

# 希望理論からみたグローバル人材育成者の教育観

鈴木 繁 夫

## 1. グローバル人材育成者を囲む環境

### 1.1. グローバル人材教育が必要といわれる来歴

21世紀前葉の世界の流れをあらわすキーワードとなったグローバリゼーションやグローバルイズムという二つの用語は、日本では多くの場合、しばしば区別されることなく使われている。しかし人・金・物が人類の過去のどの世紀と較べても国境をやすやすと超えていく世界の「フラット化」(Friedman 2005)をあらわすこの2つの用語は、厳密にはフラット化の異なった現象を指している (Jones 2006, 111-114; Steger 2003, 93-94; 平川 2014, 84-91)。

まずグローバリゼーションとは、国境の制約から解かれた広義の「交通」(人の移動と交流、資産や物の流通)により、様々な国の個々人が密接につながり、遠近や文化差が解消される方向へと進む動きである。たとえば日常生活のレベルでは、飛行機による移動の場合、1938年の英国ではロンドンからの最長距離のフライトはオーストラリア(ブリスベン)までで12日かかったが、現在ではわずか22時間にすぎない。<sup>1)</sup>ドルを円に交換する場合、銀行に行き、書類の細かな項目を埋め、交換目的まで記載することは1980年頃まで常識であったが、現在では自宅でネット銀行の口座を使えば数秒の内にできてしまう。洋書を手に入れるためには、書店経由の高いマージンを取られて、最低でも一ヶ月待つのは当たり前であったが、Amazonの日本法人が取り次ぐようになってからは1週間以内に、いや電子書籍であるなら一瞬の内に手に入るようになった。これは、インターネット・インフラが格段に整備されたおかげだが、情報技術の急速な普及は、文明の傘のもとにある地域であるなら、どこにいても共通の情報を手に入れ、技術を利用することを可能にした。ところで19世紀のアメリカでは、大量の移民が流れ込み、大規模な社会変動が起こり、欧州においてそれまで社会構成員を結びつけてきた忠誠心と連帯感がアメリカで「容赦ない濾過装置」(Handlin 1973, 55; Daniell 2004, 169-170)を通過し再編され、地域・世代間の新しい絆に取って代わられた。その約百数十年後に、共通情報と技術の結晶の一つであるポケモンGOが世界の同世代の若者の間で熱狂的に受け入れられたことが象徴しているように、一つの国の世代間にある垂直の絆が再編され、今や世界の様々な国々の同世代間のフラットな絆が築かれつつある。このように、グローバリゼーションとは、インターネットや交通手段により国境をまたいだ移動を可能にする技術が進展することにとどまらず、国境を超えた個人同士の知識や物財のやり取りを簡便にし、しかもその量もそ

の速度も年々増加し、文化が等質化する動きを指す。<sup>2)</sup>

これに対して、グローバリズムとは、優勝劣敗の淘汰と資本移動の自由が貫徹する市場原理こそが人類全体を豊かにする道であり、その道を進むには現金給付型の福祉を減らし、自律した個人を目指す小さな政府が望ましいとする主張である。グローバリズムの支持者は、政府による社会・経済への介入を減らすべく民営化が推進されることを強力に支持し、個人が自由に活動できるよう官僚や法による規制を撤廃すべく積極的に働きかけ、国籍の異なる革新的な起業家同士が国の壁を超えて連帯しグローバルな有償サービスの提供を賞賛する。これについても日常生活での例をあげれば、欲しい商品が店頭にあるかどうかもわからないのに、商店街の幾つもの店を回って買い物をするという購買スタイルが廃れ、在庫が豊富で質も保障されている大型店舗で、それも海外に本社を置くショップなどで一気にショッピングを済ませることが一般化したのは、優勝劣敗を善とする価値観が選ばれ、自由な資本移動が法的に許されたからである。また生活保護の受給者数（厚生労働省 2017）は2010年に200万人台を突破しその後は伸びが鈍化し200万人台近くで推移しているが、これは2013年の生活保護法改正により、申請者本人はいうまでもなく近親者の収入なども受給審査の対象となり、申請のハードルを高くして自活自律を要求する姿勢が社会で通用ようになったからである。<sup>3)</sup>また郵便局は2012年の郵政民営化法改正案により完全に株式会社化したし、2004年に法人化した国立大学も民営的な発想が2010年にはかなり浸透してきていることが報告されている（文科省 2010）。グローバルな有償サービスについていえば、フェイスブック、アップル、アマゾン、ネットフリックス、グーグル、いわゆる FANG と呼ばれるようなグローバル企業のいずれかのサービスを利用せずに一日を終わることはほぼ皆無に近い。

遠近や文化差が解消されるグローバリゼーションの動きと、市場原理支配と個人の自律化を善とするグローバリズムが混同される流れの中で、グローバル人材という用語は、主として企業などを通じて国外を舞台にその文化差を乗り越えて活躍できる自律的な人間を指示し、またその経済的貢献に積極的な賛意を示す言葉として使われている。この人材は、産業界においてはもちろんのこと、教育界において早急に育成されなくてはならないもの、場合によっては、その育成に失敗すれば、アジアにおける日本の経済的な優位が確実に脅かされるものとして受け入れられてしまっている。

そもそもかつての「国際人」という用語が英語になりにくい和製の表現であったように、この「グローバル人材」も同類の和製用語である。<sup>4)</sup>この用語は、2010年に官庁の報告書の中心テーマの一つとしてあらわれ、その後、マス・メディアで時代の大きな流れを象徴するトピックとして取り上げられ、文科省を中心にして喧伝されるようになっていった（図表1）。

英語由来ではないこの用語がマス・メディアに最初に登場した例は、トヨタ自動車が従業員をグローバル人材とローカル人材に分ける管理体制を敷いた報道（日本経済新聞1999年12月8日）においてである（図表1）（吉田 2016）。ここでのグローバル人材は、(1)日本で採用さ

図表1 グローバル人材育成への報告・提言

発表年	日本経済団体連合会	文部科学省	内閣府・経産省	マスコミ
1999				・日経新聞「トヨタ：グローバル人材幹部育成」（12月8日）
2000	・グローバル化時代の人材育成について			
2009		・グローバル30拠点採択		・朝日新聞「名大：グローバル人材育成プログラム」（7月29日）
2010		・産学官でグローバル人材の育成を		・朝日新聞「外交・経済・人材を強化せよ」（12月1日）
2011	・グローバル人材の育成に向けた提言	・産学官によるグローバル人材の育成のための戦略 ・国際バカロレア	・グローバル人材育成推進会議 中間まとめ ・閣議決定「世界に雄飛する人材の育成」	・日経新聞「グローバルに活躍できる人をもっと多く」（1月3日） ・プレジデント「ここが間違い！ わが社の「グローバル人材」戦略」（3月21日）
		・産学協働人材育成円卓会議 参考資料		
2012		・中教審 第2期教育振興「基本計画」経過報告 ・グローバル人材育成のための大学改革の新展開	・産学協働人材育成円卓会議 アクションプランの概要 ・グローバル人材育成戦略（グローバル人材育成推進会議審議まとめ）	・『日本労働研究雑誌』特集「グローバル経営と人材育成」（6月）
2013	・世界を舞台に活躍できる人づくりのためにグローバル人材の育成に向けたフォローアップ提言	・中教審 第2期教育振興「基本計画」答申		
2014	・グローバルに活躍できるマネジャーの確保・育成に向けた取り組み	・スーパーグローバル大学採択	・施政方針演説「グローバルな舞台で活躍できる人材」（1月4日）	
2015	・グローバル人材の育成・活用に向けて求められる取り組みに関するアンケート結果			

れ海外と交渉しながら働く日本人、(2)日本で採用され海外と交渉しながら働く非日本人、(3)海外で採用され海外で日本本社のために働く非日本人を指す総称であった。しかしトヨタを初めとして海外に進出する日本企業が人材として必要としていたのは、明らかに(1)であった。

トヨタの記事から約10年後、すなわちグローバル人材という用語が官庁報告書の中心テーマとなった2010年に、経産省が企業に対して行った「グローバル人材育成に関するアンケート

ト調査」の中で、「拠点の設置・運営に際して、貴社が直面されている課題や問題はありますか。」という問いに対して、74%もの企業が人材確保だと回答している。このときの人材として回答者が想定しているのは主として(1)であった(週刊東洋経済 2010b)。だからこそ、官庁の報告書としてグローバル人材育成を最初に謳った「産学官でグローバル人材の育成を」(経産省 2010)で、グローバル人材の必須到達目標として想定されていることは、いずれも、日本人が自律した個人として海外の支店で効率的に活躍できるための能力開発になっている。その必須到達目標とは次のものである。

