

論文

# 大学教育における「楽しむ力」：理念編

“The Power to Enjoy” in University Education: Theoretical Perspective

佐久間留理子\* 坪根由香里\*\* 宮原道子\*\*\* 小森三恵\*\*\*\*

SAKUMA Ruriko, TSUBONE Yukari, MIYAHARA Michiko, KOMORI Mie

This study by the Working Group on New Educational Theory at Osaka University of Tourism examines “the power to enjoy” as a foundation for educational practice. Drawing on interdisciplinary perspectives, the group proposes a cyclical process (1) situational awareness, (2) goal setting, (3) methods, and (4) outcomes and evaluation—guided by metacognition. Repeated implementation is expected to enhance learning outcomes. Presenting “Can-do/Can-enjoy” statements before and after class clarifies objectives and encourages student reflection, fostering deeper internalization of content. The group aims to apply this model in practice and refine its theoretical basis through iterative development, ultimately contributing to a new educational framework centered on the power to enjoy.

キーワード：楽しむ力 (the power to enjoy)、共感 (empathy)、教育理念 (educational philosophy)、評価 (assessment)

## 1. はじめに：研究の目的と方法

大阪観光大学・新教育論ワーキンググループでは、「楽しむ力」とは何かを考え、既存の教育論に対して「楽しむ力」が優位性を主張できるかどうかについて、これまで議論を重ねてきた。本稿では、その成果の一部を提示する。また、本論において提起する「楽しむ力」は作業仮説であり、大学教育における普遍的概念として通用するかどうかについて、今後も継続的に検証する必要がある。

本研究には、佐久間、坪根、宮原、小森が、宗教学・哲学、日本語教育学、教育心理学、認知心理学の各分野からアプローチを行った。以下、第2章から第4章までを佐久間、第5章を宮原、小森、第6章を坪根が分担執筆した。

## 2. 「楽しむ力」をどのように捉えるか

我々は、「楽しむこと」を普段の生活において経験しているが、「楽しむ力」とは何であり、また、それをどのように評価すれば良いのかという点については、未だ試論的段階にある。

山田(2025: 7)は、「…「社会人基礎力<sup>1)</sup>」にせよ「人間力<sup>2)</sup>」にせよ、両者に共通していることは、現状への否定的な評価です。すなわち、現代の若者の精神的状況を、もっぱらネガティブな観点から捉えていることです。」と述べ、また、「重要なことは、言わば”楽しければ頑張れるし、頑張れば楽しみが大きくなる”といった心理状況が若者層を中心に社会に広く浸透しつつあることです。」と指摘している。このように、高等教育を受けている、あるいは、これから受けようとする若者の精神(心理)状況や現状認識から教育論を検討することは、大学教育における「楽しむ力」を考える上で重要なポイントになると考えられる。そこで、本章では、現状認識を含む行為の三要素から「楽しむ力」について考えたい。また、これを教育論として考えるためには、成果(結果)を加える必要があり、全部で四要素となる。それらは、以下に述べる(1)～(4)のプロセスに該当する。

<sup>1)</sup>「社会人基礎力に関する研究会—中間とりまとめ—」(経済産業省, 2006年)。

<sup>2)</sup>『人間力戦略研究会報告書』(内閣府, 2003年)。

「楽しむ」は他動詞であり、「～を楽しむ」というように、目的を有する行為を意味する。哲学的観点から言えば、「行為」は、(1) 現状認識、(2) 目的、(3) 手段・方法の三つの要素から成り立つと考えられる (立川 2006: 33-34)。(1) 現状認識は、現在、自分がどのような状況に置かれているのかについて自らが把握している内容である。人は、これに基づいて思考し、(2) 目的を設定する。例えば、自分には英語の能力が足りないと考えれば、それを補うために、英語の学習時間を増やすように目的を設定する。そのためには、必然性の洞察、どうすれば目的を達成できるかを考えなければならない。その場合、現在の自分の能力で自らが欲する目的を達成できるかどうかについても考慮する必要がある。これについて、ジャン=ジャック・ルソーは次のように述べている。

そこで、人間の知恵、つまり、ほんとうの幸福への道はどこにあるか。それはわたしたちの欲望をへらすことにあるとはいえない。欲望がわたしたちの能力にくらべて少なければ、わたしたちの能力の一部はなにもすることができなくなり、わたしたちはわたしたちの存在を完全な状態において楽しむことができないからだ。それはまた、わたしたちの能力を大きくすることでもない。同時にもっと大きな割合で欲望が大きくなれば、そのためにわたしたちは不幸になるばかりだ。それはただ、能力をこえた余分の欲望をなくし、力と意志とを完全にひとしい状態におくことにある。そうすることによってはじめて、いっさいの力は活動状態にあり、しかも心は平静にもたらされ、人は調和のとれた状態に自分をみいだすことができる (ルソー 2016: 134-135)。

以上のような力と意志とのバランスを考えた上で、その目的に向かって行動(行為)する。これは、(3) 手段・方法とも言い換えられ、教育論では実際の学習活動に相当する。さらに、この手段・方法の結果は、教育論では、(4) 成果に相当し、その評価が授業の成績・GPA となる。ただし、成績・GPA に反映されにくい成果もあり、それには「楽しむ力」が含まれるのではないかと考えられる。なぜなら「何が楽しいか」は人によって相違するのであり、「楽しむ力」は、多元的な価値観に基づくと考えられるからである。「楽しむこと」に絶対的な基準を設定して、その評価を断定的に結論することはできないと思われる。従って、一元的なものの方では、「楽しむ力」は適切に評価されないであろう。そこで、多元的な観点から「X を楽しむことができる」という文章における X に、何が入るのかを検討してみる。多元的な観点に関しては、次の「多重知能理論」を参考にすることができる。

心理発達科学者のハワード・ガードナーが提唱した「多重知能理論」によれば、人間には、8つの知能、即ち、①言語、②論理・数学、③空間、④身体・運動、⑤音楽、⑥人間関係、⑦内省、⑧自然に関わる知能があるとされる<sup>3</sup>。しかし、学校教育において一般に知能と言われるものは、①言語、②数理・論理が中心である (西垣、2025)。そこで、これら以外の③空間、④身体運動感覚、⑤音楽、⑥人間関係、⑦内省、⑧自然に関わる知能も含め、総合的な観点から「X を楽しむことができる」における X について検討してみる。X には、例えば、音楽、スポーツ、対話、作文、瞑想、旅行などの項目が入ってくるであろう。

