

■ Article

キャリア教育に「人間関係」は必要か

—その位置づけの吟味—¹

浦上昌則

(南山大学人文学部心理人間学科)

はじめに

近年、学校においてキャリア教育というものが着目され、積極的に推進されている。このような流れの端緒は、1999年に提出された中央教育審議会の答申で「キャリア教育」という言葉が用いられ、さらに小学校からの継続的な実施が提言されたことにあるといえよう。

近年のキャリア教育においては、そのプログラムを構築する際、「4能力領域8能力」とよばれるモデルが用いられることが多い (Table 1 参照)。これは職業教育・進路指導研究会 (1998) が、当時の文部省より委託された研究において、進路指導を構造化するモデルとして作成したものを基礎とするものである。職業教育・進路指導研究会は4能力領域で12の能力を設定した案を作成しているが、後に国立教育政策研究所生徒指導研究センターが発表した「児童生徒の職業観・勤労観を育む教育の推進について」(2002)において8能力に整理された。またこれは、キャリア教育の推進に関する総合的調査研究協力者会議の報告書 (2004)、文部科学省による「小学校・中学校・高等学校 キャリア教育推進の手引 —児童生徒一人一人の勤労観、職業観を育てるために—」(2006)でも引用、紹介されたことから、広く普及したモデルといえる。

Table 1 を見ると明らかなように、このモデルにおいては「人間関係形成能力」が一領域を形成している。そのため、キャリア教育においても人間関係が重要視されることになるのであるが、その他の3つの領域に比較して、なぜこれが不可欠なものなのか、という点に関しての自明性は薄いのではないだろう

¹ 本論をまとめるにあたり、貴重な示唆・助言をいただきました、関西大学社会学部清水和秋、川崎友嗣 両先生および関係諸氏に、この場を借りてお礼を申し上げます。

Table1 キャリア発達にかかわる諸能力(例)

領域	領域説明	能力説明
人間関係形成能力	他者の個性を尊重し、自己の個性を發揮しながら、様々な人々とコミュニケーションを図り、協力・共同してものごとに取り組む。	【自他の理解能力】 自己理解を深め、他者の多様な個性を理解し、互いに認め合うことを大切にして行動していく能力
		【コミュニケーション能力】 多様な集団・組織の中で、コミュニケーションや豊かな人間関係を築きながら、自己の成長を果たしていく能力
情報活用能力	学ぶこと・働くことの意義や役割及びその多様性を理解し、幅広く情報を活用して、自己の進路や生き方の選択に生かす。	【情報収集・探索能力】 進路や職業等に関する様々な情報を収集・探索するとともに、必要な情報を選択・活用し、自己の進路や生き方を考えていく能力
		【職業理解能力】 様々な体験等を通して、学校で学ぶことと社会・職業生活との関連や、今しなければならぬことなどを理解していく能力
将来設計能力	夢や希望を持って将来の生き方や生活を考え、社会の現実を踏まえながら、前向きに自己の将来を設計する。	【役割把握・認識能力】 生活・仕事上の多様な役割や意義及びその関連等を理解し、自己の果たすべき役割等についての認識を深めていく能力
		【計画実行能力】 目標とすべき将来の生き方や進路を考え、それを実現するための進路計画を立て、実際の選択行動等で実行していく能力
意思決定能力	自らの意志と責任でよりよい選択・決定を行うとともに、その過程での課題や葛藤に積極的に取り組み克服する。	【選択能力】 様々な選択肢について比較検討したり、葛藤を克服したりして、主体的に判断し、自らにふさわしい選択・決定を行っていく能力
		【課題解決能力】 意思決定に伴う責任を受け入れ、選択結果に適応するとともに、希望する進路の実現に向け、自ら課題を設定してその解決に取り組む能力

(文部科学省, 2006)

注) タイトルには(例)と付記されているが、国立教育政策研究所生徒指導研究センターの「児童生徒の職業観・勤労観を育む教育の推進について」(2002)以後、この枠組みは例であることが常に示されている。

か。その領域に含まれる2つの能力も、「自他の理解能力」と「コミュニケーション能力」であり、キャリアというものとの関係性が他の能力に比して間接的なもののように思われる。

本論では、この「4能力領域8能力」やその他の資料を踏まえながら、キャリア教育における人間関係の位置づけを再考する。そして、それを整理し直し、キャリア教育において他者との関係をどのようにあつかうべきなのかということをも明らかにしたい。

職業教育・進路指導研究会の検討

まずは「4能力領域8能力」における人間関係形成能力について検討する。先にも触れたように、これは職業教育・進路指導研究会(1998)による報告書で提案されたものが原形である。その報告書によれば、アリゾナ州教育局のキャリアガイダンス、全米職業情報整備委員会(National Occupational Information Coordinating Committee: NOICC)が1989年に示したキャリア発達のガイドライン、デンマークの教育施設「若者の街(Ungdomsbyen)」、カナダの進路指導

モデルなどを比較検討した中から生まれたものとされる。

これらの参考資料の中でも強く影響が認められるものが、Table 2 に示す NOICC のガイドラインといえよう。そこでは「自己理解」、「教育的・職業的探索」「キャリア設計」の3つの領域が設定されており、内容的に類似している。しかし、NOICCのものには「人間関係」という領域は含まれていない。職業教育・進路指導研究会による報告書（1998）では、上記のものを検討して4能力領域を基本的枠組みとしたと簡潔に記されているが、なぜ「人間関係」が領域として組み込まれたのかという点については明記されていない。

この報告書においては不明な経緯に関して、職業教育・進路指導研究会のメンバーであった三村がその著書において経緯に触れている（三村，2004）。少し長くなるが、該当部分を引用する。

Table 2 全米キャリア発達ガイドライン

The National Career Development Guidelines-Career Development Competencies by Area and level (1989)