- ①「社会人基礎力」(「前に踏み出す力」、「考え抜く力」、「チームで働く力」)
- ②「外国語でのコミュニケーション能力」
- ③「異文化理解・活用力」

「前に踏み出す力」がなければ、国内の本社・支店からあえて海外へ出る意欲が湧いてこないし、「考え抜く力」がなくては、同じ感性の同僚に囲まれてルーチンをこなす環境に満足してしまう。「チームで働く力」を持っていなくとも日本では一匹狼としてある程度大目に見られるが、海外でなら現地人の総スカンに遭い、活動の手足がもがれた状態になってしまう。②の外国語能力や③の異文化理解については、海外で日本人が活躍するためには不可欠であることは説明の必要もない。ただし、②について特筆すべきことは、目標発表からわずか2年後に、②として位置づけられていた外国語能力が、①となり、①と②の順序が入れ替わったことである。これは、外国語という意思伝達の手段の運用が不十分であれば、海外においては社会人基礎力があっても、送り出した本社が期待したような成果を十分にあげられずに終わってしまうという現実を企業が目のあたりにしたからだろう。念のためだが、2010年には日本の一流大学で入学者全員への TOEFL 受験の義務付けが徐々に定着化していったが、日本人の TOEFL 結果の数値は、アジアでも最下位に近い英語力であり、日本よりも経済的には遅れているはずと思われていた韓国・中国のその英語力ととうてい追従できないほど劣位にあることも認知されるようになっていった。

さらにこの3目標についていえば、企業で働く最低の目標であるなら、課された仕事を時間内にこなし、他の職員と協調して仕事ができればよいはずだ。しかし①の社会人基礎力は、この最低目標を超えており、そこで謳われる三つの力は、企業内でリーダー格の人間に必要とされる目標である。この目標に②外国語能力と③異文化理解力という目標が加わることで、日本という国内で通用するリーダーは、企業が海外に拠点をもちたとき海外拠点においても引き続きリーダーとなれるような人物像が想定されていることが浮かび上がる。

グローバル人材という用語は、このようなリーダー像と3つの必須到達目標を骨子とし、この骨子を装飾する字面はさまざまであっても、骨子そのものへの深い省察もないままに、官庁の報告書や文科省の競争的資金の優先的配分の尺度、企業の就職採用の目安として利用され続けている。もちろん年月の経過とともにグローバル化(すなわちグローバリゼーションとグ

ローバリズムの総称)が社会に食い込む深度が増し、グローバル人材が「我が国社会のトップ・リーダー」にもはや限定されなくなっている。「中核的・専門の人材層の需要」(2013年中教審による「基本計画」)へとその裾野を拡大させ、グローバル人材がトップ層の社長・CEOレベルへの限定から部課長クラスにまで広がっている(中教審2013, 12)。しかし裾野の拡大があっても、この人材がグループを統率するリーダーであることには変わりはない。

この3必須到達目標は、今では日本で日本人のためにグローバル人材育成教育に携わる者なら誰もが暗誦しているほど定着し、グローバル人材育成プログラムやそのプログラムの内容を評価する際の参照枠になっている。そして広い裾野でリーダーを産み出す要請の流れを受けて、グローバル人材育成の担当者は、独自のプログラムを策定している。たとえば企業では人事部門に配置されたグローバル人材育成担当者は、人材育成を専門とする企業と連携することで自社にマッチしたプログラムを策定すると同時に、プログラム参加者のキャリア・プランの可視化も行い、プログラム参加者が高い動機づけを維持しつつ、学習内容に習熟できるように図っている(週刊東洋経済2010b; 鈴木武2017)。また高校・大学といった教育機関では、主として「国際」や「グローバル」を冠した新設学部や教育課程において、クォーター制による学習内容の濃密化と短期留学機会の提供、英語による課題解決型授業や専門科目授業、海外インターンシップやボランティア活動、そしてこれらをICT支援システムにより有機的に連関させるといった新プログラムが実行に移されている(「隔月刊 Between 2014」)<sup>5)</sup>グローバル人材育成者は、社員・学生から、「課題をこなすのは大変ですが、目標に向けた力が身に付いている手応えを感じています。」といったような充実感あふれるコメントを引き出せるように、CLILに代表される現場ニーズに合致する学習内容、能力に見合った段階的学修、eラーニングを介したフォローアップと、プログラム内容の改善に余念がない。

このようにグローバル人材育成者は、多大なエネルギーを割いてその新プログラムを実施し、さらにはアンケートや試験を通じてプログラムの成果を測定し、プログラムの改善に努めている。そして賢明な育成者の多くは、(1)新教育プログラムの設計・提案・承認・宣伝、(2)教育組織の改変と教員の意識改革、(3)教育内容と教育方法の自己反省とその公表化、(4)プログラム内容・方法の継続的な改善というPDCAサイクルを着実に実行していると胸をはって公言できる。いや胸をはるといふレベルを越えて、このサイクルの実行は絶対にしなくてはならないという強迫観念にいつも駆られているといっても決して言い過ぎではない。

## 1.2. グローバル人材育成者を取り巻く教員・学生・大学

グローバル人材育成プログラムの実践を大学という場に絞って考えてみると、その実践は大規模大学から単科大学に至るまで行われており、少子化で入学定員割れを起こす危機感にあえぐ大学にとっては大学の魅力とその先端性を売りこむ材料として得てして有効に機能している

ようだ。しかし少し微視的にみれば、このプログラムが大学全体ではなくごく一部の学部やコースでの実践にとどまっており、グローバル人材育成者の同僚であるはずの他学部・他コースの大学構成員たちが、自分たちが抱える学生を3目標へ誘導しようと、実を伴ったカリキュラム改革の実行を必ずしもしているわけではない。だからこそ、どのような授業を教員が実践しているかと授業評価で問う際には、3目標への教員の自覚の度合いがどの程度か、それぞれの目標を学生が到達できるような具体的な工夫が授業においてなされているかといった問いはまず立てられることがない（片瀬 2007, 18-26）。

そもそも教員は勤務先の建学精神やその大学独自のミッションに共鳴して就職したわけではなく、学部の科目担当に必要とされる人間として第一義的に採用されている。そのために、教員は専門分野への研究を確保するという視点をまず先に立て、大学全体の方針や学部のミッションよりも、教員自身の研究力が発揮できる好環境を優先しがちとなる。それと並行して大学自治という精神が教員自身の研究の自由の保障と擦り合って、大学・学部の方針や運営には表面上の共感が求められているだけで、教員個人の考え方や感性は方針や運営から大きく介入されることはないという信念を教員は強く抱いている（和田 2009; 吉見 2016, 1464-1532）。したがってグローバル人材育成という新たなミッションの指示が当局から出されても、そのミッションに教員自身の研究分野と密接な関係を見いだせない限りは、教員の側にはそこに深く関わろうとする意欲が湧いてくることはまずない。だからこそ、教育組織と教員組織（研究組織）の分離、いわゆる教教分離を実行し、研究活動の推進のためではなく、学生にとって満足度の高い教育機会の提供を優先する組織編成が、「産学官でグローバル人材の育成」を射程に入れたプログラムの立ち上げと並行して行われるケースが出てきている（文科省 2016, 181）。

グローバル人材育成に強く共鳴することが難しい教員意識のあり方に加えて、学生たちの間ではグローバル人材になろうという意欲は低いし、大学で真摯に学習に取り組み自らを成長させ、そうして培われる学習の習慣化が将来の地位・所得・豊かさにつながるという長期的な希望を持たず、目先の小さな幸福で安易に満ち足りてしまう低欲望に満足しがちである（矢野 2010, 262-263; 三浦 2005）。また当然のことだが、グローバル人材に必要な技能や知識を大学において身に付けられたと感じている学生の割合も著しく低い。そもそも学生が、授業の予習・復習そして自主的な学習に費やす時間は、アルバイトや課外活動にかかる時間よりも圧倒的に短いという傾向がある。たとえば2016年の時点では週あたり学習時間7.3に対してバイト・課外の時間は13.5と学習時間の1.8倍に及んでいる（吉田 2016, 38-41; 国立教育政策研究所 2016, 7）。

グローバル人材へ向けて自己の能力や資質を開拓する学生の意識の低さは、日本国内で日本語のみで生活できる環境の快適さという要因も加わって、外国への留学を望まない内向き志向が年々強くなってきていることが物語っている（図表2）。日本は21世紀に入った時点で外国への留学数は約6万人で中国の約3分の1であり、ベトナムの約6倍、韓国とほぼ同数であっ

