

自己理解にもとづく「グローバル人材育成」 (レゴワークショップを活用したモチベーション喚起)

筒井 久美子^A、船山 和泉^B

“Global Human Resource Development” Based on Self-Understanding (Enhancing motivation with a use of LEGO® Serious Play® Workshop)

Kumiko TSUTSUI^A, Izumi FUNAYAMA^B

Abstract: Japanese universities are increasingly expected to design curricula that help students become “global human resources.” However, the programs and courses offered under the heading of “Global Human Resources Development Promotion” and supported by the Japan Society for the Promotion of Science (JSPS) tend to negate not only the students’ individual values, but also their perspective on what being a “global human resource” means. In particular, many of these programs and courses underestimate or overlook what students are interested in, what kind of people they think they are, and what kind of lives they want to have. The purpose of this study is to examine how students can be motivated to grow into *their* ideal version of a global human resource, and then find out what they actually do to become one. We used the LEGO® Serious Play® Workshop to provide students with an opportunity to understand themselves, explore their interests, and define their aspirations when it comes to becoming a global human resource. Pre- and post-workshop questionnaires, as well as interviews conducted after the workshop, show rather clearly that self-understanding is the foundation they need to find motivation and take steps toward achieving their goals.

Keywords: Global Human Resources, Self-Understanding, Motivation, LEGO® Serious Play® Workshop

1 はじめに

日本では、グローバル化の進展に逆らうかのように、海外留学生や海外赴任希望者が減少し、若者の「内向き志向」の議論が起こってから久しい。日本のグローバル化への乗り遅れは、高等教育機関の国際化や企業の海外市場参入の遅れとなってあらわれているとも言われている。そこで 2010 年、経済産業省は民間企業などの産業界、大学などの教育・研究機関、そして政府・地方公共団体の官公庁と連携し（産学官）、産業競争力を強化するために「グローバル人材育成委員会」を設置した（産学人材育成パートナーシップ, 2010）¹⁾。

産学官でグローバル人材を育成するための提言を受け、国際化と大学でのグローバル人材育成を目的に、組織的に教育体制を推進する事業に対して財政的な支援を行っている。しかし、グローバル人材育成推進会議（2011）で日本人学生の留学生数の減少と英語力低下が問題視されているためか、グローバル人材育成事業に採択された 42 校のプログラムの概要を見ると、その多くが英語力の強化のみに向けられている。そのため、なぜ英語力を向上させる必要があるのか、あるいは、どのようなグローバル人材になりたいのか、ということについて学生自身に考えさせるような、学生の基本的なモチベーションを高めるプログラムがあまり存在しない。そこで本研究は、学生個人が自己理解を深め自分なりのグローバル人材像を具体化することを

A: 立命館アジア太平洋大学教育開発・学修支援センター

B: Sara Lawrence College Modern and Classical Languages and Literature

導くワークショップを実施することによって、どのように彼らの内発的な動機が高まり、学習態度や行動が変化するのか検証する。

以下ではまず、研究の背景としてグローバル人材育成推進事業とその課題について述べる。研究方法では本研究で使用したレゴ®シリアスプレイ®ワークショップについて解説し、ワークショップ参加者にどのような気づきや変化が見られたのか詳述する。そしてワークショップの成果とレゴ®シリアスプレイ®の特質との関係について考察し、むすびでは本研究の限界についても言及する。

2 グローバル人材育成推進事業と課題

文科省は高等教育において国際的に活躍できるグローバル人材の育成と大学の国際化を目指し、2011年に「世界展開力事業」そして2012年に「グローバル人材育成推進事業」を開始した。文部科学省の概算要求によると、2014年度の予算額はそれぞれ31億円、42億円となっている。また今年2014年秋には高等教育の国際競争力を強化するために、世界レベルの教育研究を行う大学および大学の国際化を牽引する大学に重点支援を行う「スーパーグローバル創成支援」（予算額156億円）を実施した（文部科学省¹, 2014）²。これらの事業の大きな目的は、日本の大学の国際化を推進することと、若い世代の「内向き志向」を克服し日本の将来を担うグローバル人材を育成することにある。しかしこの目的には、二つの点において重大な見落としがある。それは「若者の内向き志向を克服する」点と「グローバル人材を育成する」という自分ではなく国のための人材育成に比較的重きが置かれている点である。

若い世代の「内向き志向」は、「海外に目を向けようとせず、国内において平凡でも着実な道を選ぶ傾向にある」（杉村, 2010, p. 193）ことをいうが、その傾向が2004年以降減り続ける海外への留学者数（文部科学省³, 2014）や海外赴任を望まない新入社員の増加（日本能率協会, 2014）にあらわれていると近年問題視されている³⁾⁴⁾⁵⁾。文科省が最も危機感を抱いているのは海外留学者数の減少であるが、その現状や要因はさまざまである。杉村(2010)は若者は海外に関心がないわけではないが夢をかけてリスクのある留学をする貪欲な若者は減少傾向にあると訴える。またサター

ホワイト（日本経済新聞, 2011）は、若者の海外志向が変わったのではなく、社会構造が変わったと指摘する⁶⁾。そしてアメリカへの留学が減った最大の理由として、少子化による学生数の減少と日本国内の大学の増加を挙げ、留学者数の減少を「若者の責任にするのではなく、社会の問題ととらえて議論すべき」であると強調している。さらに太田(2014)は、大学在学中に日本人学生が海外留学を拒む原因として、現在の就職活動の早期化と長期化、単位互換の難しさと日本と他国の学年暦の違い、そして国際教育交流プログラムの開発の遅れを指摘する⁷⁾。他にも、経済停滞による家計の悪化（小林, 2011）、少子化による親の過保護化、インターネット普及による安易な類似体験（太田, 2011）が要因として挙げられている⁸⁾⁹⁾。このように若者の内向き志向については、賛成論・否定論・慎重論とさまざまな議論が展開され、海外留学者減少についての要因もさまざま、若者の内向き志向を克服することが問題解決に結びつくかどうかには疑問が残る。

もう一つの問題点は「グローバル人材を育成する」という目的にあるが、「グローバル人材」とはどのような人材で何のために育成するのか。2012年度文科省によるグローバル人材育成推進会議では、グローバル人材の要素として、①語学力・コミュニケーション能力、②主体性・積極性、チャレンジ精神、協調性・柔軟性、責任感・使命感、③異文化に対する理解と日本人としてのアイデンティティー、を兼ね備えたものとしている¹⁰⁾。しかし、グローバル人材はおもにビジネスの社会で求められることが多く、池上は「世界に通用する人間であると同時に、日本の良さも自覚した上で働くことのできる人材」（国際協力機構, 2013）と定義し、入山(2014)は世界で普遍的に使える「対人交渉力」のような強みを1つ身につけている人材が特定の国や地域に精通している専門家だと説明する¹¹⁾¹²⁾。一方、上久保(2013)は、文科省が求めるグローバル人材は、1990年代前半に高度経済成長を達成し国際化を求められた日本が必要とする「『語学力』を持ち、海外で『コミュニケーション』ができる」（p.1）人材の焼き直しに過ぎないと非難している¹³⁾。さらに、グローバル人材育成推進事業によって大学で行われている「グローバル人材」育成のプログラムは、1990年代およそ20年前に日本企業が行っていた「国際化人材養成」プログラムと同じで、企業が経費削減のために社