このように、多元的に設定された複数の X の項目について、学生に自己評価をしてもらい、それらを教員が総合的に評価することによって、「『楽しむ力が高い』と推測される」という結論に到達する。この場合の推論は帰納法的であり、その結論は、あくまで「～だろう」であって断定はできない。しかし、X の項目を多元的な視点で増やすことによって、その蓋然性を高めることはできる。いずれにせよ、「楽しむ力」を評価する場合には、以上のような問題点があり、今後課題が残る。

(4) 成果とその評価は、新たな現状認識にフィードバックされる。その際には、「振り返り」のような「反省」が必要となるだろう。自分の成果・評価を振り返り、何も考えず、何もしないのであれば、能力は向上する

<sup>3</sup> ガードナー (2019: 24-34) によれば、7つの知能であるが、後に⑧自然に関わる知能が加えられた。

ことはない。そして、「何を」、「どのように」反省するのかということをも明確化する必要がある。

以上のような (1) から (4) までのプロセスを通して、「楽しむ力」の大枠を捉えることが可能となる。

次に、個人的な視点と共創的・協働的な視点から、上述の (1) から (4) までのプロセスについて検討する。上述の山田 (2025) では、「教育機関にとって大切なことは、学びのプロセスにある個人が、何をやりたいか、何が好きかの発見を手助けし、それを発展させるための環境を整備し、設定された諸課題を多様な個人と協働することを通じて解決に導くこと—その羅針盤の役割を果たすことと言えます。」と述べられている。これを参考にすれば、「楽しむ力」を養う上で重要なポイントの一つは、下線部の「多様な個人と協働すること」であると考えられる。そのような視点を、上述の行為の三要素 (四要素) に取り入れることはできるであろうか。

(1) 現状認識は、基本的には自己において形成されるものであるが、他者の視点を取り入れて改善することもできる。主観的な認識だけでは、人は独善的になる可能性がある。また、主観的な認識と他者による評価や意見が乖離してしまえば、その人は「裸の王様」のように社会から孤立する可能性がある。「孤立・孤独」というのは、物理的なものだけではなく、精神的なものも含んでいる。従って、他者からの客観的な意見にも耳を傾ける姿勢が必要である。例えば、バートランド・ラッセルは、「幸福な人間」について以下のように述べている。

幸福な人間とは、客観的に生きる人である。自由と愛情と広やかな興味を持てる人である、これらの興味や愛情を通して、さらにまた、次にはその代わりに彼自身を他の多くの人々にとって愛情と興味の対象にさせるという事実を通して、その幸福を確保するところの人である (ラッセル 2017: 329)。

現状認識に客観性を取り入れることは、(2) 目的や (3) 手段・方法における共創性・協働性に繋がる。

(2) 目的は、個人的に設定することができるが、他者とともに共創的・協働的に設定することもできる。後者の場合、例えば、大学祭の模擬店のメニューをどうすべきか、また、クラブ活動の発表会で何を披露するか等、自己と他者とが対話する中で、適切な目的を設定する。このような「対話」は、上述の「X を楽しむことができる」という文章の X の項目に入れることができるだろう。

(3) 手段・方法には、個人的なもの共創的・協働的なものがある。後者の場合、他者との「対話」や「協力」が不可欠となる。これには、個人的な手段・方法と比べて、より多元的な能力が必要となるだろう。例えば、共通の目的を達成できそうにない場合には、その理由を挙げて諦めるよう他者を説得しなければならない。上述の「X を楽しむことができる」という文章の X の項目に、「他者を説得すること」を入れることはできるだろうか。説得は忍耐力のいる困難な作業になるかもしれない。しかし、「辛いこと」「しんどいこと」も楽しめるようになれば、本当の「楽しむ力」が身についたことになるのではないか。X の項目には、一般的な「楽しむこと」とは関係のないこと、あるいは、場合によってはそれに反することも入れる必要がある。

(4) 成果とその評価から新たな現状認識に至る過程では、上述のごとく何らかの「反省」が必要である。その際にも、個人的なもの共創的・協働的なものが想定される。特に、後者の場合、振り返り会や反省会において、他者の意見も参考にして、新たな現状認識を形成することができれば、さらに「楽しむ力」を向上させることができるであろう。この場合の他者の意見には、友人、親、教員などの他者からの成果に対する「評価」も含まれる。その時の成果が、前回の成果よりも改善した時には、それを「ほめる」ことも必要であろう。また、その背後にある理念として、評価される側の学生の人格に対する、評価する側の「尊敬」の念が含まれる。

バートランド・ラッセルは、「子供の人格に対する尊敬が親の側に必要である」(ラッセル 2017: 271) と述べており、家庭における上下関係から離れた、子供の人格に対する尊敬が重要であると指摘している。同様に、教育現場においても、教員と学生という上下関係を離れた、学生の人格に対する「尊敬」の念が必要であろう。学生は、単に教育評価のデータの対象ではなく、理性、感性、感情を持った「生身の人間」であることを忘れてはならない。

以上のように、(1) から (4) までのプロセスを、個人的な視点のみならず共創的・協働的な視点において

実践することによって「楽しむ力」を向上させることができるのではないかと考えられる。

### 3. AAR (Anticipation Action Reflection) サイクルとの比較

次に、「OECD(経済協力開発機構)ラーニング・コンパス(学びの羅針盤)2030」に提示されたAARサイクルと上述の(1)から(4)までのプロセスを比較したい。なお、ラーニング・コンパス(学びの羅針盤)は、「教育の未来に向けての望ましい未来像を描いた、進化し続ける学習の枠組み」であり、「教育の幅広い目標を支えるとともに、私たちの望む未来、つまり個人のウェルビーイングと集団のウェルビーイングに向けた方向性を示す」とされている(OECD Learning Compass 2030 仮訳, p. 3)。