段階 領域	小 学 校	中 学 校	高 等 学 校	成 人
自己理解	・自己概念の重要性を知る。	・肯定的自己概念の作用を知る。	・肯定的自己概念の作用を理解する。	・肯定的自己概念を維持する技能を身につける。
	・他者と関わる技能を身につける。	・他者と関わる技能を身につける。	・他者と積極的に関わる技能を身につける。	・効果的行動を維持する技能を身につける。
	・成長し変化することの重要性に気づく。	・成長し変化することの重要性を知る。	・成長と発達の強い影響を理解する。	・発達のな変化や移行を理解する。
教育的・職業的探索	・学校教育における達成が有益であることに気づく。	・学校教育における達成がキャリア機会に有益であること知る。	・学校教育における達成とキャリア設計との関連を理解する。	・学校教育における達成がキャリア機会に有益であること知る。
	・働くことと学ぶことの関連に気づく。	・働くことと学ぶことの関連を理解する。	・働くことと学ぶことの関連を理解する。	・学習や訓練を始めたりに参加する技能を身につける。
	・キャリア情報を理解し使う技能を身につける。	・キャリア情報を位置づけ、理解し、利用する技能を身につける。	・キャリア情報を位置づけ、理解し、利用する技能を身につける。	・キャリア情報を位置づけ、評価し、読み替える技能を身につける。
	・個人の責任と好ましい働くことの習慣の重要性に気づく。	・仕事を求め獲得するために必要な技能を知る。	・仕事を求め、獲得し、維持し、変えるために備える技能を身につける。	・仕事を求め、獲得し、維持し、変えるために備える技能を身につける。
	・仕事が社会の必要や機能がどのように関連しているか気づく。	・仕事が経済や社会の必要や機能がどのように関連しているか理解する。	・社会的な必要や機能が仕事の本質や行動にどのように作用しているか理解する。	・社会の必要や機能が仕事の本質や構造にどのように作用しているか理解する。
キャリア設計	・意思決定の方法を理解する。	・意思決定の技能を身につける。	・意思決定の技能を身につける。	・意思決定の技能を身につける。
	・生活における役割の相互の関係に気づく。	・生活における役割の相互の関係を知る。	・生活における役割の相互の関係を理解する。	・個人や家庭生活への仕事の強い影響を理解する。
	・様々な職業と男女の役割の変化に気づく。	・様々な職業と男女の役割の変化を知る。	・男女の役割が絶え間なく変化していることを理解する。	・男女の役割が絶え間なく変化していることを理解する。
	・キャリア設計のプロセスに気づく。	・キャリア設計のプロセスを知る。	・キャリア設計の技能を身につける。	・キャリア移行をおこなう技能を身につける。

(三村，2004より転載)

帰国したメンバーは、日本版のガイドラインとなるべきモデル案の作成に着手した。能力領域として、自己理解、課題解決、意思決定、自己実現などが想定されたが、討議を経てわが国独自の領域としてアメリカ合衆国の3つに対し、4つの領域を設定した。それが、「キャリア設計」「キャリア情報探索・活用」「意思決定」「人間関係」である。前二者は、「ガイドライン」の“キャリア設計”、“教育的・職業的探索”と共通しており設定に特に問題はなかったが、“自己理解”についてはその扱いが論議された。米国では、初等教育より、様々な場を通じ意思決定や人間関係形成能力を育成するが、わが国の学校教育ではこうした能力の育成が十分行われていないことに着目し、“自己理解”の代わりに「意思決定」及び「人間関係」のふたつの能力領域を設定することにした。“自己理解”を外したもうひとつの理由は、自己理解とは自己実現に向かう人間の能力であり、そのために多くの力が集結される。「意思決定」や「人間関係」の能力領域はその主要なものとして捉え、これらをはじめ様々な能力を糾合し、分化・統合を繰り返す中で発達が進むと考え、複数の能力領域にわたって“自己理解”が育成されると捉えたからである。²

このような三村（2004）の記述によって、報告書では不明であった経緯を補うことができる。しかしながら、アメリカでは意思決定や人間関係形成能力の育成が行われているが、わが国ではその育成が十分でないため、またそれが自己理解につながるためという説明では、依然としてなぜ人間関係という領域が必要なのかという理由には不足しているといえよう。

資料となったNOICCのガイドラインの中には、「他者と関わる技能」といった人間関係と関連するような内容も見受けられる。またアリゾナ州のキャリアガイダンスでも人間関係は扱われている。これらを考慮すれば、推測の域を出ないものの、研究会の中で人間関係にかかわる点がクローズアップされ、結果的に一領域を形成する内容とされたと考えられる。

このように、「4能力領域8能力」に人間関係という要素が不可欠という根拠はあまり明らかではない。しかし、「4能力領域8能力」は、案という位置づけでありながらも広く学校教育におけるキャリア教育が依拠するものとして活用されている。そのため、この点は早急に整理が必要なものといえるだろう。

社会人基礎力における人間関係

「4能力領域8能力」は、主に文部科学省主導のキャリア教育で言及される

² 職業教育・進路指導研究会の提出したオリジナルと、Table 1に示したものでは、呼称等に若干の変更があるが、「キャリア設計」は「将来設計」、「キャリア情報探索・活用」は「情報活用」と対応している。また文中の「ガイドライン」は、NOICCの「全米キャリア発達ガイドライン」のことを指している。

ものである。次に、これ以外の資料として社会人基礎力という概念における人間関係の位置づけを概観する。

近年のキャリア教育の隆盛は、1999年の中央教育審議会答申に発することもあり、教育という領域で注目を集めているといえる。ところが、キャリア教育については教育界のみならず他方面からも注目されている。それを端的に示す例として、2003年に設置された若者自立・挑戦戦略会議を取りあげることができよう。ここには、文部科学省、厚生労働省、経済産業省、内閣府という4府省がかかわっている。そして、教育・雇用・産業政策の連携を強化し、官民一体となった総合的な人材対策として「若者自立・挑戦プラン」が発表されている。

