的学習観($\alpha_{T1} = .77$, $\omega_{T1} = .80$; $\alpha_{T2} = .78$, $\omega_{T2} = .81$)人としての成長($\alpha_{T1} = .69$, $\omega_{T1} = .70$; $\alpha_{T2} = .71$, $\omega_{T2} = .71$), BQ-TC($\alpha = .89$, $\omega = .90$), BQ-OC($\alpha = .95$, $\omega = .95$)であり許容可能な値であった。

手続き・統計分析 研究 1 と同様の手順で実施した。各項目に含まれる欠損値の割合は, 0.58—26.6%であり, TestMCARNormality 関数によるノンパラメトリック検定の結果, 欠損パターンは MCAR とはいえなかったため($p < .001$), 研究 1 と同様に FIML でモデルの検討を行った。

結果

相関分析 BQ-TC は, 自律的学習観(T1, T2), 人としての成長(T1, T2), BQ-OC と有意な弱いあるいは中程度の正の相関を示した(Table 2)。

潜在変化得点モデル 本来感をアウトカムとしたモデルの適合度に関する統計量は, $\chi^2(44) = 99.972$, $p < .001$, RMSEA = .078, 90% CI [.056, .099], CFI = .938, TLI = .918, AIC = 3166.876 だった。修正指数を参考に, 本来感のパーセル A の T1 と T2 の間に誤差間共分散を追加した。このモデルの適合度指標は改善されたものの($\chi^2(48) = 74.736$, $p = .008$, RMSEA = .057, 90% CI [.029, .081], CFI = .968, TLI = .957, AIC = 3143.640), 本来感の変化の切片は有意ではなく($\beta = -0.06$, $SE = .18$, $p = .722$, 95% CI [-0.41, 0.29]), BQ-TC は本来感の変化と有意な関連を示さなかった($\beta = -0.08$, $p = .368$, 95% CI [-0.25, 0.09]; Table 3)。

学習観をアウトカムとしたモデルについて, 適合度指標は, $\chi^2(92) = 186.748$, $p < .001$, RMSEA = .077, 90% CI [.061, .093], CFI = .910,

TLI = .883, AIC = 4076.862 だった。修正指数を参考に, 自律的学習観のパーセル A の T1 と T2, パーセル B の T1 と T2, 人としての成長のパーセル A の T1 と T2, パーセル B の T1 と T2 の間に誤差間共分散を設定した。最終的なモデルの指標は, $\chi^2(88) = 153.195$, $p < .001$, RMSEA = .065, 90% CI [.048, .082], CFI = .938, TLI = .916, AIC = 4051.308 だった。このモデルにおいて, 自律的学習観の変化の切片($\beta = -0.20$, $SE = .16$, $p = .223$, 95% CI [-0.52, 0.12])と, 人としての成長の変化の切片($\beta = -0.15$, $SE = .21$, $p = .462$, 95% CI [-0.57, 0.26])はいずれも有意ではなかった。また, BQ-TC と自律的学習観の変化は正の関連を示したが有意ではなく($\beta = .16$, $p = .069$, 95% CI [-0.01, 0.33]), 学年は, 自律的学習観の変化と有意な正の関連を示した($\beta = .18$, $p = .034$, 95% CI [0.01, 0.35])。また, 人としての成長の変化と BQ-TC とは有意な正の関連を示さなかった($\beta = .00$, $p = .986$, 95% CI [-0.23, 0.24])。

考察

研究 2 では研究 1 同様に, 意味志向教育における大きな問いの探究は本来感の変化量と有意な関連を示さなかった。また, 研究 1 とは異なり, 意味志向教育における大きな問いの探究は, 2 つの学習観と有意な関連があるわけではないことが明らかになった。一方, 受講生のうち 2 年生以上は 1 年生に比べて, 学習を自発的に進めていくものとみなすようになることが示唆された。

総合考察

本研究では, 意味志向教育における大きな問いの探究と, 本来感や学習観の変化との関連を検討することを目的とした。大きな問いの探究は, 本来感の変化とは有意な関連を示さなかったため仮説は支持されなかったものの, 学習観の一部とは有意な正の関連を示しており, 仮説を一部支持した。