ラーニング・コンパスには、AARサイクルが次のように説明されている。

見通し・行動・振り返り(AAR)サイクルは学習者が継続的に自らの思考を改善し、集団のウェルビーイングに向かって意図的に、また責任を持って行動するための反復的な学習プロセスです。計画を立てること、経験、そして振り返りを繰り返すことで学習者は理解を深め、視野を広げます。AARサイクルはより良い未来の創造に向けた変革を起こすコンピテンシーを育成する触媒です。より良い未来の創造に向けた変革を起こすコンピテンシーは、学習者が状況に適応し、振り返り、必要な行動を起こし、継続して自分の考えを改善していく力に依拠しています。

上述のように、AARサイクルの目的は、「集団のウェルビーイングに向かって意図的に、また責任を持って行動するため」と述べられている。つまり、集団のウェルビーイング(幸福)が学習の最終的な目標となっている。これと同様に、「楽しむ力」の場合も、個人のみならず集団のウェルビーイングと関連している。なぜならば、楽しむことは一人でもできるが、他者とともに楽しむことができれば、自己と他者の人生をより豊かなもの、幸せなものにすると考えられるからである。人間は社会的な存在であり、自己と他者との関わりの中で、真に幸福な人間が形成される。

AARサイクルの「見通し」は、上述の(1)から(4)までのプロセスにおける(2)目的を設定する段階に相当する。また、「行動」は、(3)手段・方法に相当し、さらに、「振り返り」は、(4)成果・評価から新たな現状認識に至る段階に相当すると考えられる。このように、(1)から(4)までのプロセスは、AARサイクルと重なる部分があるが、(1)現状認識を一つの項目として取り上げ、重視する点は相違している。目的を設定する際の基盤となる現状認識について、学習者が十分に考える機会をもつことが「楽しむ力」を養う上で重要であると考えられる。また、上述のごとく、(1)から(4)までのプロセスは、個人的な視点のみならず共創的・協働的な視点において実践することが可能である。なお、AARサイクルでは、この点は強調されていない。

AARサイクルは、幸福を実現するための基本的な要因・プロセスを含んでいるが、「楽しむ力」を養うための枠組みとしては、それをさらに拡充し、発展させる必要がある。特に、「楽しむ力」の養成では、共創性や協働性の基盤となる「共感力」<sup>4</sup>を養成することが重要である。ただし、共感力は、価値観を同じくする集団の結束力を高めるが、価値観の異なる別の集団との摩擦や衝突を引き起こす原因となる可能性がある<sup>5</sup>。従って、共感

<sup>4</sup> 英語では、empathyに該当する。この心理学的な概念については、第5章において述べられている。

<sup>5</sup> この考え方は、山極壽一氏の次の指摘による。「共感力が強まれば強まるほど、人々は仲間を思いやる気持ちが強くなるはずだ。それなのになぜ戦争のような悲劇を起こすことになったのか。原因の一つとして、農耕牧畜のために定住生活を始めたことを指摘したが、真の原因はその前にあった。これまで繰り返し述べているが、戦争の起源にあるのは言葉の持つ類推、比喩、アナロジーだ。言葉は世界を、集団の外と内に切り分けた。集団の仲間を思いやるがゆえに集団の外に敵をつくっていく」(山極 2023: 136)。

力には、自己と価値観の異なる他者をも受け入れ、価値観の相違を残しつつも両者の融和・和解を実現しようとする力が含まれるべきである。この場合の共感力は、感性のみならず他者を冷静に理解する理性の働きをも包摂する。このような観点から、学習プログラムや学習成果を問うアンケート調査が必要になるだろう。

#### 4. 「楽しむこと」とは何か

これまで、「楽しむこと」という言葉を当然のこのように用いてきたが、そもそもそれは何なのか、また、それは教育論とどのように関係するのか、という問題について、哲学者カントの思想を参考に若干の検討を行う。なお、カント哲学における「楽しむこと」については、國分 (2025) に詳しく解説されており、同書を参照した。なお、國分 (2025: 133) は、「楽しむ」、「楽しみ」を「享受」という言葉で捉えている。

カントの著作である『判断力批判』には、表象が主体に及ぼす影響・効果の関係 (感情能力) が扱われる一方、『実践理性批判』には、心の中にある善の表象を実践しようとする欲求能力が扱われている (國分 2025: 146-147)。これらにおける感情能力と欲求能力については、各々、能力の高次の実現と低次の実現があるとされる。従って、①感情能力の高次の実現、②欲求能力の高次の実現、③欲求能力の低次の実現、④感情能力の低次の実現の四つの象現があると指摘されている (國分 2025: 181, 表 2)。

カントによれば、「快」の対象として、快適なもの、美しいもの、崇高なもの、(端的に) 善いものという四種類が挙げられる<sup>6</sup>。そして、これらは、上述の①～④に配当される。即ち、①には、美しいもの、崇高なものが、②には、端的に善いものが、③には、間接的に善いものが、④には、快適なものが当てはめられる (國分 2025: 181)。例えば、快適なものを楽しむことは、カントによって「享受の快」と呼ばれるが (カント 1979: 194)、快適なものの趣味は、各人によって異なるとされる<sup>7</sup>。従って、何が楽しいか、というのは人によって異なる場合があると考えられる。また、楽しむためには、これを享受できるようになっている必要がある (國分 2025: 164)。例えば、美味しい料理を堪能するためには、それを楽しむことができる能力 (味覚や感性) を持っていないとできない。つまり、「楽しむ」ことができるようになるために、そのような能力を鍛えておく必要がある。

「楽しむ力」新教育論における「楽しむこと」の対象としては、上述の「快適なもの」のみならず、「美しいもの」、「崇高なもの」、「善いもの」のいずれもが包摂されると思われる。ただし、③欲求能力の低次の実現における間接的に善いもの (設定された目的にとって手段として有用なもの) には注意を払う必要がある。これは他の①②④<sup>8</sup>とは異なり、手段と目的の連関を有し、『『これはあの目的を達成させる手段として有用である』という仕方でのみ人を満足させる』 (國分 2025: 185) ものである<sup>9</sup>。換言すれば、③では、対象は、何かの目的のた