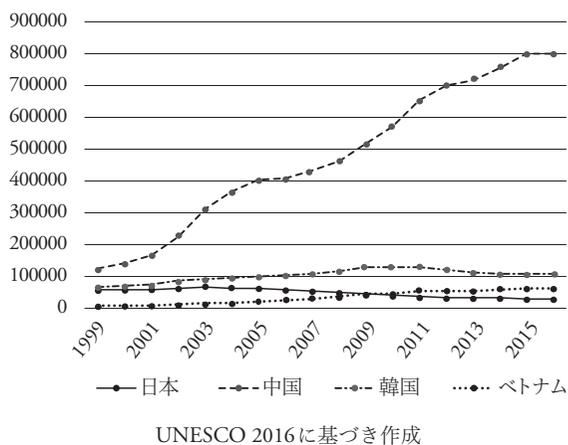
たが、2010年では減少し4万人で、中国の約12分の1、ベトナムとほぼ同数、韓国の約3分の1になり、2016年ではこれら4カ国中の最下位でベトナムの約2分の1に留まっている。政官財のグローバル3目標が謳われた年が2010年であったが、皮肉なことにそうした掛け声を裏切るかのようになり、この年以降も着実に内向き志向は強まっている。こうした内向き志向の強まりは新入社員についても同様の傾向が見られ、海外勤務を望まない数が2001年には約30%程度だったが、2010年度には49%、そして直近の2015年では63.7%にまで及んでいる（産業能率大学2016, 3）。

使命・理想像・目的が明確になってもそこに向かって意欲的に動かない教員、そして自らの能力・技能・意欲を開拓しようとしめない学生とを周囲に抱えながら、グローバル人材育成プログラムを走らせていく側の教員の立ち位置には大きな圧力がかかっている。この圧力が大きいことは、教育機関としての大学の方針という切り口から観察してもいえる。

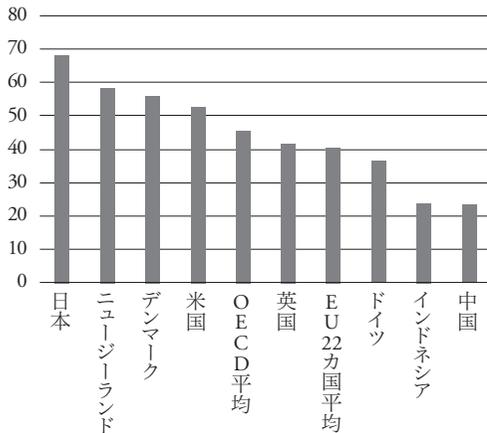
課程編成・実施方針からいえば、教員が到達目標とその手段を曖昧なまま進めていく授業へ、大学としての修正規定がない場合がほとんどである。そのため量の保証（規定では1単位45時間だが、学期15回授業だけではわずかに22.5時間の確保）も強い行政指導によらなくては達成できないという授業が多くあるという（土持 2006, 226-228）。また大学当局がGPAを導入しても、学生のほぼ全員にAを付けるといった過去の慣習の影響が残り、大学側としては厳格な成績評価を呼びかけても、評価を厳しく監視するシステムが伴っていないために、評価の厳格化は実現しているとは言い難い状況が続いているともいわれている。また卒業認定・学位授与方針についていえば、就職が4年生夏頃には内定するために、学生や保護者は内定を盾に、満たされていない卒業要件を満たしたものと見なすような救済措置を要求し、その措置の実行を大学事務側が暗黙のうちに肯定し、学位が授与される事例もあるようだ。

教育課程においても卒業認定においても、教員と学生が協調して、「やったことにする」という見なしの協調関係が築かれているために、文科省自身が一般の声として明記しているように、「日本の大学の現状について、『授業に出席しなくても単位が取れる』『勉強しなくても簡単に卒業できる』などの声を耳にします」ということになっている。教員による出席・授業態度・成績評価をきちんと取り締まるために大学側がはらう努力は、開講科目数の多さも手伝って、十分ではないといつてよいだろう（文科省 2014）。それを示すかのように、大学型の

図表2 国外への留学生数の推移



図表3 大学型高等教育機関の修了率



OECD 2016に基づき作成。なおグラフの数値は、留学生の修了率を除いた。

にはふさわしい志願者を「選抜」する時代がすでに終わり、多くの大学は教育レベルを下げても学生を確保せざるを得ない時代のさなかにいる。すなわち、志願者が大学を「選択」しているのだ。低い受験圧力下で学校が選択される、転倒した「入学者受入方針」になってしまっているのだ。

このように選抜・教育・卒業の負の三角形の状況に包まれ、周囲の未理解と低欲望満足の中にあっても、グローバル人材育成者の実践は、3目標に漸近する卓越した成果をあげていると、しばしば報告されている。先進的な一例を挙げれば、福岡大学での「グローバル英語学習プログラム」では、学生は発信・初対面積極性・学習積極性が飛躍的に向上している（林・小野 2014）。

### 1.3. ユニバーサル段階の教育におけるグローバル人材育成者

大学への志願者が全入できる段階にある日本では、1977年以降、進学率は50%を超え、それ以後ほぼ右肩上がりで進み、2011年には79.5%にまで昇っている。50%以上の進学率はユニバーサル段階（Trow 1973）と呼ばれている（図表4）。現在の大学はこの進学率からいうなら、ある共通の価値観を抱いている一部の才能ある人々を対象とし、支配階層にふさわしい人間を養成するエリート段階（進学率15%以下）ではないし、出自もマナーも様々だが、一定の資格を有している人々を会社組織の管理職として働けるように技術や知識を授けるマス段階（進学率16-50%）にあるわけでもない。今の大学は日本に限らず先進国ではいずれもユニバーサル段階にあるのだが、それにもかかわらず日本の多くの大学では、マス段階において達成しているはずのモジュール型コース設計ができておらず、科目のカリキュラム上の分類・難易

高等教育機関に入学した学生の修了率の国際比較（図表3）によると、日本だけが世界で飛び抜けて高く68%であるのに対して、OECD平均では45%にとどまっている。

いやそもそも新大学・新学部が設置された拡大期にあたる2000年代から、それ以前には右肩上がりであった高等教育を受ける側の人口は330万人程度と頭打ち状態にある。2016年の時点では高等学校在籍者数（335万人）と大学（含む短大・高専教育）の在籍者数（305万人）がほぼ均衡し、数字は高校全入時代から大学全入時代に突入していることを教えている（内閣府 2015, 14-15）。<sup>6)</sup>これは、かつてのように大学が自校の教育レベル

図表4 段階別の大学教育のあり方

	エリート段階	マス段階	ユニバーサル段階
同年齢に占める入学者数	0-15%	16-50%	50%以上
入学態度	特権	権利	義務
大学の果たす機能	支配層に向けた人格陶冶	管理職に向けた技能の伝達	全階層に向けた、社会・技術の急変化への適応
大学の特徴	教育内容レベルが高く、大学間と同質、教授・学生の高い親近感	教育内容レベルは多岐、大学は都会感覚反映、教授・学生の親近感は中程度	教育内容モデルは皆無、大学はデーター・センター感覚反映、教授・学生の親近感は皆無

←
→
→

獲得文化資本
職業的意義

Trow, 1973を基に整理作成

度・授業タイプを示すナンバリングがあっても一部の科目であったり、ナンバーは同類であっても難易度は教員によって異なるといった初歩的な共約すらもおぼつかない状態が続いている。さらに日本的な状況を付け加えれば、大学で本来教えられるべきことは、現実社会とは直接には関係が薄い教養・知識といった「獲得文化資本」（高田 2005, 187-188）だという信念、すなわちエリート・マス段階における大学教育の考え方が今だに根強い（図表4 下段参照）。明治時代に確立し昭和の戦後にまで受け継がれた、学歴を積み上げて立身出世するという考え方は、世俗と教養、大衆と市民という二項対立に支えられながら、文学、哲学、芸術の一級品に触れるために世界の名著や美術体系を読破し鑑賞するという教養主義を生じさせた。教養を「獲得」することで、学歴もその学歴に呼応した社会的身分も、たんなる形ではなく実質化が伴うと信じられてきたし、実際に高度成長期までの日本ではそれが事実であるかのように受けとめられていた。この流れはニュー・アカデミズムがもてはやされ、フランスのポストモダン思想を手際よくまとめた浅田彰『構造と力：記号論を超えて』（1983年）を片手に持ち歩くことがカッコイイとされた1980年代半ばまで続く。この過去からの長きに渡る成功体験の快さが、21世紀に入った大学教育においていまだに尾を引いているといってもよい。

