

子どもの「生きる力」と教師の「聴く力」
—さらに求められる「子どもの目線に立つ」ことと
教師の「豊かな応答性」—

“Zest for Living” in Children and
“Competence in Listening” for Teachers

栗原輝雄*

Teruo KURIHARA

Abstract

This Study aims at examining two points. The first aim is to clarify the meaning of the term “zest for living” (IKIRUCHIKARA) which is used in the “Report of the Central Council for Education” (1996). It is the author’s belief that, despite the importance given this phrase in the current course of study, it is in fact ambiguous. The second aim is to examine the relationship between the former term and “competence in listening” for teachers. The following results were uncovered. First, the “zest for living” in children involves not only practical meaning but also spiritual, or existential, meaning. If so, the term may be more carefully used for all children. Secondly, teacher’s sensitive responsiveness is an important base for fostering “zest for living” in children.

Keywords: “the Central Council for education”, “zest for living”, responsiveness,
“competence in listening”for teachers, sense of basic trust

1. 問題および目的

「生きる力」が学校教育において大きく話題とされるようになったのは、中央教育審議会による「21世紀を展望した我が国の教育の在り方について（第一次答申）」（1996年）においてであろう。¹⁾

*本学教授、臨床心理学(clinical psychology)・特別支援教育(special needs education)

かけがえのないのちをもった一人ひとりの子どもに対し、それぞれの子どもが人間として成長・発達していくうえで必要としているもの（こと）に応え、社会の一員として確かな存在感を感じながら生きていくこと（自己実現と言い換えてもよいであろうか）ができるように援助（支援）していく営みが教育であると考えられてきている。^{2) 3) 4)} 言い換えれば、教育とはどの子どももが自己実現のためのレディネス（基盤）をみずからの内側に培いながら、自己肯定感、自尊感情等をもって生きていけるようになっていくためになされるものであるということになるであろう。さらに言えば、一人ひとりの子どもたちがその内部に「生きる力」を着実にふくらませていけるようにすることが教育の重要課題であり、教師の役割でもあると言える。⁵⁾

では、なぜ今、「生きる力」なのか。前記「中央教育審議会第一次答申」⁶⁾ 中で指摘されている問題・課題、すなわち子どもたちがそれぞれに自分らしさを発揮しながら学校生活（広く言えば人生）を送っていくのを阻害するさまざまな問題・課題（狭く浅い社会の価値観やゆとりのなさ、そしてそのようなことを背景として生じていると考えられるいじめや暴力、不登校、自己肯定感・自尊感情の低下等）は相変わらず現在もなお存在していて、こうしたことが一人ひとりの子どもたちが自分らしく伸び伸びと「生きる力」を培っていくうえで大きな妨げとなっていると考えられる。「生きる力」を育成するという理念はいつの時代においても変わらず大切なことであると思われるが、「新教育要領」「新学習指導要領」等⁷⁾ がこの理念を重要な教育課題として引き継いでいることは、上記のような状況（問題・課題）をも反映しているのであろう。

「『生きる力』を形作る大きな柱」として、①問題を解決するための資質・能力、②豊かな人間性、③健康や体力、の3つが挙げられている。これは「全人的な力」で「バランスよくはぐく」まれていくことが重要である。そして、これらの要素（柱）は相互に関連しあっていて、一人ひとりの子どもが「他者との共生」の中で人間として個性豊かに生きていく「実践的な力」として働くととらえられている。⁸⁾

では、上記の「大きな柱」が一人ひとりの子どもの中で「全人的な力」として、また「バランスよくはぐく」まれていくにはどうしたらよいであろうか。そのためには、その基盤となるもの、あるいは促進要因について十分に配慮しておくことが大切であろう。

人間の成長・発達について考えるとき、それをわかりやすく説明するために、樹木あるいは花のタネの成長の姿に見立てて論じられることが少なくない。⁹⁾ ここでも「生きる力」の育成を一粒の花のタネの成長の姿にたとえ、その様子をたどってみることにしたい。花のタネの成長は多くの条件・要因によって左右されることは容易に想像がつく。たとえば、「根」は力強く地中に伸びているか、またその「根」は大地の水分や養分などを十分に吸収できる状態になっているか。「芽」や「茎」は太陽の光や空気や温度、水分などを十分に得ることができているか。そしてまた、このタネの成長を優しく見守り、時に温か

い声かけをしてくれる人間がそばにいてくれることも大切である。これらは上記の条件・要因のうちでもとくに重要な基盤となる部分（環境的側面）であるといえる。これらのものはいずれも「生きる力」というタネ（花木）の成長を考えるさい忘れてはならないことである。