<sup>6</sup> 「美感的な反省的判断の論究のための総注」に「快の感情との連関においては対象は、快適なものか、美しいものか、崇高なものか、善なるもの (端的に) かのいずれかさなければならぬ (incundum, pulchrum, sublime, honestum)」と述べられている (カント 1979: 158)。

<sup>7</sup> 「快適なものに関しては、各人はその人自身の趣味 (感官の) をもっているという原則が妥当する」 (カント 1979: 82)。

<sup>8</sup> ①感情能力の高次の実現において「美しいもの」を対象として楽しむ場合、「目的なき合目的性」が存在する。また、感情能力の高次の実現において「崇高なるもの」を対象として楽しむ場合、「人間性という目的」が存在する。②欲求能力の高次の実現において「端的に善いもの」を対象として楽しむ場合、「道徳的存在者としての目的」が存在する。④欲求能力の低次の実現において「快適なもの」を対象として楽しむ場合、「享受の快」が存在する。ただし、目的や手段は存在しない (國分 2025: 180, 表 2)。

<sup>9</sup> 「しかし善なる手段としての善の——いま述べたような——概念から生じた実践的格律が意志の対象として含んでいるのは、それ自体だけで善であるようなものではなくて、常になんらかの他の目的のために善であるようなものにすぎないだろう。すると善は、常に『有用なもの』にすぎなくなるだろう」 (カント 2017: 128)。以上

めに手段化されており、それは直接的に人を満足させることはできないのであり、「四つの快の対象が、全て人を直接的に満足させる」ことができる①②④の場合とは異なる(國分 2025: 185-186)。直接的に人を満足させることができないというのは、「楽しむこと」の質(満足度)が他と比べて劣っていることを意味するのではないだろうか。これを教育論に当てはめて考えれば、学びの対象の手段化を避けるべきであるということになる。このように、学生が、学びの対象を安易に何かの手段とすることなく、学びの対象そのものに興味を持ち、それ自身を享受することが、何よりも「楽しむこと」の質(満足度)の保証に繋がると考えられる。

## 5. 「楽しむ力」の目的：心理学的アプローチ

大学教育において「楽しむ力」を育成するにあたり、本研究チームでは偏差値や学力テストでは測定できない能力に焦点を当て、具体的にどのような態度やスキルなどをターゲットにすべきなのかという問題について議論を重ねてきた。いわゆる学力に相当する認知能力に対しそれ以外の能力を包括する表現としては、幼児教育・小学校教育における「非認知能力」や OECD による「社会情動的スキル (social and emotional skills)」があり、いずれも意欲・意思、感情・情動や社会性に関連付けられている(文部科学省, 2021; OECD, 2021)。大学教育で養成すべきこれらの社会的・感性的な特性を、大阪観光大学では「楽しむ力」と表現することとし、著者らは現段階で次の 4 つの観点を見出している。①目標に向かう主体的な態度、②自分自身に対するポジティブな感情、③誰かと「共に」楽しむ感性、④自分の人生を生きぬく力、である。ここでは心理学的知見から「楽しむ力」にアプローチし、これらの観点における関連概念として「動機づけ」、「自己肯定感」、「共感」、「幸福」、「レジリエンス」を取り上げる。さらに前述の行為の 4 要素のサイクルを支える機能として「メタ認知」を概説する。

### (1) 動機づけ (motivation)

ある目的に向かって行動を開始し、その目的を達成するまでその行動を維持する心の働きを動機づけという。Deci & Ryan (2000) は、行動に対する自己決定性を軸として、動機づけが起こらない非動機づけ (amotivation) から、外的な報酬を得るための手段として行動をおこす外発的動機づけ (extrinsic motivation)、行動そのものが楽しむための目的となる内発的動機づけ (intrinsic motivation) へと連続体でとらえる自己決定理論 (Self-Determination Theory, SDT) を提唱している。この理論では、人間が持つ有能性、関係性、自律性という 3 つの根源的欲求が満たされたとき、内発的動機づけが高まると想定されている (Deci & Ryan, 2000)。つまり、自分の能力や特性を肯定的に認めたり、他者とつながっていると感じたり、自分自身の意志に基づいているときに内発的動機づけが起こり、何かを「楽しむ」という行為が生じると考えられる。

### (2) 自己肯定感 (self-esteem)

心理学における自己肯定感 は、個人が自己について肯定的または否定的に評価する感情的側面を指す概念である。自己肯定感は、自己価値の認識や自尊心とも関連し、個人の精神的健康や社会的適応、動機づけに重要な影響を及ぼすとされている (Rosenberg, 1965)。一般的に、自己肯定感は「自己に対する全体的な評価」として定義され、自己の能力や価値についての信念が肯定的であるほど、心理的安定や幸福感が高まる傾向が報告されている。したがって、幸福になることを目標とする「楽しむ力」とは、関連の深い概念といえる。

理論的には、自己肯定感は人間の基本的欲求の一部として位置づけられており、Maslow (1943) の欲求階層説においても「尊重の欲求」として重要な役割を果たしている。また、自己肯定感は社会的比較や他者からの評価、成功体験・失敗体験の蓄積など、さまざまな心理的・社会的要因によって形成される動的なプロセスであることが示唆されている (Rosenberg, 1979)。

自己肯定感に関する主要な研究成果として、自己肯定感の高い個人はストレス耐性が高く、対人関係が良好である傾向が示されている (Orth & Robins, 2014)。一方、自己肯定感が低い場合、心理的問題(うつ、不安、社

---

のコントの考えを(國分 2025: 185)は引用している。

会的孤立)を抱えるリスクが増大することが報告されている。さらに、自己肯定感は発達的变化を示し、青年期から成人期にかけて安定化する傾向が認められている (Trzesniewski et al., 2003)。

### (3) 共感 (Empathy)

心理学における共感とは、他者の感情や視点を理解し、それに共感的に反応する能力として定義される。共感是对人関係の基盤となる重要な心理的機能であり、社会的行動や協力、道徳的判断にも深く関与する現象である。本学の教育理念である「共に楽しみ共に社会を生き抜く」を実現するためには、重要な要素といえる。