中でも経済産業省は、独自の立場から検討を進め、社会人基礎力という概念を提出している（社会人基礎力に関する研究会，2006）。これは職場や地域社会で求められる能力に着目し、それを若者が身につけていないために職場へ定着できないとする考え方を基盤としている。なお、社会人基礎力は職場で求められる能力を定義したものであるが、それは「『職場や地域社会の中で多様な人々とともに仕事を行って行く上で必要な基礎的な能力』とすることが可能であり、社会の中で人と触れあうことを前提としているから『社会人基礎力』と名付けることが適当である」（社会人基礎力に関する研究会，2006）と、その命名の妥当性を示している。³

この社会人基礎力の要素は、Table 3のようにまとめられている。この中で「チームで働く力」は、人間関係に関する力と考えてよいであろう。ただし、2006年に社会人基礎力に関する研究会がまとめた中間取りまとめでは、「人間関係」という言葉は、本文中に1度も用いられていない。「コミュニケーション」や「チームワーク」などという言葉が積極的に用いられているので、ここではそれらを人間関係と読み替えることができると考えておく。

この社会人基礎力において、人間関係が重要視される理由は明らかである。企業、経営者がそれを求めているためである。このとりまとめでは、「労働者」「従業員」などという言葉もほとんど使われておらず、誰が求める能力なのかということは、あまり明示的ではない。名称的には社会が構成員に求める能力ということであるが、職場で求められる能力を社会で求められる能力として一般化していることもあり、結局は、職場で求められる能力に他ならない。そうであれば、やはり企業、経営者が従業員に求める能力に等しいといえるであろう。もちろん、ともに働く仲間が求めるということもあるだろうが、その利を専らにできるのは雇用する立場であるため、重要視される理由の出所は雇

³ このような一般化を行っているため、社会人基礎力は、社会人に求められる力の一部は明らかにしているが、その全部を包括している概念といえるかどうかは定かではない。概念名と内容との一致に関して、保留すべき点を抱えているところに留意しておくべきであろう。

Table 3 社会人基礎力の能力要素

分類	能力要素	内容
前に踏み出す力 (アクション)	主体性	物事に進んで取り組む力 例) 指示を待つのではなく、自らやるべきことを見つけて積極的に取り組む。
	働きかけ力	他人に働きかけ巻き込む力 例) 「やろうじゃないか」と呼びかけ、目的に向かって周囲の人々を動かして行く。
	実行力	目的を設定し確実に行動する力 例) 言われたことをやるだけでなく自ら目標を設定し、失敗を恐れず行動に移し、粘り強く取り組む。
考え抜く力 (シンキング)	課題発見力	現状を分析し目的や課題を明らかにする力 例) 目標に向かって、自ら「ここに問題があり、解決が必要だ」と提案する。
	計画力	課題の解決に向けたプロセスを明らかにし準備する力 例) 課題の解決に向けた複数のプロセスを明確にし、「その中で最善のものは何か」を検討し、それに向けた準備をする。
	創造力	新しい価値を生み出す力 例) 既存の発想にとらわれず、課題に対して新しい解決方法を考える。
チームで働く力 (チームワーク)	発信力	自分の意見をわかりやすく伝える力 例) 自分の意見をわかりやすく整理した上で、相手に理解してもらうように的確に伝える。
	傾聴力	相手の意見を丁寧に聴く力 例) 相手の話しやすい環境をつくり、適切なタイミングで質問するなど相手の意見を引き出す。
	柔軟性	意見の違いや立場の違いを理解する力 例) 自分のルールややり方に固執するのではなく、相手の意見や立場を尊重し理解する。
	状況把握力	自分と周囲の人々や物事との関係性を理解する力 例) チームで仕事をするとき、自分がどのような役割を果たすべきかを理解する。
	規律性	社会のルールや人との約束を守る力 例) 状況に応じて、社会のルールに則って自らの発言や行動を適切に律する。
	ストレスコントロール力	ストレスの発生源に対応する力 例) ストレスを感じるがあっても、成長の機会だとポジティブに捉えて肩の力を抜いて対応する。

(社会人基礎力に関する研究会, 2006より)

用する立場に求めることが適当であろう (Baritz, 1960など参照)。

このように、職場で有用な人材であるためには、「チームで働く力」と表現される人間関係に関する力が不可欠と、企業、経営者がみなしているといえる。これを個人のキャリアという視点からとらえ直すと、企業等の組織において有用な人材と評価されるためには人間関係に関する力が不可欠といえる。有用な人材として評価されることは、職業的なキャリアにも影響すると考えれば、人間関係に関する力は、ある側面においてキャリア発達に必要な力と位置づけることができよう。

では、これを根拠としてキャリア教育における人間関係の重要性を支持することは適当であろうか。これは、キャリア教育における職業の位置や重要性の認識によって結論が左右されるだろう。そこで次に、キャリア教育の内容についてまとめておきたい。

キャリア教育における人間関係

キャリアという言葉については、その背景に込み入った歴史や背景があり、それがこの言葉を使った議論にも影響している。頻繁に利用される和製英語である「キャリア」の中には、キャリア教育のキャリアとは意味を異にするもの

も多い。たとえば、「キャリア組」「ノン・キャリア」「キャリア・アップ（ダウン）」などが代表的であろう。「キャリア組」や「ノン・キャリア」は、公務員の中で、どの種類の試験に合格してポジションを得たのかという違いを表現している。「キャリア・アップ（ダウン）」の「キャリア」は、地位やそれと関連する資源を意味している。このような「キャリア」という言葉の利用は、キャリア教育のキャリアとは若干意を異にしていると考えておいた方がよいであろう。