員研修を減らしたため、育成の場が企業から大学に移っただけであると指摘する。そして上久保の考える真のグローバル人材「国境を越えてキャリアアップする『覚悟ある個人』」(p. 3)は、日本の将来のため、日本企業の国際競争力を強化するために行われている日本のグローバル人材養成のプログラムでは全く育成されていないというのである。つまり、現在育成されている人材は、語学力(特に英語)とコミュニケーション力を持つ主体的、積極的、チャレンジ精神のある人材で、20年前とほとんど変わらず、そのような人材こそがこれからの日本企業の国際競争力を上げ日本経済を支えてくれると考えられているのである。

ここで問題となるのは、これまで大学を卒業して企業に就職してから研修プログラムを通して養成していた人材育成を、大学などの教育機関で20歳前後の若者に対して行って効果が出るのかということである。換言すれば、「日本のために、日本企業のグローバル化のために、英語力を伸ばし留学してグローバル人材になりなさい」とさまざまな語学研修プログラムを提供したところで、どれほどの学生が使命感を持ってその趣旨に賛同し果敢に参加してくるのかということである。

2012年度の「グローバル人材育成推進事業」で採択されたプログラムで圧倒的に欠けているのは、国や企業ではなく個人の利益、すなわち大学生個人に目を向けるという視点である。特に、就職に有利というような外発的動機ではなく、どのようなことをして生きていきたいのかという内発的動機を引き出すための取組みが欠けているのである。グローバル人材育成事業における「日本人の学生の留学を促進するための環境整備」の下部項目に「動機付けや留学を促進するための取組」があるが、多くの大学が留学に関しての情報提供やサポート体制の強化、世界で活躍する講師の招聘など、外的刺激の提供に重点を置いている。外的刺激も確かに有益ではあるが、大学生個人の将来の夢や理想の自分という自己理解を促進し、内発的な動機に結びつける取組みがあまり行われていない、または軽視されていることは看過できない問題である。自分ほどのような人間で、何をしている時に幸せだと感じ、どのような夢があり、将来何をしたいのかという自己理解を深めないまま、さまざまなプログラムに参加しても、モチベーションは継続できず、長期的な効果が見

られるとは思えない。

ここで言う動機とは、人が行動を起こしたり、行動を決意したりする原因・要因のことであり、動機づけとは、人の行動を触発する、つまり人のある行動に向かわせる過程を意味する。動機づけは外発的動機づけと内発的動機づけに大きく分類される。外発的動機づけとは、行為の結果としてもたらされる賞罰、評価、賞賛、承認、勝敗など外からの刺激により意欲を引き出すことをいい、内発的動機づけとは、行為の結果ではなくその行為自体に意味や関心、好奇心を覚え行動を起こすことをいう。特に教育分野では、外的報酬が内発的動機づけに負の効果をもたらすとも言われていることから、内発的な知的好奇心に基づく動機づけが重要視されている(鹿毛, 1994; 速水, 1993) 14) 15)。

しかし内発的動機づけを強制すると、「楽しくなければ学ばなくてもいい」と学習を回避し、やりたいことが見つからないフリーターやニートはやりたいことをやるべきだという義務感から身動きが取れなくなることもなりかねないため(伊田・乾, 2011)、内発的動機づけだけを偏重すべきではない¹⁶⁾。筆者らが危惧するのは、国家政策として行っているグローバル人材育成事業が、大学受験のために学習に勤しんできた大学生に、自分とはどのような人間で何に興味があるのかなどを考える機会を与えることなしに、「内向き志向を克服し日本のためにグローバル人材になる」という一方的な課題を与えてしまっていることにある。外からの刺激は短期的な効果が期待できる場合もあるが、長期的にモチベーションを継続させるためには、内発的な動機づけが不可欠である。

このようにグローバル人材育成事業における「グローバル人材」の定義が曖昧で、多大な偉大性を含んでいるため、大学生にとって目指しにくい人材像であることはこの事業の欠点である。そこで、自分は一体どのような人物で、何に興味があり、どのような将来像を持っており、どうしたら自分なりのグローバル人材を目指すことができるのか、という問いかけを大学生に投げかけることを起点として、外からではなく内からのモチベーションを引き出すためのワークショップを実施するに至った。本研究では、ワークショップが参加者にもたらした変化について分析、考察し、学生個人が内発的動機に基づき、自分なりのグローバル人材像を目指すために必要な要素は何であるのかという

ことについて議論する。

3 研究方法

3.1 ワークショップとデータ収集の概観

ワークショップ参加者（以下、参加者）は、大分県内の私立大学に在籍する日本人学生1年生から3年生の19名で、2014年6月14日（土）と15日（日）に分かれてワークショップに参加した。募集は、『「留学をして英語と国際的な感覚を身につけたい!」「将来はグローバルな舞台上で活躍したい!」と思っけていてもどうしていいかわからない（大学名）の皆さん、LEGO® Serious Play® Method Workshopに参加してみませんか。』という見出しで、ワークショップについての簡単な説明、実施日・時間・場所、研究協力をお願い、講師紹介をA4サイズの用紙にまとめ、筆者の一人が担当する授業と課外活動で説明、配布することにより行われた。全参加者19名のうち、課外活動（海外留学実現を目指す初年次学生対象の自主学习コミュニティ）からの参加者は6名、著者が担当する授業からの参加者も留学関係のプログラムやコミュニティには所属していないものの、独自で交換留学を目指す者、海外インターンシップや語学留学を志すものが9名で、残りは友人に誘われるなどして参加した。参加者は2日のワークショップのうち、どちらか都合のいい日に出席した。友達関係の参加者も数名いたが、初対面、または授業は同じだが話したことのない学生が大半であった。

