

大学生・大学院生が想起する感動体験の特徴の分析

— 自伝的記憶としての感動体験 —

佐々木智美*, 皆川直凡**

児童期から青年期にかけて体験する出来事のうち、強い情動を伴う感動体験がその後の認知・思考に影響を及ぼすと考えられている。そこで本研究は、大学生および大学院生を対象として小学校入学以降の感動体験の内容について記述を求めた。その結果、彼らが想起する感動は、自己や対人関係を主体とすることが明らかとなった。また、自己を対象とする感動体験では達成という内容が大変を占めているのに対し、対人関係を主体とする場合は達成の比率がやや下がり、感謝や共感といった内容の比重が増していた。さらに、対人関係を主体とする感動体験では協力や援助・支援という関係性が成り立っていることが示された。また、それぞれの感動に至った過程についても語られることが示された。

[キーワード: 感動体験, 自伝的記憶, 人間的成長]

1. 問題と目的

我々は、日常生活の中で様々な体験をする。中でも、強い情動をとまなう体験として、感動体験が挙げられる。感動は、新しい出来事に遭遇したり、すばらしいと思えるものや自身の努力が実ったり、テレビドラマや書物を見聞することなどによって体験される。感動とは情動的に心が動かされる状態のことである(戸梶, 2001)と定義されており、感動を対象とした研究は数多くなされてきている。しかし、「感動」はわが国独自の概念であるため、欧米には感動という名詞そのものが無い。そのため、欧米における研究例は少なく、概念すら未だ確立されるまでにいたっていない。

これまでの感動研究のうち、戸梶(1999)は、感動の特徴について次のように述べている。「感動は喜びをとまなうこともあれば、驚きをとまなうこともあり、また、悲しみをともなうこともあるというように、ある特定の感情において生起するとは限らず、しかも、反応が非常に劇的で種々の生理的反応をとまない、感動を経験した人の考え方を壊してしまうというような、認知的転換を引き起こし、しかも長期間にわたって影響を及ぼし続けることもある。」つまり、感動は特定の感情に限らず生起し、様々な心理的反応をもって考え方の変化をもたらす、しかもそれが長時間にわたって影響するというのである。さらに、戸梶(2001)は感動の類型化を試み、包括的な感動のプロセスモデルを導き出した(Figure 1)。

そこで彼は、感動は従来の感情研究と比べ、特殊なものであることを指摘し、「複数の感情との間に密接な関係

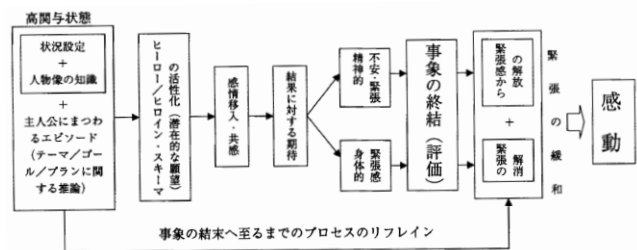


Figure 1 包括的な感動の構造モデル(ストーリー性あり)
戸梶(2001)

をもち、従来の枠組みである単一感情では捉えられないという特徴をもつ」と感動の特殊性について論じた。

但し、この複数の感情には Russell (1980) の円環モデルによって表される第2象限の感情(怒りや恐怖などの覚醒状態の不快感)や寺崎・岸本・古賀(1992)の多面的感情状態尺度における「敵意」に当たる感情は含まれないこととする。実際に、戸梶(2001)においてもそれらの感情は除外されている。

また、このプロセスに導かれる感動は、外界のものから得られる受容的な感動であるように考えられるが、感動には受容的なものだけでなく、自ら主体的に関わることによって体験するものもあることは明らかであろう。その点について戸梶(2001)も直接的・間接的な体験を通して感動を経験すると言及してはいるが、プロセスモデルに提示された感動はストーリー性の有無によって弁別されるだけで、直接的に経験した感動については説明しきれない部分があるように感じられる。このように、

* 鳴門教育大学 予防教育科学センター

** 鳴門教育大学 大学院 基礎・臨床系教育部

「感動」には未だ未解析の点が数多くある。

では、感動するということが一体何なのか。多くの人は感動することによって考え方が変化したり、何らかの影響を被るなどといった体験をしたことがあるだろう。戸梶（2004）によると、思春期から青年期にかけての深い感動は人間的成熟に影響を与えたり、これまでの考え方や価値観、行動を一変させたりするとした。彼は、思春期から青年期にかけて体験した感動が動機づけ、認知的枠組みの更新、他者志向・対人受容に効果があることを明らかにし、その3つの効果は、すべてが人間にとって重要な営みと関係しており、感動という情動反応が人間にとって重要な局面で働いている可能性を示唆した。戸梶は、思春期や青年期を重視したが、それ以前の児童期にも感動は体験され、その後の影響を及ぼすと考えられる。そのことについて佐伯・新名・服部・三浦（2006）は児童期における感動体験が自己効力感・自己肯定意識を高めるという結果を導き出している。