共感の理論的枠組みは、主に「感情的共感 (Affective Empathy)」と「認知的共感 (Cognitive Empathy)」の二側面モデルによって整理されている。感情的共感とは他者の感情を感じ取り、共有する能力であり、認知的共感とは他者の視点や考えを理解する能力を指す (Davis, 1983)。この二側面モデルは、共感が単一の能力ではなく、複数の心理的プロセスから構成されることを示している。

2000 年代以降、共感の神経科学的基盤に関する研究が進展し、前帯状皮質 (anterior cingulate cortex) や島皮質 (insula) などの脳部位が共感的反応に関与することが明らかとなった (Decety & Jackson, 2004)。これらの研究は、共感が感情移入だけでなく、認知的処理や生物学的基盤を有する複雑な現象であることを示している。

近年では、共感の個人差や発達的变化、社会的・臨床的応用の重要性が強調されている。特に、共感の神経科学的メカニズムとその個人差について包括的に論じられており、共感が社会的つながりや協力的行動を促進し、対人関係の質を向上させる役割を果たすことが実証されている (Zaki & Ochsner, 2020)。

### (4) 幸福

幸福とは、「楽しむ力」を育むことのそもそもの目標となる概念である。心理学における幸福の定義は、単なる快楽や一時的な喜びを超え、主観的体験や人生の満足度、意味、自己実現などの多様な側面を含む包括的な概念として捉えられている。近年の研究では、幸福は主観的幸福感 (Subjective Well-Being, SWB)、ポジティブ心理学、自己決定理論 (SDT)、ヘドニア的幸福とユーダイモニア的幸福など、複数の理論的枠組みにより体系的に研究されてきた。

まず、Diener による主観的幸福感 (SWB) の枠組みでは、幸福は「人生の満足度」と「ポジティブ/ネガティブ感情のバランス」という二つの側面から構成される。Diener (1984) は、幸福を「個人が自らの人生に対してポジティブに評価し、快適な感情がネガティブな感情よりも多い状態」と定義し、主観的評価の重要性を強調している。

次に、ポジティブ心理学の創始者である Seligman は、「幸福」を「快楽」「没頭」「意味」の三要素に分けて説明し、さらに「PERMA モデル」として、Positive Emotion (ポジティブな感情)、Engagement (没頭)、Relationships (良好な人間関係)、Meaning (人生の意味)、Accomplishment (達成感) の五要素が幸福の構成要素であるとした (Seligman, 2002)。この枠組みは、個人の内的経験だけでなく、社会的・関係的側面にも着目している。

そして、自己決定理論 (SDT) では、幸福は「自律性」「有能感」「関係性」という三つの基本的心理欲求が満たされることで生じるとされる。Ryan & Deci (2001) は、人が自分の行動を主体的に選択し、能力を発揮し、他者と良好な関係を築くことが幸福に繋がると論じている。

さらに、心理学では幸福を「ヘドニア的幸福 (快楽的幸福)」と「ユーダイモニア的幸福 (自己実現的幸福)」に大別し、前者は快楽や満足感を重視し、後者は自己の成長や意味、価値の追求を重視する立場である (Kashdan et al., 2008)。両者を包括的に捉えることで、幸福の理解がより深まるとされる。

### (5) レジリエンス

心理学におけるレジリエンスとは、個人が逆境、困難、ストレス状況に直面した際に、精神的・感情的に適応し、回復・成長する能力として定義される。この概念は、単なる「強さ」や「耐性」ではなく、個人の内的資源

と外的環境との相互作用を通じて発現する動的なプロセスであることが強調されている (Masten, 2001)。初期の研究では、レジリエンスは「重大な脅威やリスク状況下においても良好な適応を示す現象」として捉えられ、困難な状況における肯定的な適応の要因を明らかにすることが主な課題とされてきた (Garmezy, 1985)。

レジリエンス研究の発展は大きく三つの段階に分類される。第一段階は 1970 年代から 1980 年代初頭にかけての「リスクと保護要因の特定」であり、この時期には家族の支援、自己効力感、社会的ネットワークなどが保護要因として注目された (Garmezy, 1985)。第二段階では、レジリエンスが個人の特性のみならず、環境要因や社会的関係との相互作用によって形成される「動的プロセス」であることが示された (Luthar, Cicchetti, & Becker, 2000)。第三段階として 2000 年代以降は、神経生物学的基盤や遺伝的要因、レジリエンス向上のための介入プログラムの効果検証など、より多角的かつ実証的な研究が進展している (Cicchetti, 2010)。

理論的には、レジリエンスは単なる個人の特性ではなく、環境との相互作用を通じて発現するプロセスと捉えられている (Luthar et al., 2000)。また、自己効力感、問題解決能力、家族やコミュニティの支援といった保護要因がレジリエンスの発揮に重要な役割を果たすことが明らかになっている (Masten, 2001)。さらに、レジリエンスは心理的ウェルビーイングや精神的健康の維持・向上に密接に関連しており、ストレス対処や精神疾患予防の観点からもその重要性が認識されている (Southwick et al., 2014)。

以上のように、レジリエンスは心理的ウェルビーイングや精神的健康を保つために欠かせないものである。したがって、「楽しむ力」を伸ばすためには、このレジリエンスを育むことも必要となる。

## (6) メタ認知 (metacognition)

第 2 章で解説した「楽しむ力」を捉える行為の 4 要素について、(1) 現状認識、(2) 目的、(3) 手段・方法、(4) 成果のプロセス全体を通して行為をすすめる、さらにそれらの評価により適切にサイクルを回すための基盤としてはメタ認知 (metacognition) の働きが想定される。メタ認知は Flavell (1979) により提唱された概念であり、自分自身の認知や理解の状況を把握し、目標に向かって行動を制御するシステムである。メタ認知は、記憶や思考などの様々な知的活動についての知識や信条であるメタ認知的知識 (metacognitive knowledge) と、知的活動によって生じる認知的、感情的経験であると定義されるメタ認知的経験 (metacognitive experience) から構成される (Flavell, 1979)。また、メタ認知の活動的成分とされるメタ認知的経験は、主に、認知活動の状態を評価するメタ認知的モニタリングと、進行中の認知活動を調整するメタ認知的コントロールの 2 つに区分されている (Dunlosky & Metcalfe, 2009; 三宮, 2008)。