本論は、解釈主義的認識論に依る質的研究であり、ワークショップから1ヵ月後に行ったインタビューを主な分析対象とする。他にも、ワークショップの事前アンケート、ワークショップ中に撮影したビデオ、ワークショップ後の事後アンケートを収集し、分析・考察に活用した。事前アンケートでは、自由記述方式で、入学理由、在学中に達成したいこと（目的）、それを助けるものと妨げるもの、参加者が考えるグローバル人材、卒業時にならなりたい人材像、ワークショップに対する期待について質問した。また、5段階評価で、自己理解、自己効力感、将来の夢の明確さ、自分にグローバル人材の素質があるかどうか、について回答を求めた。ビデオ撮影は休憩時間を除いて行い、撮影時間は約6.4時間に及んだ。事後アンケートでは、事前アンケートで質問した大学入学理由を、ワークショップ

に参加して自分自身について分かったことを3つ列挙してもらった質問に変更し、その他の質問はすべて事前アンケートと同じものを使用した。事前・事後アンケートには参加者全員である19名が回答した。事後インタビューはワークショップを実施してから約1ヶ月後に個人メールで依頼した。19名の参加者のうち18名が応じ、半構造化個人面接を著者一人と約30分ずつ行った。面接では主に、ワークショップで何を感じ、何を学んだのか、ワークショップ後自分の中で変化があったとしたらどのようなことか（精神面や行動面）について質問した。また、著者が事前アンケートと事後アンケートの違いを指摘し、それについて参加者がどう思うか、またモチベーションが上がっていたのなら、どうしたらそれが維持できるかについても訊ねた。

本研究では、ワークショップ事前・事後アンケートとインタビューを分析し、ビデオ・データについては分析の対象外とした。アンケートは参加者が19名であるため統計的な分析対象とするのではなく、むしろ事後インタビューの際、学生自身がワークショップとその前後の生活を振り返るための材料として、また筆者がインタビューを行う際に掘り下げるべきポイントを検討するために活用した。そのために、アンケートの回答をすべてエクセル・シートに入力し、ワークショップ事前と事後の変化を5段階評価の数値も含め、確認できるようにした。インタビューは、録音を聞きながら、インタビューの質問に沿って、参加者の発言をまとめ、必要に応じて文字起こしした。その後、「ワークショップが参加者にどのような影響を及ぼしたのか」という問いに基づき、参加者（の発言）から観察された現象についてリストアップしたものをKJ法を活用してカテゴリー化し、その考察を行った。

3.2 ワークショップ

3.2.1 ワークショップの方法論：「レゴ・シリアスプレイ」とは

今回のワークショップでは、レゴ®シリアスプレイ®（LEGO® Serious Play®；以下LSP）と呼ばれる手法を活用した。LSPは、2000年代に入ってからデンマークのレゴ社で教育プログラムのコンテンツとして開発されたことに起源を持ち、マサチューセッツ工科大学メディア研究所のシーモア・パパート教授が提唱する、教育理論「コンストラクショニズム」に基づいて

いる。コンストラクショニズムとは、現在 IT 教育や科学分野の研究などに多く採り入れられている理論で、手と頭を同時に使い両者間の連携・信号のやりとりによって新しい知識を構築していくという理論である (Harel & Papert, 1991; Kafai & Resnick, 1996)。つまり、頭だけで考えるのではなく「何かをつくる」ことを通して新しい知識を構築してゆく、という考えた方であると言うこともできよう。

LSP を活用したワークショップでは専門のトレーニングを受けたファシリテーターの指導のもと、参加者全員がレゴ・ブロックを使ってテーマに沿った立体的な作品をまさに真剣に遊びながら (=シリアスにプレイしながら) 作る。その際、普段は曖昧かつなかなか言語化できない思考や感情がレゴ・ブロックの作品に形として表出するため、それを「可視化」することが可能となる、というのが、第一のプロセスである。次に、他の参加者 (すなわち他者) に対して、その作品=形について語りその思考や感情について語り共有する、というのが第二のプロセスとなる。その際、「語る」という行為によって、その可視化されたものを「言語化」してゆき、それによって、自身の思考や感情を明確にしてゆくことが可能となる。そして第三のプロセスとして、他の参加者から作品についての様々視点からの質問を受け、それに回答することを通して、自身の内省を深めていくと同時に、質問者も回答者についてより深く知ること、すなわち「共有化」、が可能となる。最後に参加者全員で気づきや学びを共有する。

高等教育の現場で「グローバル人材育成 (支援) のためのワークショップ」と銘打つイベントの数は増加してきているが、その実情はグローバル人材としての先達による講演とそれに続く質疑応答、といった内容である場合が多い。それ自体は学生に刺激や情報をもたらす有益なものとなり得るだろうが、あくまで「外部」からのそれに過ぎない。そのようなイベントでは、学生がそういった刺激や情報を「自分のこと」として消化し内発的動機と結びつけるべく内在化してゆくためのステップが、ほとんどの場合欠落している、あるいは軽視されているように見える。今回実施したワークショップでは、参加者自身が目指す自分にとっての「グローバル人材像」について、自分自身の手 (を使ってレゴ) でもって作品を作りストーリーを語る、というプロセスを踏んでいる。すなわち、LSP は自分の

人生における自分だけのグローバル人材像を想像及び創造し、それを掘り下げるという思索行為を可能にするという点において、一般的なグローバル人材育成のためのワークショップとは大きく異なると言うことができる。

また、参加者の学生にグローバル人材として自身の可能性を見いだしてもらうことを狙いとするこのようなワークショップは、大学におけるいわゆるキャリア開発プログラムの一環と位置づけることも可能であろう。日本の多くの大学で学生のキャリアデザイン (すなわち将来設計) を支援するべくキャリア開発センターが設置されており、キャリア・カウンセラーが個別サポートに当たっている例も多い。それでは従来のこういったサポートと LSP を用いたワークショップとは、どのような違いがあるのか。従来型のキャリア・サポートの文脈では、既存の職業や選択肢が前提としてある。それと比べて、レゴ・ブロックを使って自分になりたいグローバル人材像を文字通り「つくりあげる」ことを可能とする LSP では、学生がより柔軟な発想を持つことが可能であるばかりでなく、より独自のすなわちより自分自身の価値観に基づいた一発想をすることが可能となる。そのことにより、参加者の学生が、個々の内発的動機に基づくより多様なグローバル人材像を目指すことにつながってゆくのである。

なお、本論の筆者の一人は LSP のメソッドに関して専門のトレーニングを受けて LSP メソッドの認定デザイナー及びファシリテーターの資格を有しており、今回のワークショップのデザイン及びファシリテートを行った。

3.2.2 ワークショップのデザインと流れ

今回は二つのグループの参加者に対して同じデザインで約半日のワークショップを実施した。ワークショップの内容と所要時間は、表 1「ワークショップの流れ」の通りである。

表 1 ワークショップの流れ

	内 容	所要時間
第1部	イントロダクション (ワークショップのルール説明) & 自己紹介	15 分
第2部	スキル・ビルディング (ウォームアップを兼ねた練習)	55 分
第3部	「グローバル人材像」についての作品化・言語化・共有化	
(1)	グローバル人材としての「今の自分」を作る&語る	35 分