人間的な成長とは、自己を肯定したり必要に応じて目標に向かって努力しつつ考えや行動を改めるといった個としての知性や、他者を受け入れたり関係をより良くしようとしたりするような社会性を身に付けることなどといった、人間が生きる営みの中で必要であるとされる能力を身に付けることであると考えられる。よって、感動体験による影響も、知性と社会性の両面に及ぶと考えられる。

ここまで述べてきたことから、感動は心が強く動くような状態であり、怒りや恐怖などの感情を除く複数の感情と関係していて、場合によっては感動することによって何らかの変化をもたらすものであることがわかる。そこで本研究では感動を「心が強く動く状態であり、複数の感情を喚起することと関連し、時には人間的な成長に何らかの変化をもたらすもの」と定義した上で研究を進めることにする。但し、このとき怒りや恐怖といった強い覚醒状態の不快感情は喚起されないものとする。

現在、学校教育現場において、「生きる力」を育むことが重視されており、全ての学校段階において、豊かな心を育むことも生きる力の一つとして子供たちが育まれるべき能力とされている。その豊かな心として、「感動する心」が挙げられ、特に道徳教育の中で感動を体験するような教材や教育が望まれている。つまり、児童期から青年期にかけての感動体験の実態を明らかにすることによって、「豊かな心」を育む教育の手掛かりとなると考えることができる。

このように、我々にとって感動は日常的なことであると考えられる。その中でも、学生時代において体験した感動が記憶に残り続けていることがある。そのよ

うな記憶に残る感動体験は、目標へ向かって努力するための糧になったり、新たな発想との出会いとなったりとといったような、我々の行動や考え方に変化をもたらすこともあるだろう。そのような感動体験は、人間的な成長にとって重要であると考えられ、特に、社会に出る前の段階である学生にとって必要なのではないだろうか。実際、感動によって動機づけや自己肯定感など多くの変化をもたらすことは明らかにされている（佐伯・新名・服部・三浦，2006）。

さらに感動体験は体験したときのみ意味があるものでなく、記憶に残ることによって後の想起につながり、その感動がさらに長期的に影響するということも考えられる。こういった過去の記憶を「自伝的記憶（autobiographical memory）」という。自伝的記憶とは、これまでの生活で自分が経験した出来事に関する記憶のことを言う。自伝的記憶は3つの立場から定義づけられる。第一に、「エピソード」を強調する定義である。自伝的記憶はエピソード記憶の一種であり、Robinson(1992)が「自伝的記憶は、伝記的な情報や人生での経験に関する記憶である。他者の経験や公的出来事に関する知識、一般的な知識やスキルとは区別される」と定義している（佐藤，2008）。他にも、神谷・伊藤（2000）は「自伝的記憶とはこれまでの生涯を振り返って想起する個人的経験に関するエピソードであり、その個人に直接的なかわりのある過去の出来に関する記憶である」と定義している。第二に「個人史」を強調する定義である。森（1995）は「個人史の記憶」といい、ここでの出来事を強調する上記の立場とは異なり、出来事がつながって「個人史」を形成していることが特徴となる。第三は、「自己」を強調する定義である。これは、自己とのかかわりという点を自伝的記憶の定義の中で強調するものである。Cohen(1996)は「自伝的記憶を定義する特徴は、自己と関連しているということである。想起された出来事は個人的に重要で、自己の構成要素になっている。」と述べている。このように、自己との関わりこそが自伝的記憶を他の記憶と区別する特徴であることを示唆している。これらの3つの立場の定義から考えたとき、感動は自伝的記憶の一つであると考えられる。

速水・陳（1993）は自伝的記憶としての感動体験に関する研究を行っている。彼らは、青年を対象に自らの生活の励みになっていることや動機づけるような感動体験を収集し、過去の具体的な体験の記憶が現在の行動を動機づけることを示唆している。また、感動は個人の経験のなかでも「良いもの」として捉えられていることが想像でき、感動体験自体はポジティブなものであると考えられる。宮谷・高野（2007）はそういったポジティブな自伝的記憶の想起が感情に及ぼす効

果について抑うつ傾向を対象とした研究をしている。その結果、ポジティブな記憶の想起が高抑うつ傾向者と低抑うつ傾向者ともに同等の気分の変化が生じることを明らかにした。また、特に高抑うつ傾向者にとっては重要度の高い過去のポジティブな経験の想起が大きな気分の変化をもたらすことを示した。このように、過去の良い体験の想起が現在の自己の動機づけや気分の安定に繋がることを考えたとき、すべての人間は過去にそのような体験をしていることが望ましい。