私たちが何らかの行為を行うとき、メタ認知の働きは活動の前後・最中に継続的に起こる。例えば、活動を始める前には、メタ認知的経験は現在の自分の状況をモニタリングしメタ認知的知識を参照しながら、その活動がうまくいくかどうかを見通す。次に、その見通しや目的に基づき課題 (行為) の目標を設定し、それに到達するための適切な手段・方法による方略を選択する。活動中には、メタ認知的経験は課題のパフォーマンスをモニタリングしながら、必要に応じて目標設定や手段・方法の選択の修正などのコントロールを行う。活動の終了後には、目標が達成されたかどうかやどのような成果が得られたかなどの情報を新たに組み込み、メタ認知的知識を更新する。このように、Flavell (1979) のモデルでは、課題目標と行動 (方略) を要因としてメタ認知的知識とメタ認知的経験が相互作用すると想定しており、このプロセスが行為のサイクルを支えると考えられる。

メタ認知的能力は、認知的能力と同様にその個人差が認められ、さらにトレーニングによる向上が見込まれることが指摘されている (Bol & Hacker, 2012)。例えば、Nietfeld ら (2006) は、大学の学期を通して授業の振り返りによる自己評価のトレーニングを受けた学生は、トレーニングを受けていない学生よりもモニタリング能力が向上し、さらには最終的な成績も高かったことを報告している。

## 6. 「楽しむ力」の評価

第 2 章において、「何が楽しいか」は人によって相違し、「楽しむ力」は、多元的な価値観に基づくため、「楽

しむ力」の成果を見るには、「振り返り」のような「反省」が必要となること、自分の成果を見て能力を向上させるには、「何を」「どのように」反省するのかを明確化する必要があることを述べた。本章では、「楽しむ力」の評価に関する本学の取り組みについて報告する。

本学では、大学憲章で求めている「楽しむ力」の可視化を目指し、学生の自己点検や教員の到達目標・課題設定に利用するため、「『楽しむ力』評価のポイント」を作成した(表-1)。山田(2021:24)では、観光を「非日常空間への移動を伴う自由な鑑賞・創造・交流活動」と定義していることから、「鑑賞・創造・交流」と、それらを総括するものとして「人生」を加えた4つの力を本評価ポイントのターゲットとして設定している。

表-1 「楽しむ力」評価のポイント

ターゲット	評価のポイント
鑑賞を 楽しむ力	なにごとにも好奇心をもって観察し、その意味や重要性に注意を向けることができる 豊かな感性をもってものごとを受けとめることができる ものごとを多面的に観察し、批判的思考をもってその本質をとらえることができる
創造を 楽しむ力	自分らしいやりかたを探求し試行錯誤しながら課題に取り組むことができる 決めたことを最後まであきらめずに目標を達成することができる 新しいことや難しいことに挑戦し、自分や社会にとっての価値を生み出すことができる
交流を 楽しむ力	自分と他者との意見や立場の違いをポジティブに受けとめ、問題解決に向けて協働することができる 自分の考えや感情を適切に表現し、他者に共感してもらうことができる 他者の考えや感情を理解し、共感しようとするすることができる
人生を 楽しむ力	ものごとの明るい面や良い面に気がつくことができる 失敗したときや不安があるときでも、めげずにそのときやるべきことをやれる 自分の人生を自分で決めているという感覚を持つことができる

この「楽しむ力評価ポイント」および本学ディプロマポリシーに基づいて、学生が「楽しむ力」「生きぬく力」を身につけるための行動目標を具体化・明確化することを目的として、現在「大阪観光大 Can-do/Can-enjoy リスト」の作成を試みている。これは、各科目の到達目標、各授業内容や課題の目標設定、評価基準として設定するものである。

「大阪観光大 Can-do/Can-enjoy リスト」の作成に当たっては、「日本語教育の参照枠」の枠組みを参考にしている。「日本語教育の参照枠」とは、「ヨーロッパ言語共通参照枠(CEFR)を参考に、日本語の習得段階に応じて求められる日本語教育の内容・方法を明らかにし、外国人等が適切な日本語教育を継続的に受けられるようにするため、日本語教育に関わる全ての者が参照できる日本語学習、教授、評価のための枠組み」(文部科学省総合教育政策局日本語教育課「日本語教育コンテンツ共有システム」)である。そこでは3つの理念として、学習者を単に「言語を学ぶ者」として捉えるのではなく、「1 日本語学習者を社会的存在としてとらえる」こと、「2 言語を使ってできることに注目すること」、母語話者の日本語を規範・ゴールにするのではなく、「3 多様な日本語使用を尊重すること」が示されている(文化審議会国語分科会, 2021)。この考え方にに基づき、社会的存在である言語使用者及び学習者が言語を学ぶ上での目標が「言語能力記述文(Can do)」として具体的にリスト化された(文部科学省総合教育政策局日本語教育課「日本語教育コンテンツ共有システム」)。すなわち、A1からC2までの六つの日本語のレベル、「聞くこと」、「読むこと」、「話すこと(やり取り)」、「話すこと(発表)」、「書くこと」の五つの言語活動別に、言語を学ぶ上での目標として約500の「言語能力記述文(Can do)」が示されている。言語能力記述文では、言語を使ってできることを「～できる」という形で表している。

また、渡邊 (2025) は、OECD によるコンピテンシーの概念を説明する中で、コンピテンシーの概念は「何を知っているか」という教育内容を中心とした教育から、「知っていることを活用して何が出来るか」つまり「知っている知識とスキルを総動員して実社会でいかに柔軟に問題解決ができるか」という「資質・能力」を中心とした教育へ変えたとしている。

以上のような考え方を基盤とし、本学では、大阪観光大学「ディプロマポリシー」を大分類として、それぞれの中に「～できる」という形の具体的な能力記述文を設定した。なお、本学は「楽しむ力を育む」ことを目指し、学修においてもそれを重視しているため、能力記述文を「Can-do/Can-enjoy」としている。