(2)	「自分の好きなこと」を作る&語る	35分
(3)	グローバル人材としての「理想の自分」を作る&語る	35分
(4)	全てを統合し、(1)今の自分 (2)自分の好きなこと (3)理想の自分、をつなげるストーリーを作る&語る	25分

ワークショップは休憩を入れ全体で4時間ほどかけた3部構成となっており、第3部では4つの段階を設けた。

第2部の「スキル・ビルディング」はその名の通り、参加者がLSPの手法に慣れるためのいわば「練習」である。まずは「理想の恋人」のような身近で遊び心を持ちやすいテーマでレゴ・ブロックの作品を作り、語る、質問する、という上述したLSPの3つの基本のプロセスを練習し、LSPに対しての抵抗感や不安感を払拭した上で、第3部において本番のテーマ、すなわち「グローバル人材像についての作品化・言語化・共有化」、に取り組むという段階に進んだ。

第3部の最初の段階(1)ではまずグローバル人材としての「今の自分」についての可視化(作品化)・言語化・共有化を行った。ここでは「グローバル人材」の定義をこちらから提示するのではなく、学生自身がそれぞれに持つ「グローバル人材」のイメージをゴールとした時に、今の自分はどこにいるか、ということについて語るができるモデルを作るように、という指示をした。そしてそれぞれがモデルについて語り、モデルについての質問を他の参加者から受けるように進めた。(2)では、個々の学生がそれぞれ「何をしている時に幸せや情熱を感じる」か、「自分の好きなこと」というテーマでレゴ・ブロックの作品を作り、そのことについて語り共有するという段階を踏んだ。「好きなこと」こそが、彼ら一人一人が「グローバル」人材としてどうなりたいかという“個人的なヴィジョン”を持つためには重要であると考えたからである。そして(3)で、その「自分の好きなこと」を取り入れて「グローバル人材として理想の自分」についての作品化・言語化・共有化した。最終段階(4)で、「今の自分」と「理想の自分と文字通り「つなげる」作業と、そしてその「つながり」について語り質問を受けて回答する、という過程を通じて、自身の強みや情熱や幸福感から派生する形としての、学生それぞれの「グローバル人材」像及びそこに至るまでの道筋を可視化することを目的とした。なお、グローバル人材としての「理想の自分」

については30才になった時点のことを想定させた。

4 ワークショップの成果と考察

ワークショップは参加者に対してどのような影響を及ぼしたのか。参加者とのインタビュー・データをKJ法を用いてカテゴリ化した中から抽出されたキーワードは1) 自己理解; 2) 他者との関係; 3) モチベーションの高まりと行動の変化、の三つであった。以下、グローバル人材育成に役立つワークショップとしてのLSPの有益性について言及しながら、それぞれのカテゴリについて論じる。なお、発言例のあとの括弧内の番号は、参加者の識別のためにつけたものである。

4.1 自己理解

参加者との事後インタビューで明らかになった、ワークショップに起因すると思われる顕著な成果の一つとして、参加学生らの「自己理解」を挙げることができるが、これはインタビューに応じた学生18名全員に当てはまる。その理解がワークショップ以前から“なんとなく分かってた”ことの「確認」である場合、ワークショップ以前に考えていたこととは違う「驚き」である場合を含めて、参加者全員が自分についての何らかの発見をしていた。この自己理解に関しては、A) 自己理解の深まり; B) 自分が目指すグローバル人材像の明確化; C) 自己理解の「欠如」に対する気づき、という三つの側面があることがあることが観察された。

4.1.1 自己理解の深まり

参加者が体験した自己理解の深まりについては、主に二つの側面がある。一つは、自分が「どういう人間」なのか分かった、というもので、もう一つは自分がグローバル人材として「今どういう状態」なのか分かった、というものである。

前者の例としては、参加者が自分の「根っこ」や「内面」が「見えた」「分かった」といった言葉でもって自身についての“発見”について述べていることが特徴的と言える。例えば一人の参加者(1)は「自分の根っこがみえてきた。自分は悲観的な考えをもっている。根っこは負のエネルギーで、それが原動力ということが分かった。自分は抽象的な思考をするタイプだと分かった」と述べ、別の参加者(14)は「自分は意外とこだわってることが分かった」と述べているように、自身の

今まで知らなかった「特色」について言語化できるようになっている。また、その特色そのものについては言及しないまでも、「自分の内面がしっかり見えた」と、簡潔に断言する参加者(8)もいる。

また、ワークショップの最中に「今の自分」がレゴ・ブロックの作品に反映されていた、という振り返りをする参加学生も多かった。そのことを示す発言例としては「意外と自分が見えてるんだな、と思った」(11)、「思ったより『自分』が表現された」(14)、「自分のひっかかる部分が表現されていた。出るもんだと思った」(15)、「自分の考えていること、自分でも分からないことがあるのに、自然と形になって表れたと思った。自分でも自分が知らなかった部分がレゴになってきていた」(17)などがある。いずれの発言にも“予想に反して”あるいは“予想以上に”というニュアンスが含まれているのが特徴的である。これは、参加者の中に存在はしていたが明確な“形”を持たなかった彼らのグローバル人材像が、レゴ・ブロックを用いて“形をつくる”ことによって浮き彫りになってきたとすることができるだろう。

後者の、自身が「今どういう状態なのか」に対する理解は、自分が目指す将来の姿から鑑みた現在の自分についての理解と同義である。そのことを示す発言例としては「やりたいことは明確になったけど、今やらないといけないことについてはすかさずかだということが分かった。それが考えられていなかったということが、目に見えて分かった。自覚できた」(4)、「今やっていることが無駄になっていない。将来の夢とか関係ないと思っていたことも、一つ一つつながりがあるんだと感ずることができた」(14)、そして「今まで自分は何ごとに対してもぼんやりとしか考えていなかったと思っていたけど、レゴにするほどには考えていて、嬉しかった、すっきりした」(12)などがある。これらはいずれも、自身の現状を理解することそのものが、参加者が次へのステップについて考えることにつながることを示唆しているが、このことが次項で論じる「ヴィジョンの明確化」と密接に関連していることは明らかと言えよう。