上に述べたことは、教師が子どもの「生きる力」を育成するという課題に取り組むさい、そのための基盤となる視点・姿勢等について考えるさい大いに示唆に富む。「生きる力」とはタネの咲かせた「花」である。しかし、そのさい、もろもろのもの（根の張りぐあい、茎や葉の育ちぐあい、外部の物理的環境、タネの成長ぐあいを温かく見守る人の存在等々）があって、この「花」が咲いていることを忘れてはならない。「生きる力」が現実に対して働く「実践的な力」（前記「中央教育審議会第一次答申」1996）であるとするなら、この基盤・土台として働くもろもろのものも「生きる力」として（あるいはその構成要素として）含め、包括的にとらえていくことが必要ではないかと思われる。

子どもの「生きる力」というタネ（花木）が成長していくために、教師はどこにどのように働きかけていったらよいであろうか。何をおいてもまず大切なのは、そのタネ自体を慈しむところを持つことである。そして、そのタネから生えた「根」が木（あるいは茎）全体を力強く支え続けることができるよう、地中でのその成長を支援していくことであろう。

「根」が育つとはどのようなことであろうか。それは、子どもの内面（社会性や情動など）が豊かに育っていくということであろう。¹⁰⁾ 中でもとりわけ大切なのは、教師の温かなまなざしによる見守りを通して、子どもが自身の内面に確かな「基本的信頼感」¹¹⁾を形成・強化できるようになることであろう。基本的信頼感の重要性は、子どもの世界について深い省察を行っている津守（1987）¹²⁾の次の言葉によく示されている。

「子どもが笑えばおとなも笑い返し、おとなを見れば承認の眼をもって見返されるという相互性の中で、子どもは自分自身の存在を確かなものと感じるようになる。」

この津守（1987）の言葉の中にある「自分自身の存在を確かなものと感じる」ことが基本的信頼感に他ならない。そして、さらに、「相互性」には特に注目したい。この「相互性」の中でもとりわけ注目すべきは、おとなの側の「応答性」の豊かさということであろう。おとなの側の「聴く力」・コミュニケーション能力の豊かさと言い換えてもよい。津守（1987）の指摘は子どもの「生きる力」の根源について暗示している。周囲の大人の「応答性」—子どもの存在それ自体を肯定的に受けとめ、その行動（こころ）に寄り添うように感受性豊かな応答をしていくという意味合いで用いていると思われる「生命的応答性」という表現も別の個所で使われている—の豊かさこそ、エリクソンの言うように、子どもが「基本的信頼感」をもつことのできる重要な基盤であり、人間に生きる「希望」をもたらす源泉となる。「希望こそ、まさに基本的な人間の強さ」であるという

ことになるのであろう。¹³⁾ その意味では、子どもの「生きる力」の根底に「希望」が大きくかかわっていること、これを教師が子どもとの「相互性」の中でどこまで育ていけるかが子どもの「生きる力」の育成に大きくかかわるとことが示されていると思われる。「生きる力」をどうとらえ、それが何によって形成されるのかを考える上で注目される視点である。

2008年3月に告示された「幼稚園教育要領」¹⁴⁾の「総則」に次のように記されている。―「生きる力」の基礎は、「幼稚園生活を通して」育成される。「幼稚園生活」において「幼児は安定した情緒のもとで自己を十分に発揮することにより発達に必要な体験を得ていく。」

そのさい、言うまでもないことであるが、「教師との信頼関係」は非常に重要である。教師が「幼児の行動を見守りながら適切な援助を行うようにすること」は不可欠である。「豊かな人間性と専門的な指導力を備えた教員」であることが求められると「中央教育審議会第一次答申」（1996）にうたわれている通りである。その意味で、教師の「耳をすませて子どものこころを聴く」姿勢は何にも増して重要なこととなる。¹⁵⁾ つまり、教師の「聴く力」が子どもの「生きる力」の基盤を培っていくうえできわめて重要な意味をもつということになるであろうことが知られる。

教師の「耳をすませて子どものこころを聴く」姿勢は、幼稚園においてのみならず小学校・中学校・高等学校・特別支援学校等においても同様に重要である。本稿では紙幅の関係上、校種別の詳細な検討は困難であるので割愛させてもらうが、校種のいかにかわらず、子どもの「生きる力」の育成には教師の「聴く力」が大きくかかわっているということをここでは仮説として提示するにとどめたい。

筆者はこれまで教師の「聴く力」について一連の調査的研究を行い順次報告してきた。^{16) 17) 18)} そこで明らかになったことは、教師の「聴く力」は単なる技能ではなく、子ども（のこころ）と深いところで向き合う（出会う）ことのできる姿勢・態度そのものであるということであった。こうした姿勢・態度なくしては子どもとの人間的なかわりを進めていくことは難しいであろうことを感じさせられている。

今回の報告では、筆者によるこれまでの教師の「聴く力」についての調査的研究から得られた知見を踏まえつつ、子どもの「生きる力」の育成に教師の「聴く力」がいかに緊密なかわりをもっているかを検証する。