具体的な活用としては、1 年生の演習科目 (基礎演習・調査研究 1) の各回の授業において、授業開始時に「Can-do/Can-enjoy」の形で目標を提示し、授業後の学生の振り返りでは各目標について、学生自身がどの程度「達成できた」と感じているかを、「まったくできなかった」「あまりできなかった」「まあまあできた」「よくできた」の 4 点満点で評価してもらっている。表 2 に、授業内容と「Can-do/Can-enjoy」文の例を示す。

表-2 授業内容と「Can-do/Can-enjoy」文の例

科目名	授業内容	「Can-do/Can-enjoy」文
基礎演習	意見を伝える	<ul style="list-style-type: none"> <li>・目的のために、多くの情報の中から必要な情報を選択することができる</li> <li>・批判的思考をもって、ものごとの本質をとらえることを楽しむことができる</li> <li>・人との関わりを楽しむことができる</li> </ul>
基礎演習	プレゼンテーション	<ul style="list-style-type: none"> <li>・課題についての適切な資料を探することができる</li> <li>・自らの意見について、根拠(理由・具体例)を示して主張することができる</li> <li>・正しい日本語で書いたり話したりすることができる</li> <li>・聞き手の助けになるような PPT を作成することができる</li> </ul>
調査研究 1	ディスカッション	<ul style="list-style-type: none"> <li>・他の人の意見を興味を持って聞くことで、ディスカッションを楽しむことができる</li> <li>・自分の意見を相手にわかりやすく伝えることで、ディスカッションを楽しむことができる</li> <li>・自分とは違う考え方であっても、他者の考えを尊重することができる</li> </ul>

授業後の自己評価の結果については、「大学教育における『楽しむ力』：実践編」で報告している。

## 7. まとめ

本論で提案した (1) から (4) までのプロセスは、循環的なものであり、反復的に実践することによって効果が高まると推測される。また、このプロセスと関連して、共創性・協働性の基盤となる共感力を養成することによって、「楽しむこと」を自己と他者とが共有すれば、「楽しむ力」を一段と向上させることができるであろう。それは、個人的な幸福のみならず集団的な幸福へと人々を導くと考えられる。さらに、カントの哲学を参考にすれば、何が楽しいか、というのは人によって異なる場合があるので、各人がそれを発見し、また、それを楽しめるように自らの能力を鍛錬する必要がある。また、学びを楽しむためには、学生が学びの対象を安易に何かの手段としないように注意し、「楽しむこと」の質の保証に努める必要があると考えられる。

また、本稿では「楽しむ力」の育成におけるターゲットに心理学的にアプローチし、いくつかの関連概念を紹介してきた。何らかの目標に向かって主体的に活動を開始・維持する内発的動機づけは、観光活動の基本的要素である鑑賞・創造・交流を楽しむために必要不可欠な心の働きである。

共感とは他者の感情や視点を理解し、それに共感的に反応する能力であり、社会的つながりや協力的行動を促進し、人間関係の質を高めるものである。したがって、本論文の 3 で示されたように、「楽しむ力」を構成する重

要な要素であるといえる。また、「楽しむ力」の行為プロセス全体を適切に機能させるためには、自分自身の現状を認識し、目標達成まで行動を調整するメタ認知が中心的な役割を担う。

「楽しむ力」の評価については、「楽しむ力評価ポイント」および本学ディプロマポリシーに基づき、「日本語教育の参照枠」の枠組みも参照しながら作成した「大阪観光大 Can-do/Can-enjoy リスト」を用いた 1 年生の演習科目における試みについて報告した。「Can-do/Can-enjoy」文を授業の前後で示すことによって、学生にとって授業の目的がより明確になり、「何ができるようになったのか」を自己評価として振り返ることで、授業内容を内化することができると考えられる。

今後は本稿で示した理念によって実践を展開させ、そこから理念の再検討を行い、さらに実践につなげるといった循環によって、「楽しむ力」を生かした教育の理論的枠組みを確立することが課題である。

#### 【引用・参考文献】

- 大阪観光大学「ディプロマポリシー」URL: <https://www.tourism.ac.jp/concept/history> (最終閲覧日 2025 年 10 月 10 日)
- イマニュエル・カント著・原佑訳 (1979) 『判断力批判』カント全集第八巻、理想社
- イマニュエル・カント著・羽田野精一・宮本一吉・篠田英雄訳 (2017) 『実践理性批判』岩波文庫
- ハワード・ガードナー (Howard Gardner) 著・黒上晴夫監訳 (2019) 『多元的知能の世界—MI 理論の活用と可能性』日本文教出版
- 國分功一郎 (2025) 『手段からの解放——シリーズ哲学講話——』新潮社
- 小森三恵・宮原道子・坪根由香里・佐久間留理子 (印刷中) 「大学教育における「楽しむ力」：実践編」『大阪観光大学研究論集』第 26 号
- 三宮真智子 (2008) 「メタ認知研究の背景と意義」三宮真理子 (編著) 『メタ認知 学習を支える高次 認知機能』北大路書房。
- 立川武蔵 (2006) 『聖なるもの 俗なるもの』ブッディスト・セオロジー I, 講談社選書メチエ
- 中谷素之・外山美樹・及川昌典・村山航・岡田涼・池田浩・鹿毛雅治・角山剛 (2024) 「動機づけ研究の未来—認知・教育・社会・神経科学の各領域間の対話—」『教育心理学年報』63, pp.288-298.
- 西垣順子 (2025) 『『楽しむ力を育てる教育』の可能性』：今、分断と切断をこえていくために」大阪観光大学教育シンポジウム「楽しむ力と教育改革：新観光学の示すもの」、配布資料
- 文化審議会国語分科会 (2021) 「日本語教育の参照枠報告」  
URL: [https://www.bunka.go.jp/seisaku/bunkashingikai/kokugo/hokoku/pdf/93476801\\_01.pdf](https://www.bunka.go.jp/seisaku/bunkashingikai/kokugo/hokoku/pdf/93476801_01.pdf) (最終閲覧日 2025 年 10 月 10 日)
- 文部科学省 (2021) 『中央教育審議会 初等中等教育分科会 幼児教育と小学校教育の架け橋特別委員会—第 2 回会議までの主な意見等の整理—』URL: [https://www.mext.go.jp/content/20210901-mxt\\_youji-000017746\\_2.pdf](https://www.mext.go.jp/content/20210901-mxt_youji-000017746_2.pdf) (最終閲覧日 2025 年 11 月 20 日)
- 文部科学省総合教育政策局日本語教育課「日本語教育コンテンツ共有システム」URL: [https://www.nihongo-ews.mext.go.jp/information/framework\\_of\\_reference#guide](https://www.nihongo-ews.mext.go.jp/information/framework_of_reference#guide) (最終閲覧日 2025 年 10 月 10 日)
- バートランド・アーサー・ウィリアム・ラッセル著・堀秀彦訳 (2017) 『幸福論』角川ソフィア文庫
- ジャン=ジャック・ルソー著・今野一雄訳 (2016) 『エミール』(上)、岩波文庫
- 山極壽一 (2023) 『共感革命—社交する人類の進化と未来—』河出新書
- 山田良治 (2021) 『観光を科学する—観光学批判—』晃洋書房
- 山田良治 (2025) 「現代の教育理念を問う—「楽しむ力」への期待—」『私学経営』No. 603: 4-9.
- 渡邊雅子 (2025) 『共感の論理—日本から始まる教育革命』岩波書店
- Bol, L., & Hacker, D. J. (2012). Calibration research: Where do we go from here? *Frontiers in Psychology*, 3, 229. DOI: 10.3389/fpsyg.2012.00229