4.1.2 自分が目指すグローバル人材像の明確化

上記のようなより明確な自己理解は「自分はこうなりたい」という願望へとつながる場合がほぼ全員(18名中17名)であった。そのことを示す発言例として

は、参加者(18)の「なりたいヴィジョンが見えてきた」のような明快なものもあれば、「ここで自分がどういことがしたいのか、というのが、再確認できた」(17)や「ワークショップで、これからの生き方が『確認』できた。前も思っていたけどそこまでじゃなかった」(1)などのように、“あいまいだったことが確認できた”というものもある。また、「こうなりたいんだなあ、っていうのはちょっと見えた。そもそもそれがなかったから」(5)や「自分がやりたいことが何なのかを前よりも頻繁に考えるようになった」(9)の発言例が示すようにこのワークショップを機として自分が目指したいグローバル人材像について考えるようになった、という参加者もいる。さらに、「今までぼんやりとしか将来のこととか自分のことを考えられなかったけど、レゴで形にすることによってはっきりと捉えることができた」(12)のように、自身が目指すグローバル人材像の明確化とLSPの関係性に気がつきそれについて述べる参加者もいる。いずれの発言例からも、ワークショップを通じて参加者の内側に「変化」が生じ、“なりたい”“したい”“やりたい”といった気持ちが顕在化してきたことが分かる。

4.3 で後述するように、ワークショップ後の学生のモチベーションは総じて上がっているが、これらの学生は自身が目指すグローバル人材像が明確になることに伴いより強い動機づけが起きているという傾向がある。そして参加者(4)が「何かを成し遂げるために何をするか、分かっていたけど具体的になった。これからどうしたいのか、整理できた。大きい一歩を踏み出せた」と述べているように、自分が目指すグローバル人材像の明確化により強い動機づけが促された参加学生にとっては「何をするか」“具体的”な行動が見えてきている。例えば参加者(15)は「レゴに表れていたのが、自分の目標に対する道がストレートだった、ということだった。他のことを考えずにそれ(=TOEFL)だけやればいいんだ、とりあえずはここから開けて言ったら良いんだ、って思えた。自分のやりたいことは自分で分かってんのに、時間を無駄にするのはもったいないと思えるようになった」と述べているが、この参加者はTOEFL(の受験勉強)が“とりあえずやればいい具体的な行動”であるということが「分かった」のだ。

上記二つの例にも当てはまるが、「自分が目指すグローバル人材像の明確化」は必ずしも「新しい」発見と

は限らない。例えば参加者(16)は「ずっとひっかかっていたけど、そこにいくのかどうか、気持ちがあいまいだった。レゴを作るとそれが絶対に出てくる。やっぱりそこに行くべき、好きなことなんだ、っていうのが分かった」と述べているし、参加者(18)は「動いている先に自分の目指すところがあるという確認ができたので、そのまま信じて自分の活動を続けている」と報告している。また、参加者(8)は「趣味と将来の夢がちゃんと関連づいていた。あらためてがんばりたいな、と思った」と述べる。彼らの“やっぱり”“確認ができた”“信じて”、“あらためて”などという言葉に顕著に現れているように、参加者はむしろワークショップ体験を通じてなりたいグローバル人材像に関する自分自身(の思い)について「確認」を得て「確信」を持てるようになった、と言うのがより妥当であろう。

逆に、自分の理想像が明確になるとともに、現在の自分の姿と両者の「ギャップ」が明確になり、そのギャップによりモチベーションが高まった参加者もいた。上述の参加者(1)はインタビューで「夢は持ってたけど、夢までどういうふうにしていくとか、今どういう風に過ごしているのかとか客観的に見えたので、今自分がどんな人間か分かった。今はちょっとたるんでる。30才の自分と今の自分を作ったところで、ギャップが分かった。埋めるしかない」と述べ、「先にどういう自分になりたいかというのが見えただけでも、乗り越えようと思える。次のステップとしては、とにかく勉強をがんばる、一つやりとげる」と続けている。

4.1.3 自己理解の「欠如」に対する気づき

ほとんどの参加者のインタビューにおいて、自分の願望や自分が目指すグローバル人材像が明確になっていることが観察された。さらに、そういうことをワークショップの機会に「表現できた」ということで自己肯定感を持った学生もいた。一方、ワークショップであらためて自分自身を見つめるという機会を得て、実は自分は自分のことが理解できていない、自分のしたいことがはっきりしていない、という「気づき」に至った参加者が二人いた。参加者(13)は「自分では具体的に思ってた自分の夢が(レゴでは)抽象的だと気がついた。ショックというよりは、気づけた、驚き。考えていたつもりでも、考えていなかったことが分かった」と述べている。参加者(19)は「自分のことが説明できない。自分のやりたいことがはっきりしていな

いということが分かった」と反省を示す。そしてこの二人の学生は、このワークショップのあと、自分自身に対する関心を持つようになったことをインタビューで述べている。前者の学生は、「普段でも、自分に常になんか感じているか、っていうことにアンテナをはるようになった。前は別に何も考えずに色々なことをしていたけど、もっと自分のことを知りたいなと思った、自分が何を感じているかについて・・・」という態度の変化について述べ、後者の学生は「自分自身を見つめていないから(見つめるために)一日の流れを書くようになった」という行動の変化について話している。いわば自分には自己理解が「欠如」しているという「自己理解」を、ワークショップを通じて得たことが彼らの変化を導いたと言う事ができる。

4.2 他者との関係

今回のワークショップの狙いとして、参加者となった学生が自分の好きなことや願望を含めた自己理解に基づきそれぞれの「グローバル人材」像を持てるようになること、さらにはそのことにより学生自身の内発的動機を高めるということがあった。しかし、そのプロセスにおいて他者との関係についての考えや態度や行動が変化する、とういことは想定しておらず、事前事後のアンケートに、そのことに関連する質問項目は記載していなかった。しかしながら、事後インタビューで学生にワークショップの感想やワークショップ後の変化について尋ねたところ、18名中10名の半数以上の参加者が、他者との関係について言及した。

その顕著な例としては、参加者(8)が「他人に対して気になりだした。この人の将来の夢は何なのかな、とか、どういう風に生きたいのかなあとか考えるようになった。今まで割と、他人どうでもいいや、と思っていた」とインタビュー中に述べていることが挙げられる。この“他人に対して気になりだした”という言葉に代表されるように、他者に対して興味を持つようになった、そして彼らの内面について考えを及ぼすようになった、というような、他者に対する態度の変化は他の参加者の発言からも観察できる。

例えば参加者(4)は「なんでこの人ここに着目したんだろう、とか考えるようになった」と述べ、参加者(11)は「人のちょっとした変化にも気がつけるようになった。レゴのあと、なんであれオレンジなんだ?とかな