とはいえ、1991年にいわゆる「大学設置基準の大綱化」が出ると、それを指針として、IT技能や英語実践能力など大学卒業後に就職・起業に必要なはずのスキルを習得するための「共通教育」へと大学は舵を切っていった。大学での教育のなかから、支配層としての人格を陶冶するために古典を学ぶ「教養教育」は片隅に追いやられ、人類がやがて直面する課題に異なる学問分野を横断して立ち向かう市民となるために総合的な知性を磨く「一般教育」も中核から外されていった。

大学教員はその授業内容に対する意識としてはエリート段階の大学像を抱いている。教員は、科目構成に関しては最低でもマス段階の制度を取り入れなくてはならないことを知りつつも、エリート段階の授業内容への意識が干渉して、マスのための制度導入をないがしろにして

しまいがちになっている。さらにはエリート段階の意識が、大学において技能を教えることの重要性を軽視することにつながっている（吉田 213, 219-228; 鈴木繁 2007, 80-86）。

ところが、グローバル人材育成者は、グローバリズムが浸透していく社会に出ていっても就職の困らない学生を育てるというミッションを自らに課し、グローバリズム社会の接点となる場を教育の場で提供すれば、中間層の学生でも堅固な内発的動機づけを持てるようになり、社会において才能を開花させると信じている。そしてこの信念を実現するためには、知識の自身よりも知識を活用する実践的スキル、すなわちコンペテンスを重視する。

ユニバーサル段階における育成目標は、「社会・技術の急変化への適応」（図表 4 下段）に呼応するものであるはずだが、「～ができるようになる」コンペテンスをその教育課程において授けるグローバル人材育成者は、まさにその目標にぴったりなのだ。だからこそ、グローバル人材育成者には、従来の大学教員が抱えるような、ユニバーサル段階であるにもかかわらずエリート・マス段階の入学態度・大学機能・大学の特徴を要求してしまうために生じる精神的矛盾も授業内容・態度への背反もない。まさにユニバーサル段階の教育にふさわしく、アカデミズムと実生活との境界を取り払い、従来のアカデミズムでは考えられなかったような様々な新しい授業形態を取り入れ、学生が社会と IT の急速な変化に対応できるような技能を身に付けてもらっている。そうした技能は、文科省が「大綱化」で想定したような「教育の職業的意義（レリバンス）」（本田 2005, 149-178）、さらには、文科省「大学改革実行プラン」（2012）における 8 つの基本方向性の一つである「グローバル化に対応した人材育成」にそったものでもある。

またユニバーサル段階では、図表 4 が示すように、入学者の意識は大学に入学することが「義務」なのであるが、人材育成者は義務をキャリア・パスにとってきわめて有利・得という意識に置き換えて、そのプログラムを入学者にとってきわめて魅力的なものに仕立て上げている。義務として入学する現在の学生の姿からは到底想像できないが、1960年代後半の日本で、「権利」として入学した学生たちによる大学占拠や教員集団査問が大学から大学へと次々広がっていった。この大学紛争伝播力が物語るように、大学は外部から閉ざされたキャンパスという異空間で得てして学びが共有される場であるために、学生の意識や学習態度はキャンパスの雰囲気として学生間に容易に伝染していく。義務で入学という意識が蔓延するキャンパスであっても、有利・得という意識をもった一群の学生たちが登場し、彼らが人材プログラムを通じて強力な絆を構築することで、キャンパス内には別種の島宇宙が生じる。一例を挙げれば、東京海洋大学の「海外探検隊キャリアプログラム」が好例であろう。<sup>7)</sup>また単科大学全体が人材プログラムに覆い尽くされているものとして、国際教養大学や立命館アジア太平洋大学があることはいうまでもない。

したがって、グローバル人材育成者はその教育活動にのめり込めば込むほど、その教育内容の正当性にますます確信を強め、自らの活動そのものから次なる一歩への活力を得る生き生き

した教員、それも就職していく学生の姿から将来の社会に明るい見通しをもつ希望に溢れた人となる。

## 2. 希望理論が映す育成者の心理と陥穽

### 2.1. 楽観主義のポジティブ心理学と希望

グローバル人材育成者が3目標にかなったプログラムを実施するにあたっての認知的特徴は、未理解・低意欲の圧力に屈せず目標に向かう「自律」、プログラム内容・水準・成果に説明責任を果たせるという「自覚」、そしてプログラム内容が社会の必要性にマッチしているという「自信」であろう。自律・自覚・自信の3つの「自」を貫いているのは、手に届くほど近い未来には明るい開かれた状況が到来することを感覚的に感じ取り、その感知にともなって生じてくる快さであろう。一言でいうなら、未来が信頼できるという希望である。

この希望を、心理学の視点から捉え直すと、どのように見えてくるだろうか。グローバル化と時期を同じくして、21世紀になり台頭してきた心理学で、現在のアメリカで主流となっているポジティブ心理学と呼ばれる分野がある。ポジティブ心理学はその背景として、精神疾患を癒やすための心理学に対抗するアンチテーゼという立ち位置を明確に取っている。日常生活に不適応を引き起こしている精神的な病を癒すといったフロイド・ユング系譜の心理学が第二次大戦後に特に主流となり、20世紀後半には抑うつや人格障害への治療法が次々と確立されていった（Seligman & Csikszentmihalyi 2000; Seligman 1998, 71-75）。しかし病を癒やすための治療という流れとその功績は両刃の剣でもあった。なぜなら心理学は、病める犠牲者を分析するための学という色に染まっていき、日常生活に精神がよりよく関わるための方法や、潜在的な能力を発揮するための手段への考察をないがしろにする傾向を助長してしまったからだ。

その反省にもとづき、良く生きていくための精神的な方法や心理的仕組みへの考察を中心に据えたのが、ポジティブ心理学である。この心理学では、喜び、満足、愛、幸せといった肯定的な感情とその機能に焦点をあてて、それらの感情を喚起し維持するための行動特性や人格を調べ、それらの感情によってもたらされる心身の健康や幸福感を強調する。また日常生活において自分の才能や強みを発揮し、自己を発展させ、良好な人間関係や仕事上の関係を築くためにはどうすればよいのか、調和のとれた良きあり方（well-being）への道を指南する。

そんな指南の例として、異なってはいるが互いに排除し合うことのない5つの側面が良きあり方の道にはあると、提唱者セリグマンは考え、それをPERMAと呼んで要約している（Seligman 2011, 16-20; 島井 2015, 52-54）。すなわち、心地よい感情（Positive emotion）、自分の特性を利用した深い関与（Engagement）、他者との良好な関係性（Relationship）、自分以外の何かに奉仕する意味深い生活（Meaningful life）、追求した成功や勝利の達成（Accomplishment）

である。これらをできるだけ多く自分自身の人生の中に分有するためには、ある出来事に出会った場合に、その出来事の明るい面を見る精神的な構えを学習し、楽観的な見方を自分自身に植え付けることが不可欠だという。学習し植え付けられる態度を「学習された楽観主義」(Seligman 1998) とセリグマンは名づけ、この楽観主義の見方こそが、人が時間の限られた人生において自らの才能を開花させ、自己実現へと進み、その実現が社会貢献にも連なり、個人と社会の「良きあり方」になるはずだと主張する。

もっとも、この心理学はフロイドやユングのように質的分析に圧倒的な比重を置くことを非科学的であると捉え、アメリカで根強い行動心理学の影響も手伝って、統計的な分析科学であることを標榜している。そのために、「学習された楽観主義」の有効性がたんなる経験知からの提言とならないように、日常生活に適応している人間が日常の状況の中で、さらにいきいきと生きていくための活力を条件付けている、たとえばポジティブな情動といったものを、量的に分析し科学的に実証しようとしてきている (Watson 2002)。

ポジティブ心理学は、量的分析を通じてその主張の客観性を担保しつつ、前向きな感情や心的構えの肯定的な効果を解明し、そうした効果が、私という主体や人間個人や個人の集合である社会にもたらす積極的な価値を前面に出している。当然のことながら、この心理学では希望は大きなテーマとなる。

なにか良いことが起こったら、そこに普遍的に変わらない理由を見つけ出し、それと並行して、不幸な出来事にはその場にあてはまる具体的な理由を見つけ出すことが、希望の技である。その逆に、何か不幸なことが起こったら、そこに普遍的に変わらない理由を見つけ出し、それと並行して、幸せな出来事にはその場にあてはまる具体的な理由を見つけ出すことが、絶望の技である。(Seligman 2002, 92)

このように、希望の技を磨くとはすなわち楽観主義を学習し、ポジティブな情動を心のなかに絶えず蓄えていくことと等価と考えられているといってもよい。希望の技を磨けば、希望は必然に生まれくるというのだ。