特に、これからの将来について葛藤がある大学生や大学院生にとって、それまでに体験してきたポジティブな記憶の想起を行うことによって気分の安定が保証されるだろう。

では実際に現代の大学生や大学院生は、これまでの学生生活の中でどのようなことに対して感動し、またそれがどのような感情を喚起させ、どのような変化をもたらしているのだろうか。

そこで本研究では大学生および大学院生を対象として、小学校から高校時代までの間に経験したどのような感動体験を想起するのか検討する。そこから、想起された内容をカテゴリーごとに分析し、児童期から青年期にかけて体験する感動を明らかにする。さらにここでは、戸梶 (2004) が明らかにした動機づけに関する効果、認知的枠組みに関する効果、他者志向・対人受容に関する効果の3つを対象に感動体験の影響可能性を探る。その上、感動したときに感じた感情の分析も行い、感情が複数であることや感動との関連についても考察する。但し、Russell (1980) の感情の円環モデルにおける怒りや憎しみといった第2象限に位置する感情は喚起されないものとする。

そこで、感動したときに感じた感情については、感動したときに喚起されると考えられる30項目の感情語を選択した。感動によって喚起される感情は、ポジティブなものが第一に考えられるが、「悲しい」などといった気分の落ち込みもあるのではないだろうか。また、肯定的感情・否定的感情どちらにも分類し難い感情も存在するのではないだろうかと考えられる。そこでまず、感情語を肯定的感情・否定的感情だけではなく、中立的な感情についても分類をしている寺崎・岸本・古賀 (1992) の多面的感情状態尺度より、「悲しい」や「驚いた」、「陽気な」などといった10項目の感情語を採用した。次に、肯定的感情と否定的感情を独立したものとして捉える佐藤・安田 (2001) の日本語版 PANAS より「心配」、「活気がわいた」、「わくわくした」といった5項目の感情語を採用した。

さらに、感動したときの感情は、そのときの気分の状態について何うため、気分の状態について尋ねるように質問項目が構成されている横山・荒記・川上・竹

下 (1990) で作成された POMS 日本語版より、「ぐったりした」、「生き生きとした」などの7項目を選択した。この POMS 日本語版で選択された感情語のうち4項目については多面的感情状態尺度と同様の感情である。また、これらの感情語を見ると「うれしい」や「楽しい」などといった基本的な肯定的感情が不足しているように思う。そこで、さらに井上・小林 (1985) によって示されたパーソナリティ認知の測定に有効な尺度及び Russell (1980) の円環モデルより「興奮した」や「嬉しい」、「明るい」などといった11項目の感情語を補った。

次に、変化した事象については戸梶 (2001) が明らかにした3つの効果を表すような語句を選択した。その際、他者志向・対人受容については杉浦 (2000) が提唱した親和動機尺度の親和傾向より「友達と喜びや悲しみを共有したい」や「人と深く知り合いたい」などの4項目を選択している。

また、動機づけ及び認知的更新については戸梶 (2001) で示されている語句を採用するほか、感動したときに変化するであろうと考えられる語句について筆者によって設定を行った。

2. 方法

2.1 調査対象者

調査対象となったのは、徳島県N大学の大学生および大学院生64名 (男性33名、女性31名) で、年齢は19~36歳 (平均年齢23.28、標準偏差2.12) であった。

2.2 調査材料

小学校から高校時代までに体験した感動についての自由記述形式の質問紙を使用した。設問1では、「あなたが高校時代までに経験した感動体験について思いつく限り書いてください」という問いかけをし、想起した感動体験をいくつでも記入できるようにした。その上で、想起された感動体験のうち最も記憶に残っている体験一つにチェックを入れてもらった。設問2では、最も記憶に残っているとした感動体験についての質問をした。質問の内容は、感動を体験したときの学年、理由、喚起した感情、どのようなことが変化したのかについてである。その際、感動した理由については自由記述で記入してもらった。調査対象とした感情語は、悲しい、沈んだ、不安、ぼろぼろとした、心配、ぐったりした、冷たい、寂しい、興奮した、嬉しい、驚いた、気力が満ちた、陽気な、さわやかな、あこがれた、生き生きとした、精力がみなぎった、活気が沸いた、親しみやすい、楽しい、あたたかい、幸せ、明るい、リラックス、満足、熱狂、安心、わくわくした、機敏な、積極的な、の30語である。

また、変化した事象を表す語句については、今までの考えが変わった、より興味がわいた、発想が豊かになった、探究心がついた、積極的になった、別の考えがあることに気が付いた、間違った考えをしていたことに気が付いた、肯定的に考えるようになった、視野が広がった、新しい発見をした、やる気が出た、自信がついた、様々なことに好奇心がついた、目標を成し遂げようと思った、やりたいことが増えた、成長したいと思った、能力を高めたいと思った、努力するようになった、成功したいと思った、頑張るようになった、自分を認められるようになった、他者を認められるようになった、他者に対して優しく接するようになった、社会的になった、人と深く知り合いたいと思うようになった、人と喜びや悲しみを共有したいと思うようになった、人と一緒にいたいと思った、人とつき合うことが好きになった、友だちと親密になりたいと思った、友だちを作りたいと思った、という30の語句を調査の対象とした。