んでスカートあんなに短いんだ?とか、『人』に気がつけるようになった」と、他者に関心を抱いた具体的な体験例を挙げている。そして参加者(10)の「普段の生活でも人の話をもっと聴きたいと思うようになった」という発言からも分かるように、このような他者に対する興味、態度の変化は行動の変化の端緒となり得る。実際に数人の学生は、このような態度の変化が行動の変化、特にコミュニケーション行動の変化に結びついた事例についてインタビューで話している。例えば参加者(11)は「人に興味を持つようになった。留学生とのつつきかたで、なんで、どうして、が気になるようになってから、初対面でも前よりも仲良くできるようになった」と言う。そして参加者(12)は「積極的に友達を作りに行ったりとか、『この前イベントで見たんだけど』とか留学生に話しかけるようになった。ちょっと自分でも変わったかな、と思った」と述べる。両者ともこれまでに話をしたことのない他者(留学生)に対して自ら話しかける、という今までになかった行動を起こしている。

また、自身のそういった変化とワークショップそのものとの関連について明確に意識した発言もあった。たとえば参加者(8)は「一人じゃなくて複数で(ワークショップを)やってその人の意見を聞く事によって、自分とは違う考えを持っているんだなあ、っていうのが、気になりだした」と述べた上で「今まで淡泊だったと親に言われて来た。新しい変化だと思う」と続け、ワークショップ(のスタイル)が「新しい変化」をもたらしたことを明らかにしている。この参加者は「前よりしゃべるようになった。あまり話すの得意じゃないけど、明るくなったかな」と、自身の性質の変化にも触れている。参加者(14)はレゴの視覚化効果について言及し、「人と考えが違うのが視覚化されて、人と会話するとき前提として、自分と同じ認識があるという前提で話すことがあって、レゴでそうじゃない、ということがわかって、以後、そういう風に話すようになった。前提はそれぞれみんな違うんだということが分かった」と述べる。この参加者は「人との話し方が変わった。自分が当たり前と思っていることも当たり前と思わないようにして、こういう風に思っていて、こう、と説明を加えるようになった。相手もこれだけ言われても分からないだろう、と思うようになった」と述べ、具体的にどのように自身のコミュニケーション

行動が変化したかということについても明確な意識を持っている。また、ただ自身のコミュニケーション行動の「変化」を明確に意識しているだけではなく、コミュニケーション行動そのものに意識的に従事するようになったことについて、「自分と違うなと思った時口調が強くなってたけど、それをおさえるようになった。ムキに言って相手を納得させるんじゃなくて、相手も聞いてるよ、っていうのを見せて妥協案を探るようになった。強く言ったら相手がこう思うだろう、と考えるようになった」と述べており、いわば、この参加者のコミュニケーション能力が高まったことが伺える。

上述したように LSP では自分と他の参加者がレゴ・ブロックで作った作品についての対話を通して内省を深めていく。今回はグループでの作業そのものは取り入れなかったものの、その対話の過程を通して、参加者が互いの多様性に気づき興味を持つようになったこと、さらにそれが他者との関係性やコミュニケーションに変容をもたらしたことは特筆に値すると言えよう。

4.3 モチベーションの高まりと行動の変化

ワークショップ後に行ったインタビューの中で、多くの参加者が何らかの意欲が上がったことについて、ワークショップの自身に対する影響として報告している。例えば、「好きなことを将来につなげる」(2)、「将来の自分と今の自分のギャップを埋める」(10)、「建築を学ぶために将来役に立つ言語を学ぶ」(16)、「自分がやりたいことがなんなのか考える」(9)からは今と将来の自分を見据え、どうすればいいのか考えるようになったことが分かる。「発言しない自分より発言する自分になりたい」(3)、「苦難を乗り越えて成功したい」(5)という意見からは、理想の自分や未来に近づこうとする気概も見られた。

何が必要かを発見したり再確認はできたとしてもそれを行動に移すことは難しい。しかし、参加者の半数以上が、ワークショップを通してモチベーションが上がったその結果としてさまざまな形で何らかの行動を起こした、とインタビューで答えている。例えば、もともと意志が弱く、やりたくないことはやらなかったと告白する参加者(5)は、「授業の課題をしっかりとするようになった、遅刻をしないようになった、計画を立てるようになった」と日々の生活を見直し、授業に

対する基本的な姿勢を保つようになったことをワークショップの影響として述べている。参加者(16)は、予習復習をするようになり、図書館や SALC (Self-Access Learning Center 言語自習学修センター)にも行くようになった。さらに参加者(19)は、今まで授業の空き時間は友達と話すなどして過ごすことが多かったが、ワークショップ後は一人で図書館に行くようになり、時間を有効に使い、学習習慣を身につけるにいたったと報告している。

また、何かを書き留めることによって、自分のすべきこと、考えていることを意識化させるようになったことをワークショップの影響として報告してくれた参加者もいる。参加者(4)は、4年間で成し遂げたいことを書くノートを1冊と、今後10年から20年の間で自分の夢を実現させるためにやるべきことを書くノートを1冊、合わせて2冊用意し、何か思いつく度に書き留めるということをワークショップ後に始めたと言う。参加者(13)は、自分の目標や考えていることを紙に書いて部屋に貼るようになったと述べる。自分の夢や目標についてただ漠然と考えるだけでなく、それを書き出し視覚化することで、より明確な意識づけをするようになったといえよう。

参加者(11)は、考えるよりも行動することが自分の経験となるとワークショップに参加して気づいたと言う。その具体例として、某大使館のインターンシップを応募締切2日前に見つけ、授業のレポートの締め切り終わるかたわら、申請書類を完成させ提出し内定をもらったと述べている。自分に自信を持てず何でも無理だとすぐにあきらめる傾向があり消極的だったという参加者(12)はさまざまなプログラムのパンフレットをオフィスまでもらいに行くという行動をとり、現在は応募を考えるようになったということである。参加者(4)は「いつまでに申請を出すと、交換留学できるのか」などの具体的な日程と手続きについて調べ始め、実際に担当オフィスまで出向き交換留学についての話を聴いている。そして、参加者(13)は、以前は忙しさを理由に行かなかった交換留学のイベントに参加した、と報告している。このように、これまで留学について学ぶための機会があっても参加をためらっていた学生が、ワークショップ後に実際に担当オフィスまで行って話を聴くようになったり、イベントに参加するようになったと述べていることは、彼らが最初のそして大

きな第一歩を踏み出したと言えるだろう。

自分で問題を解決した学生もいる。参加者(15)は夕食の時間などハウスメートに合わせ、忙しくてもお腹がすいてなくても料理を作って一緒に食べたりしていた。しかし、それが楽しくてもいつの間にか自分の中で負担になっていたことが、大きなタイヤを抱えている自分の姿を実際にレゴ・ブロックで作り見たことで、分かったと述べる。さらにそのタイヤを実際に外すことによって簡単に解決できることにも気づいたとも言う。そしてワークショップ後、忙しいということハウスメートに伝え、食事を別々にとるようにして、自分がすべき課題などを優先するようになり、自分の生活リズムが整うようになったということである。ワークショップで、自分でも気づかなかったことに気づき、解決の糸口も見つかり、自分の目標に向かってまずは生活を見直し修正ができた、この学生は振り返る。