セリグマンからのこの引用は、「未来についての楽観主義」という章からのものだが、このような見方をしていると、希望が本来持っている意味が、著しく狭められてしまう。なぜなら、この見方では、希望は現在の出来事を認知し、その認知を現在の状況から未来の肯定的なビジョンへと結びつける手段のひとつとなり、しかも希望を抱く理由は、楽観主義獲得を通じた「良きあり方」という一点の目標にのみ縛られたものになってしまうからだ。

グローバル人材育成において教育者が抱く希望に即していえば、こうした楽観主義の一刀両断の切り口から浮かび上がってくる希望は、あまりにも視野が狭くそれでいて曖昧な像しか結ばない。というのもそもそも育成教育は、育成者、学習者、そしてこの両者を取り囲むキャン

パスという環境、さらにはその環境を取り込む政治・経済・社会の国内外の状況のなかで行われる活動である。育成教育は、育成者が環境・状況を視野に入れつつ学習者と向き合いながら、学習者に働きかけ、かかわり続けいく過程である。しかもその過程では、育成者は過去における経験を思い起こし、現在の学習者が抱いている精神状態ばかりか学習者を取り巻く環境の現状を把握しつつ、グローバル人材化という目標に向けた未来を展望に入れている。育成の内容（課程）における個々のモジュールの結果を測定し評価して、その評価に基づいて次なるモジュールを構想し、その次なるモジュールも、そのモジュールを利用すればどういうことが起こりうるか、複数の可能性を予測しながら、モジュールを接続する必要がある。

このように、大まかに育成過程／課程を追っただけでも、育成者の意識は、過去・現在・未来の時間にまたがり、学習者、直近の外部環境、大きな状況にまで及んでいるから、この過程／課程における育成者の希望は、「なにか良いことが起こったら、それに普遍的に変わらない理由を見つけ出す」などという簡単な言葉で片付けられないことがわかるだろう。

育成者は、そもそも何が良いことなのかの選択と判断を行い、その選択・判断に支えられて選び出された良いことがなぜ良いのか、学習者の環境と状況から遡行して理由をしっかりと見つけ出し、その理由を言葉やその他の方法を使って学習者に理解できるようにしなくては、学習者に内発的な動機づけを喚起することができない。育成者の希望は、選択・判断・理由づけの過程で胎動し、学習者がその「良いこと」に共鳴した時に生まれ、育成者がその「良いこと」を達成できるように仕組んだ育成プログラムを受け入れてくれたときにその強度を増す。さらにはプログラムを通じて学習成果があがったときには、育成者の希望は次なるより良きことを発案してみようという意欲につながる。また学習者や当局からの認知と高評価があれば、発案への意欲が希望としてより確固たるものになるのは、いうまでもない。

この一連の流れは、

「良いこと」の選択と判断⇒「良いこと」の理由づけ⇒「良いこと」の説明⇒学習者による  
「良いこと」への共鳴⇒学習者による「良いこと」の実行⇒学習成果の手応え⇒外部からの高評価

というように大まかに捉えられる。この流れのなかにみられる希望をやや微視的に眺め、希望のあり方をその種類で基本的に分類してみると、図表5のようになるだろう。

21世紀のポジティブ心理学以前にも、1950年代から60年代にかけて基礎心理学や実験心理学においても希望がテーマとなることはあった。たとえばドイツの基礎心理学者フィリップ・レルシュは、まず人間を、下部構造と上部構造とで層的に構成されている有機体として捉え、上部構造で働くのは思考と意欲、そして下部構造には発動的体験とその体験に呼応する感情的活動があると考えた。そして感情的活動は、快と不快、満足と怒りなどの日常生活にともなう

図表5 種類別の希望のあり方と育成課程における教育者側の希望

主要枠	下位枠	グローバル人材教育における具体例
希望の性質	肯定的な期待	学習者が一歩前に出る力が大きくなっていく
	肯定的な感情	学習者は能力が低くとも努力でカバーしていく
	肯定的変化への見込み	学習者がコミュニケーションできるようになる
希望の源	内的：自分の内から生じるもの	教育者が育成実施の手腕・知識を持っている
	外的：他の援助や生活環境から生じるもの	教育者が学生や大学当局からの高評価を得る
希望の姿勢	他の可能性	学習者との関係は様々にありえるはず
	非永続性	教育により学習者は脱皮するはず
	意図性	グローバル人材へと学習者を変えられるはず
	超越性	世界は善なる方向に進んでいるはず
	両義性	教育がうまく機能しない障害の発生への心配があっても障害も心配も乗り越えられるはず
希望の方向	学習者自身の中で	グローバル人材になろうとする
	学習者へと向かう	この学習者をグローバル人材に育てようとする
	育成課程の中で	学内外でグローバル人材を育てようとする
	生活の場の中で	企業・NGO などへの働きかけ、参加もする
希望維持への障害	低欲望	現状の教育課程に満足する
	悲嘆	学習者の遅い進捗に過渡に敏感になる
	自己統制不全	育成課程実施の段取りや先読みができない
	悲惨な職場状況	育成活動への中傷や嫉妬を受ける
教育者側の希望維持への障害	学習者が育成課程全般にかかわらない	精神疾患などから学習継続が困難な学習者との出会い
	学習者がグローバル人材育成課程にかかわらない	当該教育にまったく興味を示さない学習者との出会い
	学習者が教育者と連携しない	学習者に親近感を持ってない
	教育者の失望が学習者へ転移	学習内容のハードルを意図的に低く設定する
希望と失望の力動的関係	コインの両面	育成目標の当初の質と量が高く多いほど、成果が未達の場合、失望のそれは比例して大きくなる
	失望の認知が、希望を始動させる	学習成果に失望することで、新たな教育課程を構築する

O'Hara 2013を基に作成

感情、自己中心的な欲求や自己尊重などの自己に関わる感情、政治への不満や不正への憤りなど社会に関わる感情、そして運命に関する感情からなっていると分類し、希望はこの最後の運命感情に属しているとした。なぜなら希望は、不確実な未来であってもその未来に起こり実現しうるとする事柄を愛する感情であり、未来に実現しうるとその可能性を思い浮かべ、自分が実現しようと努めることで、希望はその力を備給されるからだ（北村 1983, 6）。ここにおいて希

望は、現在の自分が所有する広義の財（肉体的な生・年齢・安全、精神的な安定・恵み、多くの所有物）を失わないよう準備し通減傾向に抗うための予防感情ではなく、現在の自分の身体的な力を活性化させ育み、自分自身を発展させていくよう導く感情として捉えられている。

こうした基礎心理学の立場に対して主として実験心理学の立場からは、力が備給されるといってもその力が何に基づき、希望とどのような相関があるのかという研究がなされた。実験心理学に依拠したエズラ・ストットランドは、希望を「目標に到達できるとする期待がゼロ以上であること」(Stotland 1969, 2) と定義づけ、目標に到達する確率が高いか低いかという期待の度合いは、その目標が本人にとって重要と思われる重要度の高低と正の相関があることを導き出した。

また、目標到達への確率が高く、目標到達の重要度が高いと本人が感じていればいるほど、そこに備給される感情も大きくなると指摘した。こういう相関からは、その系（コラリー）として、到達確率が低く、重要度が高ければ高いほど、その人本人が抱く不安が増大するという命題が導かれる。また「苦勞の免疫理論」（ランドルフ・ネッセの提唱）もこの系と考えてもよいだろう。「苦勞の免疫理論」とは、たとえば学生時代に心的負担の小さな苦勞に出会い、その苦勞を克服するという経験をしておけば、大きな苦勞への耐性が精神的にできて、社会に出て大きな苦勞と遭遇しても過度の不安に陥らず、希望をもって対応できるという見解である（山田 2004, 211-212）。

## 2.2. 希望理論と人材育成者の希望

ポジティブ心理学の楽観主義と実験心理学の目標到達への期待値との流れを合流させる形で誕生したのが、C. R. シュナイダーが提唱した希望理論である。その希望理論だが、やや皮肉なことに、死を意識した癌患者を1980年代から90年代にかけて研究対象としたことから生まれた。1960年代から90年代初頭にかけてはまだ癌の治癒率が低く、ガンの宣告は死の宣告と同義であり、本人のショックが大きいため本人に告知しないことが一般的であった。しかし患者の余命期間中には生命・生活の質（QOL: Quality of life）が保障されるべきだという考え方が広まってくると、医師ではなく患者自身が様々な治療方法の中から自分の意志に合ったものを選択できるようになってきた。それに連動して、どういう医療技術を選択するかという可視の外面的な選択だけが余命期間の延長やQOLの上昇の要因ではなく、延長・上昇には患者のパーソナリティ、精神的構え、患者が取り持つ人間関係が深く影響していることにアメリカの心理学者たちは焦点をあてていった。たとえば心理療法家が癌患者を4-5名集めてグループを作り、一週間ごとにミーティングを開き、患者はその週にあった出来事をグループに向けて話をし、仲間から反応を得てさらに話を深めていくといったサポートにより、余命期間を予想よりも長く、ときには数倍も長く生存できることが確認された（Moyers 1993, 157-170; Spiegel 1995）。