さらに、指定した項目の中に当てはまるものがない場合などに対応できるように感情と変化した事象については「その他」の欄を作成し、自由に記述できるようにした。

2.3 手続き

質問紙は、本研究者が直接配布し、その場で回答が行われた。質問紙に要する回答時間はおよそ30分以内であった。回収したデータはKJ法で分析が行われた。

2.4 分析方法

本研究では自由記述で収集された感動体験についてKJ法による分析を行った。KJ法については収集されたデータをもとに、第1著者と第2著者（心理学を専攻する大学教員）の協議によりカテゴリー化の基準を決定した。その基準にもとづいて、第1著者がカテゴリー化し、その結果を第2著者とともにも再度検討することにより、より整合化した分析とカテゴリー化が行われた。

3. 結果および考察

まず、設問1の「あなたが高校時代までに経験した感動体験について思いつく限り書いてください」という問いかけにより想起された感動体験について述べる。ここで得られた回答数はすべてで304件であった。その内容をどのような場面で感動したのか、という点に焦点を当てて分類した。

その結果、Table 1に示すように、13の場面に分類された。

中でも県大会に出場し優勝したことや作品をコンテストに応募して賞を取ったことなどコンクールや大会に関

Table 1 想起された感動体験の場面の件数及び比率

場面	件数	比率(%)
コンクール・大会	66	21.71
学内行事	46	15.13
日常の対話や支援	32	10.53
芸術・文化	27	8.88
学業	27	8.88
学校生活	26	8.55
卒業	20	6.58
日常のスポーツ・自然体験	15	4.93
恋愛・結婚	10	3.29
転校	8	2.63
旅行	2	0.66
肉親の死	2	0.66
その他	23	7.57
合計	304	100.00

する内容が21.71%と最も多かった。次に、体育祭や文化祭などの学内行事に関するものが15.13%、教師に言われた言葉や落ち込んでいるときに友達が温かく見守ってくれたことなど日常の対話や支援に関するものが10.53%、映画や本、音楽などの芸術・文化に関するものと、受験に合格したことや勉強しているときに友達と支えあったことといった学業に関するものが8.88%と続いた。また、これら以外にその他の項目が7.57%となり、具体的にあげられた内容としては、ペットが出産したことや初めて飛行機に乗ったこと、英会話が通じたことなど、分類し難い特殊なものや、自分の目標を達成したことなどといった抽象的なものがいくつか見られた。これらのことから、学校生活などの日常的に経験してきている場面よりもコンクールや大会、学内行事といった稀な場面での体験の方が感動を想起する条件になる可能性を示唆している。つまり、感動を体験する条件としては、日常的に経験される頻度の多いものよりも稀な出来事の方が感動を喚起しやすいということである。しかしながら、日常の対話や支援といった日常生活の中でも生じた感動も上位に位置している。この点については、具体的な内容を見る限り、普段は厳しい教師に言われた言葉などというように、普段の生活の中でもいつもと違う出来事が生じていることが読み取れる。このように、感動には稀な場面や普段とは違う場面で喚起されやすいと考えられる。

次に、感動の構造を明らかにする目的として、設問2で想起された最も記憶に残る感動体験のみを対象に分析を行う。手続きとしては、設問1で挙げられた複数の感動体験の中から最も感動した体験を選んでもらった。ここでは、調査協力者に対し1体験ずつ回答してもらっているため、64名中63名分のデータを対象に分析している。なお、残る1名に関しては「感動したことがない」との回答が得られているため分析の対象外とした。

まず、設問1同様に最も記憶に残る感動体験として挙げられたものを、その内容からどのような場面で感動したのか、という点に焦点を当てて分類を行った(Table 2)。

Table 2 最も記憶に残る感動体験の場面の件数とその比率

場面	件数	比率(%)
コンクール・大会	30	47.62
学内行事	8	12.70
日常の対話や支援	3	4.76
芸術・文化	2	3.17
学業	3	4.76
学校生活	4	6.35
卒業	5	7.94
日常のスポーツ・自然体験	3	4.76
恋愛・結婚	1	1.59
転校	2	3.17
旅行	1	1.59
肉親の死	1	1.59
合計	63	100.00