- Cicchetti, D. (2010). Resilience under conditions of extreme stress: A multilevel perspective. *World Psychiatry*, 9(3):145–154. doi: 10.1002/j.2051-5545.2010.tb00297.x
- Davis, M. H. (1983). Measuring individual differences in empathy: Evidence for a multidimensional approach. *Journal of Personality and Social Psychology*, 44(1), 113–126. DOI: 10.1037/0022-3514.44.1.113
- Decety, J., & Jackson, P. L. (2004). The functional architecture of human empathy. *Behavioral and Cognitive Neuroscience Reviews* 3(2):71-100. DOI:10.1177/1534582304267187
- Deci, E. L., & Ryan, R. M. (2000). The “what” and “why” of goal pursuits: Human needs and the self-determination of behavior. *Psychological Inquiry*, 11, 227–268. DOI: 10.1207/S15327965PLI1104\_01
- Diener, E. (1984). Subjective well-being. *Psychological Bulletin*, 95(3), 542–575. DOI: 10.1037/0033-2909.95.3.542
- Dunlosky, J., & Metcalfe, J. (2009). *Metacognition*. Thousand Oaks, CA: Sage Publications, Inc.
- Flavell, J. H. (1979). Metacognition and cognitive monitoring a new area of cognitive developmental inquiry. *American Psychologist*, 34(10), 906-911. DOI: 10.5926/arepj.63.288
- Garmezy, N. (1985). Stress-resistant children: The search for protective factors. *American Journal of Orthopsychiatry*, 57(1), 159–174. DOI: 10.1111/j.1939-0025.1987.tb03556.x
- Kashdan, T. B., Biswas-Diener, R., & King, L. A. (2008). Reconsidering happiness: The costs of distinguishing between hedonic and eudaimonic well-being. *Journal of Positive Psychology*, 3(4), 219–233. DOI: 10.1080/17439760802303044
- Luthar, S. S., Cicchetti, D., & Becker, B. (2000). The construct of resilience: A critical evaluation and guidelines for future work. *Child Development*, 71(3), 543–562. DOI:10.1111/1467-8624.00164
- Maslow, A. H. (1943). A theory of human motivation. *Psychological Review*, 50(4), 370–396. DOI:10.1037/h0054346
- Masten, A. S. (2001). Ordinary magic: Resilience processes in development. *American Psychologist*, 56(3), 227-238. DOI:10.1037/0003-066X.56.3.227
- Nietfeld, J. L., Cao, L., & Osborne, J. W. (2006). The effect of distributed monitoring exercises and feedback on performance, monitoring accuracy, and self-efficacy. *Metacognition and Learning*, 1 (2), 159-179.
- OECD (2021, September 7) *Beyond Academic Learning: First Results from the Survey of Social and Emotional Skills*. [https://www.oecd.org/en/publications/beyond-academic-learning\\_92a11084-en.html](https://www.oecd.org/en/publications/beyond-academic-learning_92a11084-en.html)
- Orth, U., & Robins, R. W. (2014). The development of self-esteem. *Current Directions in Psychological Science*, 23(5), 381–387. DOI:10.1177/0963721414547414
- Rosenberg, M. (1965). *Society and the Adolescent Self-Image*. Princeton University Press.
- Rosenberg, M. (1979). *Conceiving the Self*. Basic Books.
- Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2001). On happiness and human potentials: A review of research on hedonic and eudaimonic well-being. *Annual Review of Psychology*, 52, 141–166. DOI: 10.1146/annurev.psych.52.1.141
- Seligman, M. E. P. (2002). Authentic Happiness: Using the New Positive Psychology to Realize Your Potential for Lasting Fulfillment. DOI: 10.1037/e412930005-001
- Southwick, S. M., Bonanno, G. A., Masten, A. S., Panter-Brick, C., & Yehuda, R. (2014). Resilience definitions, theory, and challenges: Interdisciplinary perspectives. *European Journal of Psychotraumatology*, 5, 25338. DOI: 10.3402/ejpt.v5.25338
- Trzesniewski, K. H., Donnellan, M. B., & Robins, R. W. (2003). Stability of self-esteem across the life span. *Journal of Personality and Social Psychology*, 84(1), 205–220. DOI:10.1037/0022-3514.84.1.205
- Zaki, J., & Ochsner, K. N. (2020). The neuroscience of empathy: Progress, pitfalls and promise. *Nature Neuroscience*, 15(5):675-80. DOI:10.1038/nn.3085
- 「OECD ラーニング・コンパス（学びの羅針盤）2030」  
URL: <https://www.oecd.org/content/dam/oecd/en/about/projects/edu/education-2040/concept-notes/>

OECD\_LEARNING\_COMPASS\_2030\_Concept\_note\_Japanese.pdf (最終閲覧日 2025 年 10 月 30 日)