意味志向教育と本来感の関連

本研究を通じて, 意味志向教育における大きな問いの探究は, 本来感の変化と有意な関連を示さなかったことから, 仮説は支持されなかった。村上(2024)の報告でも, 自己概念

の明確性と大きな問いの探究は有意な正の関連を示しておらず、意味志向教育の自己理解への影響は一様ではないのかもしれない。例えば、日頃から内省の習慣が無い場合、本授業を通じて多角的に自己について思慮することは、それまで漠然と感じていた「本当の自分」という感覚を一時的に曖昧なものにする可能性がある。このように、意味志向教育が自己関連の感覚に及ぼす影響には個人差による調整要因が関与しているかもしれず、今後は、この点をより精緻に検討できる指標を導入した研究も必要であろう。

意味志向教育と学習観の関連

まず、自律的学習観の変化については、研究1では大きな問いの探究との間に有意な正の関連が見出されたものの、研究2ではこの関連は再現されなかったことから、仮説を一部支持するにとどまった。意味志向教育の一部の受講生は、授業を通じて大きな問いを探究したほど、学習を自発的に興味や関心のあることを深く知ろうとすること、と捉えるようになることが示唆された。

次に、人としての成長の変化も、研究1のみ意味志向教育での大きな問いの探究と有意な関連を示したことから、仮説を一部支持した。人生の意味、愛や超越性に関する問いに向き合うことで、一部の受講生は、学習という営為を、精神的な核や人間の態度形成に寄与するものと見做す傾向が高まる可能性が示された。

管見ながら、スピリチュアリティ教育が大学生の学習観に及ぼす影響を実証的に検討した研究は見当たらず、このような教育効果が限定的ではあれ生じ得ることを初めて明らかにできた。特に研究1では、半期を通じて大学生の主体的な学習観は低下する(清水・三保, 2011)という先行研究の知見と一致し、全体的には自律的学習観は低下していたものの、当該教育で大きな問いを考えたほど、このような学習観は高まり得ることを示すことができた。ただし研究2では、学習観の変化と授業での問いの探究との関連は再現できなかった。研究2の受講生の多くは文学部に所属しており、哲学や倫理学、宗教学等、隣接領域の知見や、個人の関心を追求することを重視する

学習観により多く触れ、そのことが研究1で検出された関連性を緩和させた可能性がある。

本研究の限界と今後の展望

本研究の限界として、第一に、研究デザインの問題が挙げられる。研究1, 2のいずれにおいても統制群を設定することはできておらず、本研究で見出された意味志向教育の効果は、このような研究デザイン上の限界に留意して解釈されるべきである。また、全て自己報告式の質問紙に依拠しており、授業内の追加課題の一環として実施された調査であることから、社会的望ましさによる回答の歪みが生じた可能性も否定できない。

第二に、研究対象者についての課題も指摘できる。本研究は近畿圏の大規模総合大学の教養科目の受講生を対象にしており、いずれの研究でも、高校から様々な変化が生じやすい1年次生が多く、また、回答を追加課題としたことで、加点に対する動機づけが参加者層に偏りをもたらした可能性もある。さらに研究2では、分析対象者のほとんどが文学部の所属であった。知見を一般化するためには、より多様な背景をもつ学生を対象とした研究が必要である。

今後の展望として、意味志向教育を通じて変容した学習観が、実際の学習行動を促進するか検討することが挙げられる。例えば、自律的学習観や人としての成長は、学習行動(卒業研究への取り組み)と正の関連を示すことが明らかになっている(横山・三輪, 2021)。本教育を通じて変容した学習観が、専門科目に対する学習行動を促進し、知識や技能、態度の形成に寄与するといった一連の学修プロセスを解明することが期待される。また、学習者は、意味志向教育を通じて様々な大きな問いに触れる中で、真に追求したい自分なりの問いを発見する可能性がある。意味志向教育を導入科目と位置づけ、ここでの問いを起点としながら、以降の大学での学習活動を「問いの探究」として有機的に関連づけながら展開していくこともできるだろう。このような波及的効果を検証できれば、高等教育機関において(大きな問いの探究としての)スピリチュアリティを扱う意義について、議論を活性化することにつながるだろう。