ではキャリア教育におけるキャリアはというと、その基盤にcareerの語源である「轍」という意味を含んでいる。日本語でいう人生行路とか経歴、履歴という意味合いと考えてよい。しかし、この意味合いには主に2つの解釈が存在する。そのひとつの立場は、「何の」経歴、履歴であるかということは問わないというものである。人生には多様な側面があるが、それらをすべて包括しているという観点をもつ解釈である。本論では、これを広義的な解釈の立場とよんでおく。2つ目が、上記の意味を職業という領域に絞って使う時の解釈である。この職業領域に限っているという点が、先の意味とは異なる点である。日本語では、職歴という言葉がふさわしい利用のされ方である。こちらは狭義的な立場とよぶ。

キャリアという言葉が示すものは、概ねこの2つの解釈であるが、もうひとつ留意点をあげることができる。それは、履歴や経歴、職歴という言葉は過去を意味するが、キャリアは過去を意味するだけではないという点である。過去、現在、未来というすべてを視野に入れ、それらが連続しているというイメージを表す言葉である。

以上のような意味内容を念頭に、近年に示されたキャリア教育の定義を確認してみたい。中央教育審議会の答申（1999）においては、キャリア教育は「学校教育と職業生活の円滑な接続を図るため、望ましい職業観・勤労観及び職業に関する知識や技能を身に付けさせるとともに、自己の個性を理解し、主体的に進路を選択する能力・態度を育てる教育」と定義されている。ここでは、職業という点に比重が置かれているため、キャリアという言葉は狭義的に用いているといえよう。

他方、キャリア教育の推進に関する総合的調査研究協力者会議が示した報告書（2004）では、「キャリア」について「個々人が生涯にわたって遂行する様々な立場や役割の連鎖及びその過程における自己と働くこととの関係付けや価値付けの累積」と記されている。そして、「働くことについては、今日、職業生活以外にも、ボランティアや趣味などの多様な活動があることなどから、個人がその職業生活、家庭生活、市民生活等の全生活の中で経験する様々な立場や役割を遂行する活動として幅広くとらえる必要がある」と留意をうながしている。その上でキャリア教育を、「児童生徒一人一人のキャリア発達を支援し、それぞれにふさわしいキャリアを形成していくために必要な意欲・態度や能力

を育てる教育」とし、端的には、「児童生徒一人一人の勤労観、職業観を育てる教育」と定義している。ここでは、職業はもちろんであるが、人生における様々な立場や役割というものが主たる位置にあるといえ、広義的な解釈を用いたキャリアという言葉の利用である。

このように、人生とか生き方といった非常に大きなものと、その中に位置する職業という領域の2つの要素を、どのように考えるのかという点が、キャリアを解釈し、キャリア教育を位置づける大きなポイントとなる。「4能力領域8能力」などの文部科学省を中心とする流れは広義的な立場、社会人基礎力などという経済産業省的な流れは狭義的な立場に重きを置いてとらえているといえるだろう。

もちろん、これらの立場は優劣をつけられるようなものではないし、どちらかだけを考えておけばよいというものでもない。視点が違うので、統合できるものでも、統合すべきものでもないであろう。視点の取り方によっては、相容れない部分が存在するという認識が重要といえよう。

これと先に概観した内容を考え合わせると、キャリアを職業という側面に比重を置いて狭義にとらえれば、人間関係の位置づけ、必要性が明確になる。広義にとらえた場合では、その重要性は明確とは言い難いとまとめることができよう。狭義にとらえれば重要であるため、広義にとらえた場合でも重要であるという解釈も可能であろうが、このような解釈は避けるべきではないだろうか。視点が異なっているため、論理的な整合性がとれないと危惧されるためである。

キャリア理論と人間関係

さて、キャリアを広義的に解釈している立場においては、先にも検討したように、人間関係の位置づけ、必要性は明確とは言い難い。しかし、重要性を否定するような結論や、重要性が低いという結論にも違和感をおぼえる。重要性は高いが、いまだ位置づけが不明確なままというべきではないだろうか。そこで、この位置づけを明確にするための考察を行っていきたい。

キャリアを広義にとらえる立場における人間関係について検討を行うにあたり、最も適当な方法は、これまでに提起されている広義的な立場をとるキャリア理論において人間関係がどのようにあつかわれているのか、こういった要素として組み込まれているのかといった点を検討することであろう。しかしながら、これまでの主要なキャリア理論（キャリア発達に焦点をあてた理論）において人間関係を重要な要素として組み込んでいるような理論はほとんど見当たらない。Roe（1956）の理論は、その中でも人間関係（幼児期の親子関係）を職業選択への影響因として重視する傾向を持つが、彼女の理論はすでに影響力を失っていると指摘される（たとえば、Brown, 2002）。

もちろん人間関係に触れずに理論構築がなされているわけではなく、ほとんどの理論は何らかの言及はしている。しかし、それらは影響源、情報源、サポー

ト源といった環境要因のひとつとみなされることが多い（たとえば、Holland (Holland, 1985など)、Krumboltz (Mitchell & Krumboltz, 1996など) などの理論において)。そのため、「人間関係が重要である」というように、それだけを環境からとりだして述べることは難しいといわざるを得ない。

また、心理学関係の論文データベースであるPsycINFOを用いて検索を行ったところ（2008年12月2日）、career theoryをキーワードとすると962件がヒットする。しかしこれにhuman relationsを加えると、2件しかヒットしない。career theoryというキーワードを含む研究の1%に届かない数値である。ちなみにhuman relationsを、「4能力領域8能力」において下位領域に位置し、また社会人基礎力の報告書では主として用いられていたコミュニケーション (communication) というキーワードに変えた場合は147件がヒットする。ところが、理論の構成要素としてはコミュニケーションも主たる要因として組み込まれてはいないのである。