自分の夢、将来したいことを実現するために、具体的な一歩を踏み出した学生もいる。例えば、映画に興味がある参加者(8)は自分に必要なものとして、自分が尊敬する監督の映像を見直し、古典的な表現だけ現代にも使える表現などを改めて見直した、と報告している。エシカル・ファッションに興味がある参加者(17)は、ワークショップを受けて、「やっぱり自分はファッション・ショーがしたいと思った」と語る。それまでファッション・ショーを行うまでの過程が複雑なので迷っていたが、ワークショップ直後にカフェテリアにブースを出してスタッフを募集し、インタビュー時にはモデルを募集中であることを教えてくれた。この二人の事例は、将来の夢に向け行動を開始した顕著な例といえよう。

今回のワークショップの成果として、上述の通り、参加者の自己理解の深まり、他者との関係性における変容、モチベーションの高まり、が挙げられる。特にワークショップ後、参加者の多くが何らかのモチベーションが高まったと述べている中で、その半数以上がそれに伴う行動の変化についてインタビューで話しているのは、注目すべき成果と言える。このことについて次項でさらに議論する。

5 ディスカッション：「行動」への導き

目標の設定や行動の具現化につながるものとして安達(2001)は自己効力感の重要性を挙げている¹⁹⁾。

Bandura(1977)によれば自己効力感は課題達成に必要な行動を成功させるための能力についての自己評価であるが、この自己効力感と大学生の就職活動を含む進路行動との関連については、安達(2001)、楠奥(2005)、荻原・櫻井(2008)が論じている^{20) 21) 22)}。本論は大学生の就職行動や職業選択に関するものではないが、広義における進路行動に関するものと言うことができ、上記の研究者らが示す分析や知見は、今回のワークショップの成果を振り返る上で、熟考に値する。

楠奥(2005)がBandura(1977)の自己効力理論を引用して述べるところによれば、行動の遂行に有効なものとして「見通し」がある。目標の設定だけでなく、そこに至るまでの道のりがまずは「見える」ことが自己効力感(を高めるため)には必須ということである。さらに安達(2001)も述べるように、その行動がうまくできそうだとその道のりをうまく歩いて行けそうだと、「自信」がともなわなければ、実際に行動を具現化する段階までには至らない。つまり、行動の結果が明らかであっても、またはいくらビジョンが明確であっても、そこと「行動」の間にはギャップがあるのである。

今回のワークショップでは、「グローバル人材としての今の自分」「自分が好きなこと」「グローバル人材としての理想の自分」という三つの局面から参加者の自己理解(の深まり)を促した上で、そこに基づき参加者が自身のグローバル人材としてビジョンを明確化し、今後の学習行動へのモチベーションを高め、グローバル人材としての成長するための行動へとつながることを目指した。上述したようにワークショップの目的はほぼ達成されたということが出来るが、特に参加者の半数以上が何らかの行動を遂行するに至ったことについては、自己効力感を高める上でLSPの特性が大きく寄与していると考えられる。

LSPの手法は、今回のワークショップでも実施したように、現況と理想の状態を作り視覚化するだけでなく、三次元の空間(すなわち我々が生きる現実と同じ次元の空間)において両者を配置し、その関係性を再現する(視覚化するという事を含める)ことを可能にする。さらには、今回のワークショップの最終段階で行ったように、レゴ・ブロックを使って両者を文字通りつなげ、そのつながりのストーリーを構築することを可能にする。極端な言い方をすれば、LSPの時空間

において参加者は目標だけでなくそこに至るまでの道のりを、それを作るだけでなくそれについて語ることを通して、擬似体験するのである。前述したように、全ての参加者が理想的な「擬似体験」を持つわけではないものの、この「擬似体験」がワークショップ後の参加者の行動の遂行につながった可能性は高いと考えられる。擬似的にであっても、目標達成までの道のりを実際に作り、それについて他者に語るというプロセスを通して、参加者らはそれを内在化することができる、すなわちその「見通し」を持てると同時に擬似体験であっても「実現できた」という自信を持つ事ができる。その見通しと自信が現実世界に適応する形の行動へと結びついている、と言えまいか。

また安達(2001)は、自己効力感と自己探索行動との間の相関についても論じているが、その中で「自己探索は、自分と職業を関連づけて考える、自分自身についてじっくり考える等の活動を含み、自己理解や自己洞察に関連している。このように自己の外と内に向けられた探索的活動は、職業選択を具現化し実行へ移すのに有効である」(p.327)と述べる。このことは、本論の中で「自分はどのような人間で何をしている時に幸せだと感じ、どのような夢があり、将来何をしたいのかという自己理解を深めないまま、さまざまなプログラムに参加しても、モチベーションは継続できず長期的な効果が見られるとは思えない」と上述していることと適合すると同時に、今回のワークショップで自己理解を基盤としたことの有効性を示唆していると言える。

楠奥(2005)は大学生の年齢層が含まれる「青年期」の主題として、自分とは何者なのか、自分は何になりたいのか、という「アイデンティティー」がテーマになると述べ、アイデンティティーの未発達が職業未決定の現象と密接に関連していると論じる。楠奥はアイデンティティー構築のプロセスを「自分が自分の主人公になっていくということで、つまり自分で自分をつくっていかうとする心の動き」(p.112)と表現するが、LSPの特性と合わせてこのことについて考えると大変興味深い。「自分が自分の主人公になる」というのはまさに(レゴ・ブロックで作った作品としての)自分のストーリーを構築することであり、「自分をつくる」ことは文字通りレゴ・ブロックで自分を表す作品を「つくる」ことであると考えれば、今回のワークショップ

で行ったことは職業選択（的行動）を具現化し実行へつなげる手段としても有効であることが言える。

参加者もしくは大学生を、グローバル人材として成長するための行動へと最終的に導くためには、目標を教育者や国から押しつけられるのではなく、そして大学生自身がただ単に目標を定めるだけでなく、その前にしっかりと自己について考えるように促すことが肝要であることが分かる。若者の目を外側へとばかり向けようとする政策や方策は、いわば彼らの内側に存在する源泉を軽視しているだけでなく見逃しているものであるとすることができよう。