その結果、Table 2 に示すように、上述した全体の感動体験に比べ「その他」の分類が削除され12の場面に分類された。中でも全体の結果同様に県大会に出場し優勝したことなどコンクールや大会に関する内容が47.62%と最も多かった。次も全体と同様に、体育祭や文化祭などの学内行事に関するものが12.70%であった。その他はすべて10%にも満たない想起であった。ここで言えるのは、最も記憶に残るような深い感動体験はコンクールや大会、学内行事などといったより稀であるものになっていることがわかる。つまり、日常生活の中でも感動はし得るが、より深く記憶に残るような感動は日常から離れた場面での体験である可能性を示唆できる。

次に、その体験がいつの出来事なのか学年を選択してもらった結果を集計した。得られた回答から、小学校については低・中・高学年の3段階、中学・高校については各学年における感動体験の件数とその比率を算出し、感動体験の学年分布を調べた。

Table 3 感動体験の学年の分布

学年	件数	比率(%)
小学校低学年	0	0.0
小学校中学年	0	0.0
小学校高学年	12	19.0
中学校1年	3	4.8
中学校2年	4	6.3
中学校3年	14	22.2
高校1年	2	3.2
高校2年	8	12.7
高校3年	20	31.7

その結果、Table 3 に示すように、高校3年生が最も多く(31.7%)、次に中学校3年生が22.2%、小学校高学年が19.0%、高校2年生が12.7%、中学校2年生が6.3%、中学校1年生が4.8%、高校1年生が3.2%という順になっていた。小学校の低学年から中学年にかけての想起はなかった。このことから、大学生が想起する感

動体験の経験学年は、高校3年生が多く、近い過去の記憶を想起していることがわかる。このことについては、速水・陳(1993)によっても同様の結果が見られた。彼らは、大学生と成人を対象に感動体験の生じた時期について述べており、その結果、大学生は男女ともに高校時代の経験が多く出現しており、現在と時間的に近いところの感動体験を思い出していると説明した。また、上位を見ると、高校3年生、中学3年生、小学校高学年とどれも最高学年であることがわかる。これは、その学年に卒業や最後のイベント事などといった記憶に残りやすいような出来事があるためであると考えられる。このように、想起された感動体験の内容については、小学校から高校までの12年間のうち高校時代3年間の体験を喚起したものが全体の約50%を占めた。これは、認知機能であるエピソード記憶の特徴とも言え、近い過去の体験を想起していることが分かる。また、学校の場面と普段の生活場面における感動体験では、感動の質が異なることが明らかとなった。

次に、最も記憶に残るものとして想起された感動体験が誰・何を対象として感動したものなのかという対象に関する分類を行った。

Table 4 最も記憶に残る感動体験の対象に関する数とその比率

対象	全体		小学校		中学校		高校		
	数	%	数	%	数	%	数	%	
自己	24	35.29	3	21.43	10	43.48	11	36.67	
状況	3	4.41	2	14.29	0	0.00	1	3.33	
対人関係	家族	2	2.94	1	7.14	1	4.35	0	0.00
	恋人	1	1.47	0	0.00	0	0.00	1	3.33
	友人・仲間	23	33.82	4	28.57	6	26.09	12	40.00
	教師	9	13.24	2	14.29	5	21.74	2	6.67
	関係者 複合	1	1.47	0	0.00	0	0.00	1	3.33
	先輩	1	1.47	0	0.00	0	0.00	1	3.33
環境	メディア	2	2.94	0	0.00	1	4.35	1	3.33
	自然	2	2.94	2	14.29	0	0.00	0	0.00
合計	68	100.00	14	100.00	23	100.00	30	100.00	

※ 想起された感動体験の対象の重複を含めた総数を分母とし算出しているため、データを収集した人数と各対象の総数は一致しない

その結果、Table 4 に示すように、最も記憶に残る感動体験の対象は、10の対象に分類することができた。そのうち、自己を主体とするものだけでなく、友人や仲間と共に協力したことにも感動したというように、感動の対象が重複する内容が3件見られた。本結果は、それらも一つずつ算出した。全体における内訳は自己を対象としたものが35.29%と最も多く、次に友人・仲間を対象としたものが33.82%、教師を対象としたものが13.24%という順になっていた。

また、この結果について小学校と高校における感動体験では友人・仲間を対象とする内容の方がそれぞれ4件、12件とわずかではあるが自己を対象としたものに比べ多く想起されている。一方、中学校での感動体験を想起した場合には自己を対象としたものが10件と最も多く、次

に友人・仲間を対象としたものが6件であった。この結果より、小学校から中学校全体にかけて自己を主体とした感動だけでなく、コミュニケーション能力の形成期に当たる学生にとって友人との関係の中で体験した感動は記憶に残る出来事となるということがわかる。

次に、本研究で語られた感動体験について感動を体験した時点のみでなく、そこに至るまでの過程を語るものが多く見られたので、その分類を試みた (Table 5)。

Table 5 最も記憶に残る感動体験にまつわる過程の想起の有無

	全体		自己		対人	
	人数	比率 (%)	人数	比率 (%)	人数	比率 (%)
過程有り	40	62.50	20	86.96	17	50.00
過程無し	23	35.94	4	17.39	17	50.00