そこで心理学者たちは、どのようなパーソナリティ特性が癌に罹るリスクと相関があり、また患者の特性がガン検査途上における患者の振る舞いとどう関係し、さらには癌告知を受けた患者の精神的反応は癌治療にどのような影響を及ぼすのか、こうした疑問点の解明にエネルギーをそそいでいった (Snyder, Irving, & Anderson 1991)。そして90年代中頃までには、良いことが起こるのではと漠然と期待する楽観主義の癌患者の方が、告知や治療に適応する確率が高いし、術後も癌の不安に苛まれることが少ないことが統計的に裏付けられてきた。シュナイダーは、そうした楽観主義と、「望んだ目標に到達できるという認知」という意味での希望とが強い相関関係を示していることを立証した (Snyder, Harris, et. al. 1991)。そしてその立証過程において、目標到達認知という従来型の意味での「希望」では、希望を抱く本人がその目標に到達しようと自分自身を動機づけている点を見落とすだけでなく、到達への道筋を考え選択し、また選択した道筋を進むように自己を駆り立て動機づける意志が働いていることが看過されてしまうことを指摘した (Snyder, Rand, & Sigmon 2002, 257)。考え・選択し、動機づけるという一連の行為は意志に属するものであるから、希望は、たとえばフィリップ・レルシュがそうであるように、従来から考えられてきたような感情一辺倒ではないことになる。むしろ希望が人間の心の中に感情を生み出し、良きあり方へと誘い出すと考えるべきなのだ。

そこでシュナイダーは希望を次のように再定義した (Snyder 2000, 8-9)。

(a) 成功への作動 (目標に向かうエネルギー) と (b) 成功への道筋 (目標に到達するための立案) が相互に作用して生まれる感覚を基盤とした、ポジティブな感情の状態

この定義は、従来の希望の定義と同じく、目標は希望が依って立つところの重要な基盤であり、人間の行動のほとんどすべてはなんらかの目標に向かうものだという前提を踏襲している。しかし踏襲しつつも、目標に向かう活動に、判断・遂行意欲・思考という感情外の諸要因を射程に入れている。そして目標到達の成功が意図されており、目標は希望を抱く主体の意識や思いを占めるほど価値があるものと考えられている。

アメリカ系のプラグマティズムを根に持つこの心理学で想定されている目標は、より長く生きる、家族との関係を大切にす、社会貢献をすといった抽象的ではあるが実行可能なものから、欠かさずにサポート・グループの会合に出席する、痛みがあるからといって夫に辛くあたらない、腕立て伏せを50回連続できるようにするといった身近でその本人にとってしか価値がわからない独自のものまでである。いずれにせよ、本人が目標に到達した結果、そこで自分が手に入れられるものが、少なくとも主観的には価値あると感じられうるものでなくてはならない。それは、目標には必ず「結果価値」(outcome value) がなくてはならないということだ。

さらに、その目標に到達するためにはどのような道筋があるのか、その道筋の中で自らの能力で取りうるものがどれなのかを、主体は考え、判断し、選択しなくてはならない。この立案

過程全体は「道筋思考」(pathway thoughts)といわれている。道筋思考において、人は唯一つの道筋を考えているのではなく、この過程のどの瞬間をとっても、別な道筋があるのではないかと考えをめぐらしている。別な道筋を考えられるということは、現在の道筋でさらに進もうとしていて障害にあうことがあっても、その障害を避けてさらに目標へと進み続けることができるということだ。だから、思考が柔軟で道筋を数多く考えられる人は「希望の高い人」として、最初にとった道に固執し代替案を考えようとしない「希望の低い人」から区別しなくてはならない。

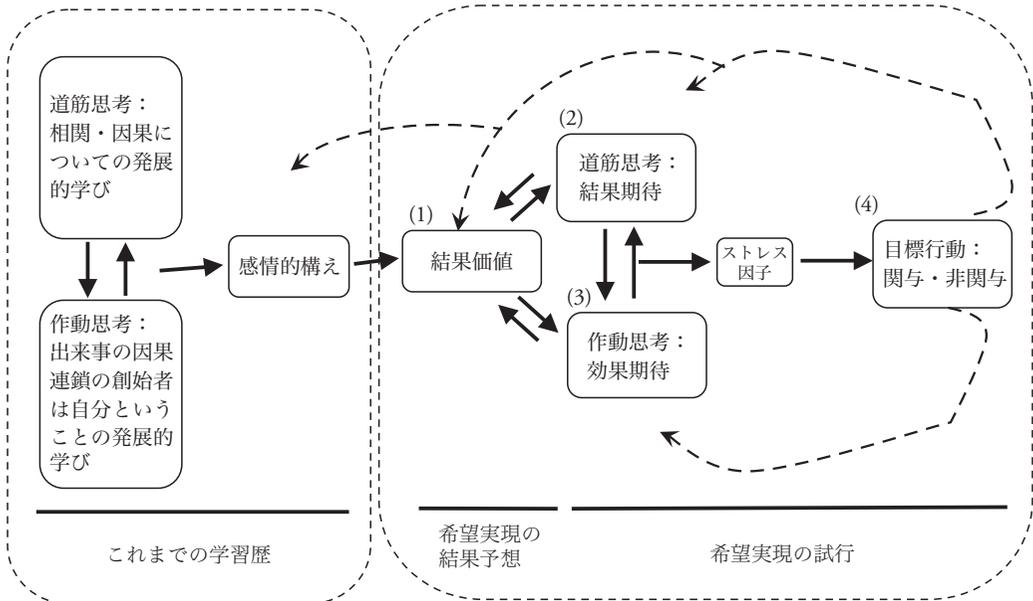
ところで道筋思考は独り立ちできない。この思考には主体の側に「成功への作動」があってはじめて生きてくる。「成功への作動」は、望んだ目標に到達するために道筋思考を使う必要があると認知する能力であり、また立案した道筋にそって動き出そうとしているのか、動き出しているのか、動き続けているのかを自ら確認する思考である。この思考は、道筋思考と対比して、「作動思考」(agency thoughts)とよばれている。希望の高い人にとって作動思考が活性化しているときには、「私ならできる」、「立ち止まらず先に進む」といった言葉を自分に言い聞かせることがあるというが、それは作動思考が目標到達への決意を強化しているからである。また障害に出会っても別な道筋を立案しその道筋を進もうと決断できるのは、この作動思考が働いているからである。

シュナイダーの先程の定義に戻れば、道筋思考と作動思考とは、ちょうど私たちが歩くときに手足が互いに調節し合うことで歩行が可能になるように、これら二つが相互に影響を与え、調節し合うことで希望が保たれる。そして基本的には、道筋思考が高まれば、作動思考も高まり、その逆も真であり、どちらかが拡張すればそれに応じて他の一方も拡張し、相互に刺激し合いながら変化と成長を遂げていく。拡張・相互形成・成長——これらはポジティブ心理学での定型思考——は、目標達成へ向けた行動に対して、主体が深く関与すれば、その強度は増し、関与の強度が増せば、結果価値もより大きなものとして感じられるようになる。

たとえば、癌を宣告されたので、癌を克服するという目標を抱いた患者は、少食、玄米菜食に食事を切り替えるという道筋を考え、それを実行するために、ショッピング・モールに行くことを控え、田畑の中を歩くように決意する。これまで食べていた肉を断ち、一食で口に入る量も減るから空腹感と闘う相当な忍耐がいるが、癌克服という結果は今の自分にとっては何物にも代えがたい価値をもつので、少食・玄米菜食をなおざりにするどころか、もっと食べたい、肉を食べたいといった欲望に負けずに、この新しい食事療法に関与していく。関与にはもちろんストレスがたまることもあるが、癌克服という目標へと向かって関与を強めていく。そこには希望があることはいうまでもない。

希望理論は、このように希望にともなう思考過程を重視し、希望を感情にすぎないという見方から解放した。うまく目標に向かって進んでいる、障害があったがそれも乗り越えて目標に進んでいるといった認知があればそこには肯定的な感情が生じる。その逆に、道筋の立て方が

図表6 希望理論の思考・行動・価値の関係図



Snyder 2000を基に部分的改変

うまくいかなかったり、道筋を進んでいくエネルギーが湧いてこなかったりするときには、目標到達が危くなるために、否定的な感情が生じる。目標追求においていま自分がどのような状態にあるか、それによって感情は左右されることになる。希望は「ポジティブな感情の状態」のことであるから、道筋思考と作動思考との拡張的な連携が続いているときには、そこに希望があるということになる。