キャリア理論において、人間関係は以上のようにあつかわれていることから、それを単独の重要な要素であると判断することは難しいといえよう。しかし、それは理論の中でたしかに言及されており、また環境因のひとつとして位置を与えられているということは示唆的である。

「人間関係」が意味する関係

人間関係は、主に組織や集団における人々の関係を指す用語として用いられる。いくつかの辞典を参考にすると、広義には組織や集団における人々の関係を指すが、狭義の意味では対人関係 (interpersonal relations) を意味すると記されている。またアメリカ心理学会の心理学辞典 (VandenBos(Ed.), 2007) では、human relationsという見出しはあるものの、interpersonal relationsを参照するようにという指示のみが記されている。さらに対人関係という用語は、他者に対する行動すべてを含むが、一般的には身近な他者、直接的にかかわる他者との関係を示す用語として用いられる。

このように、人間関係という用語は多義に用いられているのが現状である。そして、ここに人間関係という用語が抱える問題を指摘することができよう。人間関係は、組織や集団における人々の関係を意味しながらも、一般的、実際的には、具体的、直接的な関係しか示さないという特徴がうかがえる。

たとえば、1万人の従業員を抱える会社のある部署での上司と部下は、ひとつの集団を形成しているといえる。そこでの上司と部下の関係や、部下同士の関係は、人間関係という用語で示すことができよう。しかし、この会社の社長と社員それぞれとの関係や、直接的な関係をまったく持たない部署の社員同士の関係を人間関係という用語で表現することは適当であろうか。後者は、会社というひとつの組織における人々の関係であり、人間関係という用語で表現してもよいはずではあるが、一般的には用いられないのではないだろうか。

人間関係という用語は、一般的に間接的な関係には用いられず、具体的、直接的な関係を指す場合に限って用いられているといえよう。もしくは、直接的な関係が望ましいにもかかわらず間接的になっている場合に、「人間関係が稀薄」といった表現が用いられる。間接的であることが広く承認されているような関係の場合には、「人間関係が稀薄」という表現は用いられず、そこに人間関係という用語自体も用いられない。このような特徴を指摘できるだろう。

キャリアを狭義にとらえると、個人と他者との関係はある職場やその仕事を通じた直接的な関係のレベルにある。これは人間関係という用語があてはまりやすい関係である。ところがキャリアを広義にとらえる立場からすれば、個人と他者との関係はそのような直接的な関係に留まらない。個人と他者というよりも、個人と社会という表現の方が適切であろう。社会の中に自らの生き方が位置するため、そこで考慮されるべき他者は、具体的なかかわりがある他者のみならず、社会を構成する不特定多数の他者といえる。

そのため広義の視点をもつキャリア教育において検討されるべき個人と他者の関係は、個人に非常に近い他者から、非常に遠い他者までをその範疇に含まなければならないし、含むことが不可欠ともいえる。このような視点から考えを進めるためには、たとえばBronfenbrenner (1979) が示唆するような視点を取り入れてイメージすることが必要であろう。

Bronfenbrenner (1979) は、個人をとりまく生活環境を生態学的 (エコロジー) にとらえ、ロシア人形のように次々と内部に抱き合わされているような入れ子構造を形成する、4つのシステムとして整理している (Figure 1 参照)。最も個人に近い関係をマイクロシステムとよぶが、これは単独で存在しているわけではない。その外側にメゾ、エクソ、マクロというシステムが階層的に存在するとされる。

なお、それぞれのシステムの概略は次のようにまとめることができる。マイクロシステムとは、その個人と親、その個人と友人といった、個人に影響を与える直接的、対面的関係のことである。メゾシステムは、マイクロシステム間の関係を示している。さらにエクソシステムは、その個人を直接には含めていないが影響を与える場面、たとえば子どもにとっての親の職場などがこのシス

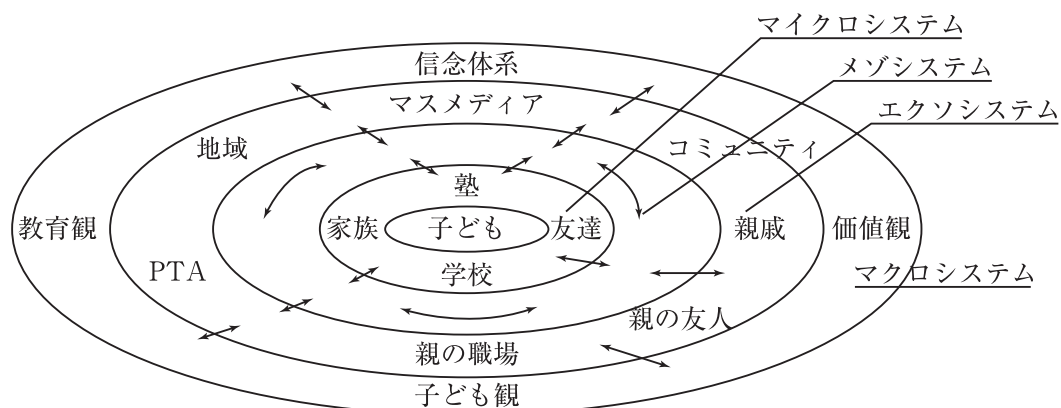


Figure 1 Bronfenbrennerの考えるシステムとしての環境

(河合, 2004より)

テムに含まれる。マクロシステムは、文化やイデオロギーに関するシステムをさしている。

このようなシステムを仮定すると、広義の視点をもつキャリア教育において検討されるべき他者は、マイクロシステムからマクロシステムまでに存在する他者を考慮に入れる必要がある。しかし、人間関係という用語で表現され得る他者は、ほとんどがマイクロシステム内の他者といえるであろう。これより、キャリア教育において、「人間関係」という用語が意味する他者に着目するだけでは十分な範囲をカバーできていないことが明らかになる。そしてキャリア教育において人間関係の重要性を指摘することは、考慮すべき他者を一部に限定してしまうということにもつながりかねないといえよう。