利益相反

本研究の対象となった授業で使用している教科書の売り上げの一部を、著者は印税として出版社から受け取っている。なお、教科書の執筆にあたり資金提供は一切受けていない。

引用文献

- Bao, H. (2024). *bruceR: Broadly useful convenient and efficient R functions* (R package version 2024.6) [Computer software]. <https://CRAN.R-project.org/package=bruceR>
- Berman, S. L., Weems, C. F., & Stickle, T. R. (2006). Existential anxiety in adolescents: Prevalence, structure, association with psychological symptoms and identity development. *Journal of Youth and Adolescence, 35*, 285–292.
- Campbell, J. D., Trapnell, P. D., Heine, S. J., Katz, I. M., Lavallee, L. F., & Lehman, D. R. (1996). Self-concept clarity: Measurement, personality correlates, and cultural boundaries. *Journal of Personality and Social Psychology, 70*(1), 141–156.
- Dezutter, J., Waterman, A. S., Schwartz, S. J., Luyckx, K., Beyers, W., Meca, A., ... Caraway, S. J. (2014). Meaning in life in emerging adulthood: A person-oriented approach. *Journal of Personality, 82*(1), 57-68.
- 林 貴啓 (2011). 問いとしてのスピリチュアリティ—「宗教なき時代」に生死を語る— 京都大学学術出版会
- Hu, L., & Bentler, P. M. (1999). Cutoff criteria for fit indexes in covariance structure analysis: Conventional criteria versus new alternatives. *Structural Equation Modeling: A Multidisciplinary Journal, 6*(1), 1–55.
- 伊藤 正哉・小玉 正博 (2005). 自分らしくある感覚(本来感)と自尊感情が well-being に及ぼす影響の検討 教育心理学研究, 53(1), 74-85.
- Jamshidian, M., Jalal, S. J., & Jansen, C. (2014). MissMech: An R package for testing homoscedasticity, multivariate normality, and missing completely at random (MCAR). *Journal of Statistical software, 56*(6), 1-31.
- Jorgensen, T. D., Pornprasertmanit, S., Schoemann, A. M., & Rosseel, Y. (2022). *semTools: Useful tools for structural equation modeling*. (R package version 0.5-6) [Computer software]
- <https://CRAN.R-project.org/package=semTools>
- Lindholm, J. A. (2013). Methodological overview of the UCLA spirituality in higher education project. In A. B. Rockenbach, & M. J. Mayhew (Eds.), *Spirituality in college students' lives: Translating research into practice*. Routledge.
- Manning, P. R. (2017). Teaching for the recovery of meaning: An imagination-centered pedagogical approach for today's college students. *Teaching Theology & Religion, 20*(4), 327–339.
- McArdle, J. J. (2009). Latent variable modeling of differences and changes with longitudinal data. *Annual Review of Psychology, 60*, 577-605.
- 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 (2013). 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 関西大学大学院博士論文
- 村上 祐介 (2016). スピリチュアリティ教育への科学的アプローチ—大きな問い・コンパッション・超越性— ratik
- 村上 祐介 (2020). 「大きな問い」に根ざした教育実践：「唯一無二の人生」を生きる主体の育成 梶田 叡一 (責任編集) 教育フォーラム 65 人間力の育成：人間教育をどう進めるか (pp. 139-149) 金子書房
- 村上 祐介 (2022). 生きる意味って何だ？— 人生のビッグ・クエスチョンズに向き合う 創元社
- Murakami, Y. (2023). Thinking about existential questions in a liberal arts class and student adjustment in university: Preliminary findings. *International Journal of Applied Psychology, 13*(1), 18-27.
- 村上 祐介 (2024). 意味志向教育における実存的問いの探究と適応感、自己概念の明確性の関連 関西大学心理学研究, 15, 31-38.
- Nair, I., Church, J., & Schwartz, H. (2007). Big questions: A first year faculty fellows and student affairs collaborative program. *Spirituality in Higher Education Newsletter, 3*(3), 1-3.
- 中川 吉晴 (2005). ホリスティック臨床教育学—教育・心理療法・スピリチュアリティ— せせらぎ出版
- Nash, R. J., & Jang, J. J. (2014). Education for making meaning. *New Directions for Higher Education, 2014*(166), 95-103.
- R Core Team. (2024). *R: A language and environment for statistical computing* (Version 4.4.1) [Computer software]. R Foundation for Statistical Computing.