※ 想起された感動体験の対象の重複を含めた総数を分母とし算出しているため、全体数と各対象のデータ数は一致しない

その結果、Table 5 に示すように、最も記憶に残る感動体験はそれに至るまでの様々な過程についても語られる場合があることが分かった。さらに、自己に対して体験した感動では、86.96%と非常に高い比率で過程が語られていることがわかった。一方で対人関係を対象に体験した感動では、過程について語られることは半数程度であった。この感動体験にまつわる過程の想起の有無について、比率の差の検定を行ったところ、全ての感動体験において1%水準で有意であった ($\chi^2(2)=6.269$, 有意水準.014 である)。つまり、各体験の回数段階の比率には差があるということが統計的に明らかとなった。このことから、最も記憶に残るような感動は、そこに至るまでの努力や苦悩などを乗り越えていることが考えられ、感動に至るまでの経緯を語れるほど深く記憶に残っていることが考えられる。その中でも特に自己の体験を主体とした感動では、より一層強い感情移入がなされていることから、過程を語るに十分な情報が記憶されているのだろう。一方で対人関係などでは友人同士で協力して成し遂げるような出来事などの場合には、そこに至るまでの過程が語られることが想像できるが、教師や目上の人からの言葉がけによって深い感動を覚えたようなものはその時点の光景についてのみ語られるのではないだろうか。

次に、自己を対象とした感動体験の具体的な感動の内容について述べる (Table 6)。

最も感動する体験として想起された感動体験のうち、自己を対象とするものを、感動した内容と理由の両面からどのような出来事に対して感動したのか分類を行った結果、1件を除いて「達成」、「賞賛」、「郷愁」の3つに分類することができた。上記3分類の件数とその比率をTable 6に示した。

Table 6 自己を対象とした感動体験の具体的な感動内容

	人数	比率 (%)
達成	20	86.96
賞賛	2	8.70
郷愁	1	4.35

その中でも「達成」(86.96%)が最も多く体験されていることが分かった。つまり、自己を対象として体験される感動は、自身の努力や苦悩から一転し結果を得て、望まれる成果を上げたことによる感動体験が最も多いということであろう。これは、前述した過程の有無に関係すると考えられ、自身が以前より努力や苦悩を乗り越えるような体験は感動に至るまでの経緯が深く記憶に残っているため、感動した時点だけでなく、それ以前の過程についても語られると考えられる。

除かれた1件は、「父の死から日常に戻るまでの日々」という内容であり、感動よりは強い悲しみについて想起されていたため、本研究では特徴的な1つの事例として捉えることとし、自己を対象とする他の体験と区別して扱うことにする。この事態によって、感動と強い悲しみの区分が明瞭ではないことを示唆できるであろう。

次に、感動する体験として想起された感動体験のうち、対人関係を対象とするものについても、上記同様に感動した内容と理由の両面からどのような出来事に対して感動したのか分類を行った結果、「達成」、「賞賛」、「郷愁」、「感謝」、「共感」の5つに分類することができた。上記5分類の件数とその比率をTable 7に示す。

Table 7 対人関係を対象とした感動体験の具体的な感動内容

出来事	人数	比率 (%)
達成	15	42.86
賞賛	2	5.71
郷愁	4	11.43
感謝	8	22.86
共感	6	17.14

Table 7に示すように、「達成」(42.86%)が最も多く体験されていることが分かった。その次に、感謝(22.86%)、共感(17.14%)と続いた。このことから、対人関係を対象として体験される感動は、友人や仲間と協力し、何かを成し遂げることによって感動が喚起されるということが想定できる。このように、最も多い出来事は自己を対象とした場合と同様であったが、数値を比べると明らかに自己を対象とした場合の方が達成経験による感動体験が多く述べられている。一方で、自己に比べ対人関係を対象とした方が分類される区分も2項目増え、新たに感謝や共感という相手との関係性が成り立ってからこそ経験される感想体験が上位に位置した。

次に、対人関係を対象として想起された感動体験につ

いて、感動を体験した側からの視点に立ち、その対象とどのような関係性が成り立っているのかという点について述べる。たとえば、自分より目上の人を対象とする場合には受け手としての関係が成り立ち、友人・仲間を対象とする場合には対等な関係が成り立つことが想定される。ここでは、最も記憶に残る感動体験として想起された体験のうち、対人関係全体と比較的多く想起された教師と友人・仲間に関係性を当てる感動体験の関係の在り方について述べる (Table 8)。