さらに、このような視点をもつと従来のキャリア理論の位置も明確になる。社会学的理論はもちろん、社会的学習理論や文脈理論などを用いた理論は、社会というものを大きな要因として内包している。またその他の理論においても、社会という要素を無視するような理論はないといえる。すなわち従来のキャリア理論は、マイクロシステムよりは、エクソ、マクロといったより外側のシステムに着目してきたといえるのではないだろうか。

以上のような整理をFigure 1 に似せて図示したものがFigure 2 である。同心円の中心に個人が位置することになるが、人間関係という用語は、この同心円の中心部分に位置する関係を示す用語といえる。他方、キャリア理論は外側の部分に注目してきた。これらは同じように、個人と他者の関係に目を向けているのであるが、着目しているレベルは異なっている。そのために、人間関係とキャリア理論は一見したところ乖離しているようにみえるのであろう。そして、考慮すべき他者との関係を人間関係という用語で表現することの問題点も明らかになるといえる。

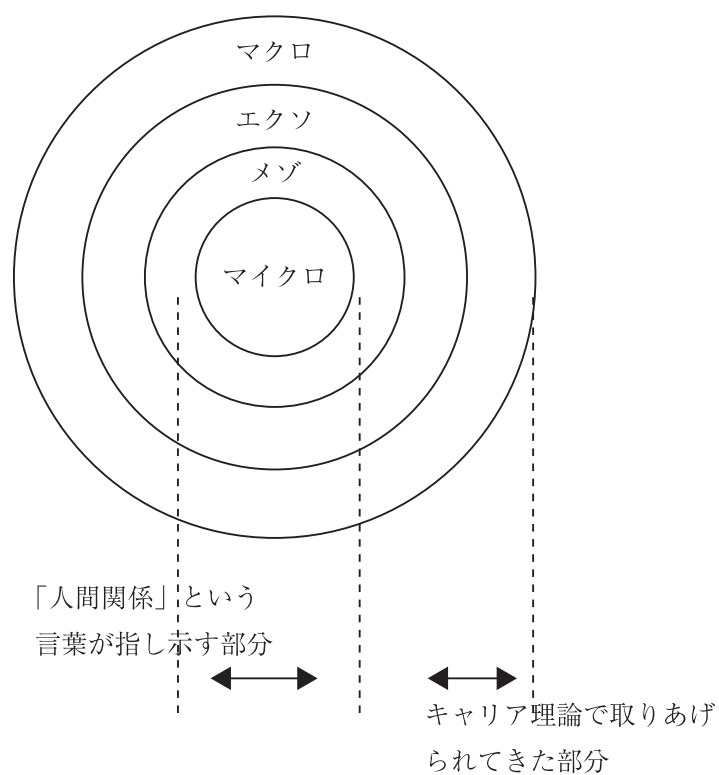


Figure 2 取りあげられる他者の位置に関するイメージ図

キャリア教育における人間関係の再考

以上のような検討を踏まえ、キャリア教育において人間関係というものがどのような位置づけにあるべきなのかということ整理してみたい。なお、人間関係という用語は、組織や集団における人々の関係を意味しながらも、その中の具体的、直接的な関係しか示さないという前提で論を進めていく。

キャリアが指し示す意味には、人生とか生き方といった非常に大きなものをさす場合と、その中に位置する職業という領域をさす場合がある。通常、学校教育においてキャリア教育という場合には、前者の意味で用いられるのが通例といえよう。このようにキャリアをとらえた場合、考慮されるべき他者は様々な関係のレベルにある不特定多数といえる。それは社会との関係とも換言できるようなものである。しかし、人間関係という用語は、多様な他者との関係の中の一部しか意味しない。これが、キャリア教育において人間関係が重要であるとする論拠が不明確になる原因といえるのではないだろうか (Figure 2 参照)。

そのため、キャリア教育において人間関係が重要であるという議論をさらに深めていくことは有用ではないかもしれない。人間関係は部分的には重要性を持っているが、その用語では表現しきれない部分を別の用語を用いて追加し、対応することの方が現実的とも考えられる。

このような視点を持った先駆的な提案は、すでに京都市教育委員会 (2006) が提示している (Figure 3 参照)。「4 能力領域 8 能力」と従来から同市が大切にしてきた領域をあわせて、5 つの領域と 17 の力として表現している。このうちの「社会で共に生きる力」(社会参画能力) が、人間関係という用語では補いきれない部分といえよう。この図については、以下のような説明が加えられている。表現的には主旨を異にする部分もあるが、その視線は Figure 2 に示さ