結果価値、道筋思考、作動思考、目標行動の関係を図示すれば、図表6の右側の大きな点線枠のようになる。この関係は、希望があるときの主体の心理をあらわすための共時的なモデルだが、このモデルが成立するためには、主体が幼少期において形成する3つの認識が不可欠である。一つは、出来事は時間の流れのなかで起こり、ある出来事が起こるとその次に別な出来事が起こる（例 排泄する、するとパンツが濡れる）。次に、ある出来事とその結果として起こる出来事とは因果関係があること（排泄する→排泄物は水分→排泄先のパンツに水分がつく）。3番目には、出来事は自然に生じるのではなく、出来事を生じさせるのは自分であり、出来事の因果連鎖の引き金を引くのは自分自身であるということだ（排泄をするのは自分。排泄を我慢することもできる）。これら3つの認識のうち、1番目の出来事の流れが道筋思考を、2番目と3番目にみられる因果の認知、自我意識、統制感覚は作動思考を形成する基礎になっている。この基礎部分を希望形成モデルに組み入れて図示すると、図表6左側の点線枠の部分になる。

図表7 3目標に対応する道筋思考の例

目 標		育成者が提供するプログラム例
社会人基礎力	前に踏み出す力	現地法人で働く日本人を講師としてグローバル人材に必要な技術・知識を講義形式で学習
	考え抜く力	日本語の新聞を読み、賛否に別れ議論する訓練
	チームで働く力	新規商品をチームで創造し、プロモーションビデオを作成する課題の遂行
外国語でのコミュニケーション能力		発声・発音から身体表現までも重要視したドラマメソッドによる講座 芸人の指導による人前で話すワークショップ 留学生とのディスカッションや発表会
異文化理解・活用力		開発途上国の地域問題（例 下水インフラ）を現地人と IT 会議システムを利用して協議 途上国の地域問題をソーシャルイノベーションにより解決する。

福岡大学 GAP, 金沢工業大学 Learning Express を参照し作成

本節の冒頭で述べたように、グローバル人材育成者が3目標にかなったプログラムを実施するにあたって、未理解・低意欲の圧力に屈せず目標に向かう「自律」、プログラム内容・水準・成果に説明責任を果たせるという「自覚」、そしてプログラム内容が社会の必要性にマッチしているという「自信」という、3つの「自」があるが、これらはいずれも作動思考にかかわるものとして分類できる。

また育成者の道筋思考については、3目標ごとに、学習者の能力に対応したプログラムが立案、開発されている。立案、実施されているプログラムの数は、グローバル人材育成教育学会などで発表されているものから判断すると二桁以上の件数に上り、その内容も産学の連携、国内人材資源の活用、IT技術の応用といった21世紀の越境的な活動を効果的に組み合わせたものになっている。目標に対応したプログラム例——道筋思考のなせる技——を示しているのが、図表7である。これらのプログラムを見学してみると、その柔軟な内容、モジュール接続感覚のよさ、偏差値の壁を超えるプラットフォームに圧倒され、20世紀の知識詰め込み型教育の枠から導き出される道筋思考とは別種の道筋思考が機能していることが皮膚感覚を通じてひしひしと伝わってくる。

こうして希望を図示してみると、グローバル人材育成者とは、過去においてある目標に心を向けた自分自身の経験を土台とし、現在の状況において別な目標に照準を合わせる進展的な心理的構えを抱いている人といえる。また希望とは困難から脱出する道があるという認知であり、外的・内的な現実に対処しそれを改善することができるという確信であるから、目標達成手段に対して柔軟な道筋思考を持ち、自分の行動が目標達成に不可欠という作動思考が生き生きした、希望に燃えた人でもある。学生との関係でいえば、グローバル人材育成者は、すべての個人が潜在的には持っているが惰性の中で眠っている自己変革への潜在的可能性を信じて

いる。また育成者自身が考案したプログラムを通じて、学生とともに伴走しながら、結果価値ありとする目標へと学生に心的変化を促しうるとも信じている。そしてすでに言及した実例が示すように、実際にプログラムに参加した学生たちは、自分を取り巻く世界・社会にかかわる際の見方はもちろんのこと、実地の活動を通じて世界・社会に影響を及ぼすような実績を上げている。こういう学生の「化学変化」は、育成者自身による思考と行動における熱心な試行錯誤が、学生たちの心や振る舞いに伝播していることが大きな要因になっているはずだ。こうした伝播に手応えを感じて、育成者の希望は萎えるどころか持続する。また育成者がもたらした実績がネットや電子媒体を通じて教員の間伝播していくので、グローバル人材育成者という用語そのものまでも、育成を心がけようとする教員にとっては希望に輝いて響くのだ。

このようにグローバル人材育成者の希望は、予定調和に満ち満ちた幸福なものなのだ。

## 注

- 1) <https://paleofuture.gizmodo.com/what-international-air-travel-was-like-in-the-1930s-1471258414>
- 2) 文化差解消とは逆に、ノーベル平和賞受賞者 Pearson (1955, 83-84) が1950年代に予測したように、人の容易な移動により異文化を自らの生活空間の中で経験するために、文化間の衝突・反目・誤解が生じ、文化差への緊張度が増幅する。この流れに現れた政治現象の一つがトランプ政権の誕生。とはいえトランプ以前の民主党政権では、たとえばオバマのノーベル平和賞受賞が示唆するように、文化差解消へと向かうベクトルもあった。
- 3) この締め付けが自律的個人を生む方向ではなく社会的排除として逆に機能し、自立支援策が貧困化しているというのが、むしろ現状に近い (岩田2008, 135-182)。
- 4) 英訳では global human resources となっている。英語には globalist という言葉があるが、これは自国の政治・経済の便益を第一とする自国第一主義者に対して、国単位ではなく世界という単位で政治・経済を包括的に考える政治家、官僚、経済学者を指す。ただし、その偽善性や虚偽性を中傷する意味合いを持ちながら使われることもある。
- 5) 高校の例としては SGH 連絡会による SGH の活動報告がある。 <http://www.sghc.jp/p7230/>
- 6) 収容率 (当該年度の大学・短大入学者数 ÷ 当該年度の大学・短大志願者数) でみると、1988年以来一貫して上昇し、2011年には92.1%にまで昇っている。
- 7) <https://www.kaiyodaiglobal.com/abroad/>

## 引用文献

- Boniwell, I. *Positive psychology in a nutshell: The science of happiness* (3rd Ed.). London: Open University Press, 2012.
- 中教審「第2期教育振興基本計画について(審議経過報告)(本文)」、2013年。 [http://www.mext.go.jp/b\\_menu/shingi/chukyo/chukyo0/toushin/1334377.htm](http://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chukyo/chukyo0/toushin/1334377.htm)
- 大学改革支援・学位授与機構『グローバル人材教育とその質保証』、ぎょうせい、2017年。
- Daniell, Mark Haynes. *World of risk: A new approach to global strategy and leadership*. Singapore, World Scientific Publishing, 2004.
- Friedman, Thomas L. *The World is flat: A brief history of the globalized world in the twenty-first century*. London: Allen Lane, 2005.
- Handlin, Oscar. *The uprooted: The epic story of the great migrations that made the American people*. New York, NY:

- Grosset & Dunlap, 1973.
- 林裕子・小野博「グローバル人材育成を目指した短期集中英語学習とその効果」『グローバル人材育成教育研究』1号、55-65頁、2014年。
- 平川克美『グローバリズムという病』、東洋経済新報社、2014年。
- 本田由紀『若者と仕事：若者、学校、社会をつなぐ』、東京大学出版会、2005年。
- 岩田正美『社会的排除：参加の欠如・不確かな帰属』、有斐閣、2008年。
- Jones, Andrew. *Dictionary of globalization*. Cambridge: Polity, 2006.
- 隔月刊 *Between* 「特集 地方大学のグローバル人材育成」8-9月号、4-19頁、2014年。
- 片瀬一男「ユニバーサル化した大学における教員の苦悩—東北学院大学の教員意識調査から（大学教育への取り組みに関する調査（2006年11月実施））」『東北学院大学教育研究所報告集』7号、5-40頁、2007年。
- 北村晴朗『希望の心理：自分を生かす』、金子書房、1983年。
- 国立教育政策研究所「大学生の学習実態に関する調査研究について（概要）」、2016年。 [http://www.nier.go.jp/05\\_kenkyu\\_seika/pdf06/gakusei\\_chousa\\_gaiyou.pdf](http://www.nier.go.jp/05_kenkyu_seika/pdf06/gakusei_chousa_gaiyou.pdf)
- 三浦展『下流社会』、光文社新書、2005年。
- Moyers, B. D., Flowers, B. S., & Grubin, D. *Healing and the mind*. New York, NY: Doubleday, 1993.
- 内閣府『平成27年版子供・若者白書』、2015年。 [http://www8.cao.go.jp/youth/whitepaper/h27honpen/pdf/b1\\_03\\_01\\_01.pdf](http://www8.cao.go.jp/youth/whitepaper/h27honpen/pdf/b1_03_01_01.pdf)
- OECD. *Education at a glance 2016*, 2016. [http://www.keepeek.com/Digital-Asset-Management/oecd/education/education-at-a-glance-2016\\_cag-2016-en#page62](http://www.keepeek.com/Digital-Asset-Management/oecd/education/education-at-a-glance-2016_cag-2016-en#page62)
- O'Hara, D. *Hope in counselling and psychotherapy*. Los Angeles, CA: Sage, 2013.
- Pearson, Lester. *Democracy in world politics*. Princeton, NJ: Princeton University Press, 1955.
- 経産省「産学官でグローバル人材の育成を」、2010年。 [http://www.meti.go.jp/policy/economy/jinzai/san\\_gaku\\_ps/2010globalhoukokusho.pdf](http://www.meti.go.jp/policy/economy/jinzai/san_gaku_ps/2010globalhoukokusho.pdf)
- 厚労省「生活保護制度の現状について（社会保障審議会生活困窮者自立支援及び生活保護部会（第1回）資料4）」、2017年。 [http://www.mhlw.go.jp/file/05-Shingikai-12601000-Seisakutoukatsukan-Sanjikanshitsu\\_Shakaihoshoutantou/0000164401.pdf](http://www.mhlw.go.jp/file/05-Shingikai-12601000-Seisakutoukatsukan-Sanjikanshitsu_Shakaihoshoutantou/0000164401.pdf)
- 文科省「国立大学法人化後の現状と課題について（中間まとめ）概要」、2010年。 [http://www.mext.go.jp/a\\_menu/koutou/houjin/1295896.htm](http://www.mext.go.jp/a_menu/koutou/houjin/1295896.htm)
- 文科省「大学改革実行プラン」、2012年。 [http://www.mext.go.jp/b\\_menu/houdou/24/06/\\_icsFiles/afieldfile/2012/06/05/1312798\\_01\\_3.pdf](http://www.mext.go.jp/b_menu/houdou/24/06/_icsFiles/afieldfile/2012/06/05/1312798_01_3.pdf)
- 文科省「大学の教育内容・方法の改善に関する Q & A（平成26年2月更新）」、2014年。 [http://www.mext.go.jp/a\\_menu/koutou/daigaku/04052801/003.htm](http://www.mext.go.jp/a_menu/koutou/daigaku/04052801/003.htm)
- 文科省「大学の組織運営改革と教職員の在り方に関する研究最終報告書（研究代表者 川島啓二）」、2016年。 [http://www.nier.go.jp/05\\_kenkyu\\_seika/pdf5/t-2\\_20160421.pdf](http://www.nier.go.jp/05_kenkyu_seika/pdf5/t-2_20160421.pdf)
- 坂本宗明・松下臣仁ら「アジア地域の農山漁村におけるソーシャルイノベーション活動を通じた技術者教育」『工学教育』第64巻5号、79-84頁、2016年。
- 産業能率大学「第6回新入社員のグローバル意識調査」、2016年。 <http://www.sanno.ac.jp/research/global2015.html>
- Seligman, M. E. P. *Learned optimism*. New York, NY: Free Press, 1998.
- Seligman, M. E. P., & Csikszentmihalyi, M. Positive psychology: An introduction. *American Psychologist*, 55 (1): 5-14, 2000.
- Seligman, M. E. P. *Authentic happiness: Using the new positive psychology to realize your potential for lasting fulfillment*. New York, NY: Free Press, 2002.
- Seligman, M. E. P. *Flourish: A visionary new understanding of happiness and well-being*. New York: Free Press, 2011.
- 島井哲『幸福（しあわせ）の構造：持続する幸福感と幸せな社会づくり』、有斐閣、2015年。
- 週刊東洋経済「世界で戦える人材を作り始めた日本企業」2010年6月19日号、44-46頁、2010a年。
- 週刊東洋経済「海外企業の人材育成」2010年6月19日号、54-59頁、2010b年。

- Stotland, E. *The psychology of hope*. San Francisco, CA: Jossey-Bass, 1969.
- 鈴木繁夫『考える英語習得：アクション・インクワイアリーからグローシアン英語へ』、英宝社、2007年。
- 鈴木武生「グローバルマインドとは何か？：グローバル人材育成をめぐる大学、企業、学生のジレンマ」『グローバル人材育成教育学会第4回関東支部大会予稿集』、24-25頁、2017年。
- Snyder, C. R. Hypothesis: There is hope. In C. R. Snyder (Ed.), *Handbook of hope: Theory, measures, and applications* (pp. 3-21). San Diego, CA: Academic Press, 2000.
- Snyder, C. R., Harris, A. C., et. al. The will and the ways: Development and validation of an individual differences measure of hope. *Journal of Personality and Social Psychology*, 60: 570-585. 1991.
- Snyder, C. R., Irving, L., & J. Anderson. Hope and health. In C. R. Snyder & D. R. Forsyth (Eds.), *Handbook of social and clinical psychology: The health perspective* (pp. 285-305). Elmsford, NY: Pergamon Press, 1991.
- Snyder, C. R., LaPointe, A. B., Jeffrey Crowson, J., & Early, S. Preferences of high- and low-hope people for self-referential input. *Cognition and Emotion*, 12: 807-823. 1998.
- Snyder, C. R., Rand, Kevin L., & Sigmon, David R. Hope theory: A member of the positive psychology family. In Snyder, C. R., & Lopez, S. J. (Eds.), *Handbook of positive psychology* (pp. 257-276). Oxford: Oxford University Press, 2002.
- Spiegel, D. Psychosocial influences on cancer survival. In M. Stein & A. Baunl (Eds.), *Chronic diseases: Perspectives in behavioral medicine* (pp. 223-233). Hillsdale, NJ: Erlbaum, 1995.
- Steger, Manfred B. *Globalization: A very short introduction*. Oxford: Oxford University Press, 2003.
- 高田里恵子『グロテスクな教養』、ちくま新書、2005年。
- Trow, Martin A. *Problems in the transition from elite to mass higher education*. Berkeley, CA: Carnegie Commission on Higher Education, 1973.
- 土持, ゲーリー法一『戦後日本の高等教育改革政策：「教養教育」の構築』、玉川大学出版部、2006年。
- UNESCO. Global flow of tertiary-level students. 2016. <http://uis.unesco.org/en/uis-student-flow>
- 和田攻「学長の指導力と大学の発展」『大学と学生』2009年3月号、2-5頁、2009年。
- Watson, David. Positive affectivity: The disposition to experience pleasurable emotional states. In C. R. Snyder & S. J. Lopez (Eds.), *Handbook of positive psychology*. (pp. 106-119). Oxford: Oxford University Press, 2002.
- 山田昌弘『希望格差社会：「負け組」の絶望感が日本を引き裂く』、筑摩書房、2004年。
- 矢野真和『大学改革の海図』、玉川大学出版部、2010年。
- 吉見俊哉『「文系学部廃止」の衝撃』、集英社新書 (Kindle 版)、2016年。
- 吉田文『大学と教養教育：戦後日本における模索』、岩波書店、2013年。
- 吉田文『グローバル社会に必要とされる資質・能力に関する学生意識調査集計報告書』、早稲田大学教育総合研究所、2016年。

キーワード：グローバル人材、希望理論、ユニバーサル段階、大学教育

**Abstract**

How can Hope Theory help Japanese professional educators produce globally competent human resources?

Shigeo Suzuki

The Japanese buzz word *Gurobaru-jinzai* has been popular, particularly in the economic and the educational sectors, since 2010 in Japan. Without any serious awareness of the differences between globalization and globalism, the word is frequently used to represent globally competent Japanese people capable of working in any foreign country. Several highly-motivated educators have initiated programs suitable for producing this type of employee at the higher educational level, withstanding the harsh surroundings of unsympathetic colleagues, less motivated students, and lenient school administrators. What continues to energize the educators is in part an optimism anchored in positive psychology, but the most important factor is that mindset conceptualized through hope theory: a cognitive set of beliefs in outcome value, goal-directed determination, and mental flexibility in planning how to attain goals. These educators' hope, as the source of their professional energy, is resonating with the demand from the economic and the educational spheres.

Keywords: Global human resources, Hope theory, Universal access, College education