Table 8 対人関係対象とした感動体験の関係の在り方

	全体		教師		友人・仲間	
	人数	比率(%)	人数	比率(%)	人数	比率(%)
援助・支援	14	41.18	8	23.53	4	11.76
協力	16	47.06	0	0.00	16	47.06
積極	1	2.94	0	0.00	0	0.00
恩返し	2	5.88	1	2.94	0	0.00
一体感	3	8.82	0	0.00	3	8.82

※ 想起された感動体験の関係性の在り方の重複を含めた総数を分母として算出しているため、データを収集した人数と各関係のデータ数は一致しない

最も感動した体験の中でも、対人関係を対象とした感動では、「協力」という対等な立場という関係での体験が最も多く 47.06%を示し、「援助・支援」という受動的な関係は41.18%とこの両者の関係について多く語られた。前者の「協力」は、友人・仲間を対象とした感動体験のみ語られたが、一方で「援助・支援」は教師だけでなく友人・仲間関係においても語られていることが示された。これは、前者は対等という立場であるからこそ友人・仲間関係で想起されているが、「援助・支援」は目上から受けるだけでなく、友人関係の中でも成り立つ関係の在り方であるということがわかる。

4. 総合論議および研究展望

本研究は、大学生および大学院生がこれまでの学生時代に経験する感動により、どのような変化が生じ、影響を受けたのかを自由記述式の質問紙を使用して調査を行った。その結果、想起された感動体験の時期については高校時代のものが最も多く、ほぼ半数を占めることが明らかとなり、従来の研究(速水・陳, 1993; 橋本・小倉, 2002)と同様の結果が得られた。つまり、時間的枠組みとして近い過去の経験を想起しやすいということがわかる。これは、認知機能のエピソード記憶の特徴が同様に説明され、過去の感動体験はエピソード記憶、つまり自伝的記憶の想起をしていることになる。今井(2003)は、自伝的記憶は様々な感情や懐かしさをも伴った記憶、いわば「思い出」を指すとしている。過去の感動を想起するということはこのような記憶を振り返ることであると考えられる。このような自伝的記憶の想起について宮谷・高野(2007)はそういったポジティブな自伝的記憶の想起が感情に及ぼす効果について抑うつ傾向を対象とした

研究を行っている。その結果、ポジティブな記憶の想起による気分の変化には既往の重要度が記憶の鮮明度を介さずに影響しており、高抑うつ傾向者と低抑うつ傾向者ともに同等の気分の変化が生じることを明らかにした。また、特に高抑うつ傾向者にとっては重要度の高い過去のポジティブな経験の想起が大きな気分の変化をもたらすことを示した。つまり、感動体験を想起することが、同様にネガティブな気分の緩和になる可能性も考えられる。ということは、本研究において大学生が感動体験を想起したときに、大学生の心的変化が生じていたかもしれないことが予測され、ネガティブな気分だった学生はポジティブな方向へと気分が変化していた可能性がある。

次に、想起された感動体験は、コンクール・大会、学内行事についてのものが多かった。そのことから、日常的な出来事よりも希な出来事の方が感動を喚起しやすいと考察することができる。また、こういった場面は、感動に至るまでに努力や苦悩などという積み重ねがある。そのため、これらが多く想起されていることと同時に感動に至るまでの過程について語りが多く見られたことが一致する。また、想起された感動体験の対象は自己を対象とするものと対人関係を対象とするものに大きく偏りが見られた。その中で、どのような出来事に対して感動したのか、具体的な内容についてはどちらも「達成」が多く経験されており、対人関係を主体とした感動体験に限っては「感謝」や「共感」という対人場面ならではの出来事についても想起されていた。こうした分類の結果、対象によって感動を喚起する出来事の相違があることが明らかとなった。このような感動の内容について戸梶(2004)は想起された内容として「友人・恋人・家族、本、クラブ関連、目標達成などと分類しているが、これは感動をした対象や環境そのもの、行動などが混在していると考えられ、感動の内容を明らかとする上で分類が不十分であるように思える。また、斎藤・藤原(2003)は感動を「とてもうれしいと思ったこと」、「とても楽しいと思ったこと」、「とてもわくわくしたこと」などといったように感情語でのみ捉えている。これでは感動と単なる感情の区別がつかない。感動は単に感情の一つとして捉えるのではなく、もっと複雑なものであるように感じる。そこで、本研究において感動体験について構造化した分類を行うことによって、大学生がこれまでの生活で体験する感動についての詳細な情報を得ることができ、これまでの研究の不足を補うことができたと考えられる。

本研究で使用した質問紙において、「高校時代まで」というキーワードを用いた方が、児童期から青年期にかけて体験する感動を収集できると考えられ、実施された。しかし、それによって「高校時代」というキーワードから「学校」が連想されたために、収集した内容が学校現場で体験されたものに偏る結果となった可能性がある。その