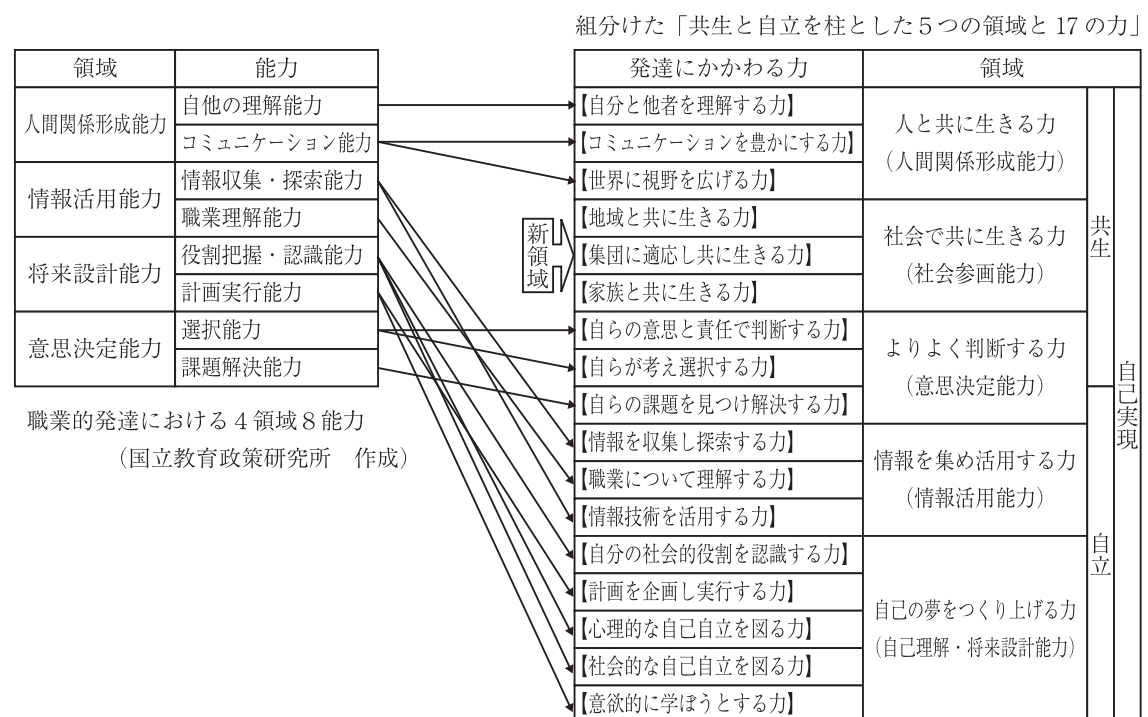


Figure 3 共生と自立を柱とした5つの領域と17の力

れるエクソ、マクロといった外側へと向けられていることは明らかであろう。

「社会で共に生きる力」(社会参画能力)

保護者・地域との連携を深め、生き方に関わる活動を共に高め合い、自らが生活する地域でのふさわしい生き方、地域や社会への貢献や生きていくために必要な事に関連づける力と位置づけ、新たな力を、以下のように3つの力として設定をした。

- ・「地域とともに生きる力」

地域の実態や歴史・伝統・産業の果たすべき役割や自らが地域で生活し、生きていくために必要な事を明確にし、自分自身にふさわしい生き方と地域・産業界への連携をはかる力

- ・「集団に適応し共に生きる力」

学級や学校・さまざまな集団などのかかわりの中から、自分のよさや役割を知り、人を思いやる心の大切さを知ること、自らの課題や集団の大切さを理解し適応する力

- ・「家族と共に生きる力」

家族との関わりの中から、自らの役割や家族の大切さを知り、規則正しい生活習慣の奨励、家族の対話や挨拶の励行など、家族とともに生き方を考え実践する力

(京都市教育委員会, 2006より)

この京都市教育委員会による提案は、一つの案として有用なものであるが、「人と共に生きる力」すなわち人間関係の力と、「社会で共に生きる力」を別領域とすべきかどうかという点で検討の余地がある。Figure 2に示されるように、これらは連続体ともいえるものであり、別のものとしてあつかうことが適切なのかという点をさらに議論する必要があるだろう。

Bronfenbrenner (1979) は、システム間の影響を認めている。すなわち、人間関係という用語で表現される関係に、それをとりまくシステムが影響を与えるのである。このような構造を想定すれば、人間関係というマイクロシステムの背景要因に着目する必要性が生じる。それへの着目なしに、望ましい人間関係の構築は難しいといえよう。

この点について、「4能力領域8能力」の人間関係形成能力 (Table 1 参照) を例に検討してみたい。領域説明の文章の構成を検討すると、「ものごとに取り組む」という態度が主たる部分といえよう。そして、どのように取り組むかといえば、「様々な人々とコミュニケーションを図り、協力・共同して」取り組むのであり、その過程において「他者の個性を尊重」し、また「自己の個性を発揮」することが求められている。しかしここには、「どのような」ものに取り組むのかということは明示されていない。「どのような」ものに取り組む

のか、ということが、コミュニケーションの図り方や、協力の仕方、協同の仕方に影響してくることは明らかである。さらには、個性の尊重や発揮の仕方にも影響を及ぼすはずである。しかし人間関係形成能力の説明は、主にプロセスに焦点が当てられており、その目的、目標のようなもの（人間関係が何の手段になるのか）という点には触れられていないのである。

では、その目的、目標はどこから生まれるかといえば、人間関係を取りまいている別システムから生じるといえよう。たとえばある集団の仕事は、別の集団の要求、社会を構成する人々の要求から生じるはずである。学級の係は、学級構成員の要求から生じるはずである。いずれにしても、Figure 2 に示される外側のシステムからの要求が、人間関係における目的や目標を規定しているといえよう。このような人間関係の背景にある別システムに目を向けることなく、プロセスにおいて重要な人間関係形成能力を高めることは困難と考えられる。

以上のことを踏まえると、人間関係の力と「社会で共に生きる力」を別領域とする京都市教育委員会の案よりも、これらを不可分のものとして一つのカテゴリとすることが望ましいといえるだろう。Figure 2 等を参照すれば、人間関係形成能力は社会参画能力の一部と位置づけられるため、社会参画能力の中に人間関係形成能力を位置づける方がより適切と考えられる。

まとめ

本論では、職業教育・進路指導研究会（1998）に端を発する「4能力領域8能力」で言及されている人間関係というものに着目し、それがキャリア教育の中で、なぜ、どのように重要なものなのかということを探索してきた。その結果、キャリアを広義にとらえる立場に立ち、他者との関わりが重要であることを示すために、それを「人間関係」という用語で代表されることは適当とはいえないということが明らかになったといえる。