今回のワークショップが参加者の「グローバル人材」像に及ぼした影響については様々であるが、一つ言えることは、グローバル人材像は、参加者によって異なる、ということであり、また流動的なものである、ということである。そして、参加者(4)が、「言葉ができなくても自分にしかできないことができるようになるのがグローバル人材であると考えようになり、言語がツールだとしたら、自分が持たなくても通訳を使えばいいと思うようになった」とインタビューで答えていることから分かるように、彼らが自分自身に対して抱くグローバル人材像はグローバル人材育成推進事業で謳われているものと必ずしも合致しない。さらに、明確な定義がないからこそ、自分にもグローバル人材となる素質があるのではないかと思えた、と参加者(1)が述べるように、グローバル人材像は、大学生本人が自分達に一番ふさわしいと思える像を、いわばカスタマイズすべきものではないか。そしてそのカスタマイズする力を育成することこそが、真のグローバル人材育成なのではないだろうか。

6 むすび

いわゆる若者の「内向き志向」を問題視し、彼らの目を外へ外へとのみ向けさせるための刺激や機会のみを供与するだけでは、グローバル人材は育たない。グローバル人材の必要性や英語の重要性をいくら説いたところで、学生一人一人が「自分の」人生においてグローバル人材になることの意味や英語習得の重要性を見いだせなければ、学生は「行動」しない。自分自身の中にある「種」を見いだしそれを育てることなしに、学生がグローバル人材として育つこともない。

本論の参加者らが所属する大学はその半数が海外か

らの留学生であり英語が学内公用語として使用されている。このことから、他の日本の大学の学生に比べて「グローバル人材」ということに対する意識が比較的高いことが予想できる。また参加者はワークショップ参加を自ら申し込み週末の大学構内に足を運んでいる。いわばこの時点で、彼らにはすでに一定のモチベーションや問題意識があったと考えられる。顕在的にせよ潜在的にせよ、参加者らは自らのモチベーションを高め態度や行動を変えたい、という意識を持っていたとすることができよう。これらことを鑑みると、日本の大学生一般に対しても今回のワークショップが同様の成果を持ち得るか否かについてはさらなる検証を要する。しかしながら、これらの限界をもってしても、今回のワークショップの成果と意義が減じるものではないと筆者らは考える。本研究がここ数年の流行とも言えるような「グローバル人材」信奉のあり方に一石を投じるものとなることを期待したい。

<謝辞>

本研究は、立命館アジア太平洋大学・学術研究助成(科研連動型)の助成を受け実施されたものであることについて、ここに記述するとともに謝意を表す。

引用・参考文献

- 1) 産学人材育成パートナーシップ。(2010). 一産学官でグローバル人材の育成をー グローバル人材育成委員会、経済産業省：
http://www.meti.go.jp/policy/economy/jinzai/san-gaku_ps/2010globalhoukokusho.pdf (2014年8月30日参照)
- 2) 文部科学省¹。(2014). 資料2 平成26年度概算要求グローバル人材育成のための大学の国際化と学生の双方向交流：
http://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chukyo/chukyo4/036/siryo/_icsFiles/afiedfile/2013/10/24/1340612_01.pdf (2014年8月20日参照)
- 3) 杉村美紀。(2010). 求められるグローバル人材像と日本における高等教育プログラム構築の課題 グローバル人材育成のための大学教育プログラムに関する実証的研究 北村友人(研究代表者) 第23章, 193-199.
- 4) 文部科学省²。(2014). 日本人の海外留学状況：
http://www.mext.go.jp/a_menu/koutou/ryugaku/_icsFiles/afiedfile/2014/04/07/1345878_01.pdf (2014年8月20日参照)
- 5) 日本能率協会。(2014). 2014年度 新入社員「会社や社会に対する意識調査」結果、安定重視の傾向つづく、居心地のよさ求める新入社員～組織・社会

とのつながりを感じる機会をつくろう～：

http://www.jma.or.jp/news/release_detail.html?id=255 (2014年8月22日参照)

- 6) 日本経済新聞. (2011). 日本の若者は本当に内向きなのか 小倉和夫×鈴木謙介×デビッド・サワーホワイト. 2011/12/14 電子版：
<http://www.nikkei.com/article/DGXBZO37206690S1A211C1000000/> (2014年8月20日参照)
- 7) 太田浩. (2014). 日本人学生の内向き志向に関する一考察 —既存のデータによる国際志向性再考—. 日本学生支援機構ウェブマガジン留学交流, 2014年7月号, 40, 1-19.
- 8) 小林明. (2011). 日本人学生の海外留学阻害要因と今後の対策. 日本学生支援機構ウェブマガジン留学交流, 2011年5月号, 2, 1-17.
- 9) 太田浩. (2011). なぜ海外留学離れは起こっているのか. 教育と医学, 59(1), 68-76.
- 10) 文部科学省. (2012). 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). グローバル人材育成推進会議
- 11) 国際協力機構. (2013). 池上彰と考える「グローバル人材とは何か」 —グローバル人材となるための第一歩の踏み出し方— 2013年10月10日：
http://www.jica.go.jp/topics/news/2013/20131010_01.html (2014年8月21日参照)
- 12) 入山章栄(2014). 「中途半端な「グローバル人材」はいらない」 PRESIDENT Online 2014年2月3日号：<http://president.jp/articles/-/11740?page=2> (2014年8月21日参照)
- 13) 上久保誠人. (2013). 日本で全く育成できていない「真のグローバル人材」とは. DIAMOND Online 2013年10月30日：
<http://diamond.jp/articles/-/43698> (2014年8月21日参照)
- 14) 鹿毛雅治. (1994). 内発的動機づけ研究の展望. *Japanese Journal of Educational Psychology*, 42, 345-359.
- 15) 速水敏彦. (1993). 外発的動機と内発的動機の間-リンク信条の検証. *Bulletin of the School of Education*, 40, 77-88.
- 16) 伊田勝憲, 乾真紀子. (2011). 学習意欲研究における自律性の位置づけ-内発的動機づけの批判的検討を通して. 釧路論集北海道教育大学釧路校研究紀要, 43, 7-14.
- 17) Harel, I., & Papert, S. (1991). *Constructionism*, Ablex Publishing Corporation: New York.
- 18) Kafai, Y., & Resnick, M. (1996). *Constructionism in practice*, Routledge: London.
- 19) 安達智子. (2001). 大学生の進路発達過程—社会・認知的進路理論からの検討—. 教育心理学研究, 49, 326-336.
- 20) Bandura, A. (1977). Self-efficacy: Toward a unifying theory of behavioral change, *Psychological Review*, 84, 191-215.
- 21) 楠奥繁則. (2005). 大学生の進路選択における自己効力の阻害要因に関する一考察 —アイデンティティの視点から—. 立命館経営学, 44(2), 105-122.
- 22) 萩原俊彦, 櫻井茂男. (2008). "やりたいこと探し"の動機における自己決定性の検討の進路不決断に及ぼす影響の観点 から—. 教育心理学研究, 56,1-13.

受付日 2015年4月6日、受理日 2015年7月16日