- <https://www.R-project.org/>
Revelle, W. (2024). *psych: Procedures for psychological, psychometric, and personality research* (R package version 2.4.6) [Computer software]. <https://CRAN.R-project.org/package=psych>
- Riggers-Piehl, T., & Sax, L. J. (2018). Encouraging the spirit: The role of student-faculty interactions in college students' meaning-making and spiritual quest. *Journal of College and Character, 19*(2), 101–119.
- Rosseel, Y. (2012). lavaan: An R Package for Structural Equation Modeling. *Journal of Statistical Software, 48*(2), 1-36.
- RStudio Team (2023). *RStudio* (Version 2024.04.2+764) [Computer software]. RStudio, PBC. <http://www.rstudio.com/>
- Russo-Netzer, P. (2023). Recalibrating the compass in a changing world: Education for meaning and meaningful education. *Journal of Constructivist Psychology, 36*(2), 168-184.
- 清水 和秋・三保 紀裕 (2011). 潜在差得点モデルからみた変化—大学新入生の半年間の適応過程を対象として— 関西大学社会学部紀要, 42(3), 1-28.
- 高山 草二 (2000). 大学生の学習観の特徴と構造 島根大学教育学部紀要, 34, 1-10.
- van der Meer, J., Egan, R., & Pratt, H. (2023) The importance of supporting students' sense of meaning and purpose as part of supporting the “whole student”. *Open Journal of Social Sciences, 11*, 345-360.
- Vecchione, M., & Zuffianò, A. (2024). Latent change scores models for applied research: A practical guide using Mplus. *International Journal of Psychology, 59*(6), 1026-1039.
- Wickham, H., François, R., Henry, L., Müller, K., & Vaughan, D. (2023). *dplyr: A grammar of data manipulation* (R package version 1.1.4) [Computer software]. <https://CRAN.R-project.org/package=dplyr>
- Yokoyama, M., & Miwa, K. (2020). Relationship between goal orientation, conception of learning, and learning behavior. In P. Isaias, D. G. Sampson, & D. Ifenthaler (Eds.), *Online teaching and learning in higher education: Cognition and exploratory learning in the digital age* (pp. 19–37). Springer.
- 横山 真衣・三輪 和久 (2021). 複数目標視点による学習観と学習行動の検討 認知科学, 28(4), 530-540.
- Zhang, H., Sang, Z., Chen, C., Zhu, J., & Deng, W. (2018). Need for meaning, meaning confusion, meaning anxiety, and meaning avoidance: Additional dimensions of meaning in life. *Journal of Happiness Studies, 19*(1), 191-212.

本研究の目的は、大学の意味志向教育を通じて大きな問いを探究した程度と、本来感や学習観との関連を明らかにすることであった。統制群を設定しない介入デザインで、授業前後(Time 1: T1; Time 2: T2)の2時点でデータ収集が行われた。研究1では、228名(女性129名, 男性99名; 平均年齢18.51歳, $SD = 0.94$)を、研究2では173名(女性117名, 男性56名; 平均年齢19.08歳, $SD = 1.02$)を分析対象とした。潜在変化得点モデルによる分析の結果、当該授業での大きな問いの探究は、学習観の自律的学習観および人としての成長の向上とは研究1のみ有意な正の関連を示したが、本来感の変化とは有意な関連を示さなかった。これらの結果は、意味志向教育が一部の大学生の学習観を変容させることを示唆するものである。

— 2024.09.29 受稿, 2025.02.08 受理 —