もちろんこれは、人間関係が重要ではないということの意味するものではない。人間関係という用語を用いることで、考慮すべき部分、対象が限定されてしまい、重要な部分を見落とす可能性が生じるという懸念である。

自らのキャリアは、社会という不特定多数の個人で構成される背景の中でしか作り上げることはできない。それゆえ、社会とよばれる多数の個人間の関わり方に着目することは非常に重要な点になる。従前から、このことは繰り返し指摘されてきた。多くのキャリア理論は社会を要因として取り入れている。古く、夏目（1913/1978）や尾高（1941）による職業への言及においても、社会というものなくしては職業というものは成立しない。ところが近年では、社会に目を向けず、自己理解等の自分をみることを中心にキャリアを選択するという現象が増加してきた。そして自己理解への過剰な傾斜や、社会というものに目を向けないことが、選択を難しくしているという指摘が現れている（たとえば、若松・下村・山田・上瀬・佐藤，2005；浦上，印刷中）。

このように社会に目を向けるということはキャリア教育において非常に重要な要素であるが、「4能力領域8能力」にはこれに対応する能力は設定されていない。これまでの検討から明らかのように、人間関係という用語は対面的、具体的な関係を主に示すため、社会の中のごく一部の他者との関係を表現するにすぎない。人間関係を強調しても、Figure 2 に示したような、その背景に存在する多数の他者、すなわち社会へ目を向けさせることは難しいのではないだろうか。

以上のような検討から、「4能力領域8能力」における「人間関係形成能力」は、京都市教育委員会の案（2006）にある人間関係の力と「社会で共に生きる力」を一つのカテゴリとしたようなものへ変更すべきではないだろうか。「人間関係形成能力」を下位概念として含む、いわば「社会に生きる力」「他者のなかで生きる力」のような概念へと変更する方が、キャリア教育における枠組みとして適当であると考えられる。

文献

- Baritz, L. 1960 *The servants of power : A history of the use of social science in American industry*. Middletown : Wesleyan University Press. (三戸公・米田清貴 訳 1969 権力につかえる人びと－産学協同批判－ 未来社)
- Brown, D. 1996 Introduction to theories of career development and choice. In D. Brown, & Associates (Eds.), *Career choice and development* (4th ed., pp.3-23). San Francisco: Jossey-Bass.
- Bronfenbrenner, U. 1979 *The ecology of human development: Experiments by nature and design*. Cambridge, MA: Harvard University Press. (磯貝芳郎・福富護 訳 1996 人間発達の生態学（エコロジー）：発達心理学への挑戦 川島書店)
- 中央教育審議会 1999 初等中等教育と高等教育との接続の改善について（答申） 1999年12月16日 <http://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/12/chuuou/toushin/991201.htm> (2009年1月8日)
- Holland, J.L. 1985 *Making vocational choices*. 2nd ed. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall. (渡辺三枝子・松本純平・館 暁夫 訳 1990 職業選択の理論 雇用問題研究会)
- 河合優年 2004 生態学的アプローチ 子安増生・二宮克美編 キーワードコレクション発達心理学〔改訂版〕 新曜社 pp.36-39.
- 国立教育政策研究所生徒指導研究センター 2002 児童生徒の職業観・勤労観を育む教育の推進について 2002年11月 <<http://www.nier.go.jp/shido/centerhp/sinro/sinro.htm>> (2009年1月8日)
- キャリア教育の推進に関する総合的調査研究協力者会議 2004 キャリア教育の推進に関する総合的調査研究協力者会議報告書 ー児童生徒一人一人の勤

- 労働観、職業観を育てるために－ 文部科学省 2004年1月28日<http://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chousa/shotou/023/toushin/04012801/002.htm> (2009年1月8日)
- 京都市教育委員会 2006 すべての子どもたちの未来を拓くキャリア教育とは－小・中学生の勤労観・職業観を含む生き方についての意識調査より－ 京都市総合研究センター 研究紀要 報告504 <<http://www.edu.city.kyoto.jp/sogokyoiku/kenkyu/outlines/h17/pdf/504.pdf>> (2009年1月8日)
- Mitchell, L. K., & Krumboltz, J. D. 1996. Krumboltz's learning theory of career choice and counseling. In D. Brown & L. Brooks (Eds.), *Career choice and development* (3rd ed., pp. 233-280). San Francisco: Jossey-Bass.
- 三村隆男 2004 キャリア教育入門－その理論と実践のために－ 実業之日本社
- 文部科学省 2006 小学校・中学校・高等学校 キャリア教育推進の手引－児童生徒一人一人の勤労観、職業観を育てるために－ 2006年11月 <http://www.mext.go.jp/a_menu/shotou/career/06122006.htm> (2009年1月8日)
- 夏目漱石 1978 私の個人主義 講談社学術文庫 (オリジナル刊行 1913)
- 尾高邦雄 1941 職業社会学 岩波書店
- Roe, A. 1956 *The psychology of occupations*. New York: John Wiley.
- 社会人基礎力に関する研究会 2006 「中間取りまとめ」報告書 経済産業省 2006年2月8日 <<http://www.meti.go.jp/press/20060208001/20060208001.html>> (2009年1月8日)
- 職業教育・進路指導研究会 1998 平成8・9年度 文部省委託調査研究 職業教育及び進路指導に関する基礎的研究 (最終報告)
- 浦上昌則 印刷中 下村・白井・川崎・若松・安達論文へのコメント－「社会」という言葉に着目して－ 青年心理学研究 20.
- VandenBos, G. R.(Ed.) 2007 *APA dictionary of psychology*. Washington, D.C. : American Psychological Association.
- 若松養亮・下村英雄・山田剛史・佐藤有耕・上瀬由美子 2005 就職と自己－自己分析という迷宮－ (自主シンポジウム) 日本教育心理学会第47回総会 発表論文集 S44-S45.