中でも特に運動部活動での経験に偏って想起されており、収集したサンプルが運動部に所属していた経験のあるものに偏りが見られた。今後の改善としては、予め普段の生活で体験した感動と学校生活の中(部活動含む)で体験した感動とに分けて質問を展開することによって、今回のような偏りのある回答を防ぐことが可能になるのではないだろうか考える。その上で最も記憶に残るものについて回答してもらうことにより、学生時代にどのような場面で感動を体験することがその後に影響を与えるかということについても考察可能となるだろう。

また、戸梶(2001)で明らかにされた感動想起のプロセスモデルは、文学やメディアなど、作者によって描かれた物語性のあるものに焦点を当てて構成されている。そこから導かれた動機づけへの効果、認知的枠組みの更新、他者志向・対人受容への効果は、そのような間接的な感動体験だけでは本質を明らかに出来ないと考えられた。そこで、本研究では文学だけではない広い範囲の感動体験に焦点を当てるべきであると考え、より広い範囲での感動体験について調べようとする意図があったが、本研究の問いかけでは、自らが主体的に経験した感動が多く想起され、文学やメディアなどの体験の想起が少なかった。これは、大学生および大学院性が想起する感動は、個人が直接経験したもののほうが思い出されやすいためであると考えられる。そのため、直接的な感動と間接的な感動の両者を導き出すためには、場面を設定した上で問うことにより、比較検討が可能となり、より多くの示唆を得て感動の本質に迫ることができると考える。

引用文献

- Cohen, G. (1996). *Memory in the Real World* (2nd ed.) Hove. *Psychology Press*.
- 橋本巖・小倉丈佳(2002). 青年期における感動経験と共感性の関係. *愛媛大学教育学部紀要*. 教育科学, 48(2), 57-73.
- 速水敏彦・陳恵貞(1993). 動機づけ機能としての自伝的記憶—感動体験の分析から—. *名古屋大学教育学部紀要*. 教育心理学科, 40, 89-98.
- 井上正明・小林利宣(1985). 日本におけるSD法による研究分野とその形容詞対尺度構成の概観. *教育心理学研究*, 33(3), 69-76.
- 神谷俊次・伊藤美奈子(2000). 自伝的記憶のパーソナリティ特性による分析. *心理学研究*, 71(2), 96-104.
- 宮谷真人・高野義昭(2007). ポジティブな自伝的記憶の想起が感情に及ぼす効果—記憶の重要度と鮮明度及び想起者の抑うつ傾向の影響—. *広島大学心理学研究*, 7, 1-10.
- Robinson, J. A. (1992). *Autobiographical memory*. In M. Gruneberg & P. Morris (Eds.), *Aspects of memory. 2nd ed. Volume 1: The practical aspects*. London, UK: *Routledge*. 223-251.
- Russell, J. A. (1997). Reading emotions from and into faces: Resurrecting a dimensional-contextual perspective, In J. A. Russell & J. M. FernandezDols (Eds.), *The psychology of facial expression*, Paris: *Cambridge University Press*, pp. 295-320.
- 佐伯怜香・新名康平・服部恭子・三浦佳世(2006). 児童期の感動体験が自己効力感・自己肯定意識に及ぼす影響. *九州大学心理学研究*, 7, 181-192.
- 斎藤哲瑯・藤原昌樹(2003). 子どもたちの地域活動や感動体験等に関する調査研究. *川村学園女子大学研究紀要*, 14(1), 153-176.
- 佐藤浩一(2008). 自伝的記憶の構造と機能. *風間書房*
- 佐藤徳・安田朝子(2001). 日本語版 PANAS の作成. *性格心理学研究*, 9(2), 138-139.
- 柴田利男(1997). 感動経験に関する諸要因の分析. *感情心理学研究*, 5(1), 42-43.
- 杉浦健(2000). 2つの親和動機と対人的疎外感との関係—その発達的变化—. *教育心理学研究*, 48, 352-360.
- 寺崎正治・岸本陽一・古賀愛人(1992). 多面的状態尺度の作成. *心理学研究* 62(6), 350-356
- 戸梶亜紀彦(1999). 「感動」に関する心理学的・認知的科学的考察. *日本認知科学会テクニカルレポート*, 研究分科会「文学と認知・コンピュータ」, 27-32.
- 戸梶亜紀彦(2001). 『感動』喚起のメカニズムについて. *認知科学*, 8, 360-368.
- Tokaji, A. (2003). Research for determinant factors and features of emotional responses of “kandoh” (the state of being emotionally moved). *Japanese Psychological Research*, 45, 235-249.
- 戸梶亜紀彦(2004). 『感動』体験の効果について—一人が変化するメカニズム—. *広島大学マネジメント研究*, 4, 27-37.
- 横山和仁・荒記俊一・川上憲人・竹下達也(1990). POMS(感情プロフィール検査)日本語版の作成と信頼性および妥当性の検討. *日本公衆衛生雑誌*, 37, 913-917.