2. 子どもの「生きる力」と教師の「聴く力」

(1) 子どもの「生きる力」と教師の「聴く力」との関連性を考察するさいの整理点

子どもの「生きる力」と教師の「聴く力」との関連性について考察するにあたり、以下

の3点について整理しておくことが必要であろうと考えられる。

第一点目は、子どもの「生きる力」という時の「生きる力」の意味するところは結局のところどのようなものであると考えたらよいであろうかという点である。

第二点目は、子どもの「生きる力」を育成するにあたり、なぜ筆者が教師の「聴く力」を重視したかという点である。この点についての整理にあたっては「中央教育審議会第一次答申」（1996）¹⁹⁾の次のような文言は念頭に置く必要があるであろう。

「子供たちに〔生きる力〕をはぐくむことを基本とするこれからの学校教育の実現を展望するとき、教員の資質・能力の向上を図っていくことが、その実現に欠かせない・・・。」「教員に求められる資質・能力については、特に、今日のいじめや登校拒否（現在は不登校と呼んでいる一筆者注）などの深刻な状況を踏まえるとき、教員一人一人が子供の心を理解し、その悩みを受け止めようとする態度を身に付けることは極めて重要である・・・。」

「教師が子供の心を理解し、その悩みを受け止めようとする態度」は、言い換えれば、教師は子どものころをしっかりと「聴く力」をもつ必要があるということであろう。そして、この子どものころを「聴く力」こそ、子どもの「生きる力」の育成の原点（基盤）として「極めて重要である」ということであると受け取りうるとすれば、まさに指摘の通りであると思われる。（この「聴く力」については後のところで詳しく検討してみることにする。）

第三点目は、教師の「聴く力」という場合、それをどのようなものであるととらえたらよいかという、「聴く力」それ自体についてのとらえ方に関してである。「聴く力」には、子どもの自己表現を適切にうながすことができるような教師の応対技法と、その子どもの自己表現（こころの動きも含めて）を教師が適切に受けとめていくための姿勢・態度といった両側面がある。教師の「聴く力」という場合、どちらかという、前者のような技法的側面が話題にされることが多いように思われる。しかし、「聴く」ということは一人の人間ともう一人の人間との人間的出会いのしかたという次元においてもとらえることができる。²⁰⁾このような次元から「聴く」ということを考えたとき、教師の「聴く力」は子どもの「生きる力」（の育成）と深い関係をもってくるのが理解される。小林（2008）²¹⁾が指摘するように、教師の「聴く力」は子どものこころとあたかも音叉が共振し合うように深いところで響き合い、子どものこころにさまざまな感情—のちに詳しく論じるように、たとえば、受容され、愛され、尊重され、共感され、信頼され、肯定されているという感情²²⁾等—を醸し出し、ひいてはこれが基本的信頼感、自己尊重、自己肯定感などのこころとなって、自分が今ここに存在していることの喜びや生きることへの希望・意欲など（すなわち「生きる力」あるいはその大きな基盤）として働いていくと考えることができるように思われる。

子どもの「生きる力」は教師の「聴く力」によって強められ、一方では教師の「聴く力」は子どもの「生きる力」にふれてさらに磨かれていくのであろう。小林（2008）の言うような「関係発達」の視点からの理解は大きな示唆を含んでいると思われる。²³⁾

(2) 子どもの「生きる力」についてのとらえ方

「中央教育審議会第一次答申（1996）」や「小学校学習指導要領解説—総則編」（2008年）をはじめとする新学習指導要領²⁴⁾などに記されている「生きる力」のおおよその意味については「1. 問題および目的」のところすでに紹介した。しかし、これらのところで説かれている「生きる力」には、現実生活に適応していくための資質・能力・条件といった実践的側面がより一層前面に出たとらえ方になっているように思われる。つまり、これこれの能力・資質・条件等が備わっていることによって現実の社会を生きていくのが容易になるということを示したような記述になっているように受け取れる。

となると、たとえば、知的あるいは発達の、身体的等の機能状態や「特性」により、現実には大きな「活動制限」や「参加制約」²⁵⁾に直面している人たちの場合、上のような意味での「生きる力」についてのとらえ方からするとどのようになるであろうか。（もちろん、「活動制限」「参加制約」などが問題とされる背景にはその社会の価値観・人間観・しくみ等が複雑に絡んでおり、これがここに例示したような人たちの上記のような意味での「生きる力」の育成をも大きく阻害する結果を生み出してしまっているとも言えるようであるが。）

「生きる力」の定義はその社会・時代を生きているすべての人をカバーしうるもの、つまり普遍的な意味内容を根底に据えたものである必要があるのではなかろうか。この意味で、「生きる力」についてのとらえ方には相当の掘り下げが求められるのではないと思われる。

(3) “Zest for living” (IKIRUCHIKARA) から示唆されるもの

文部科学省のホームページに掲載されている文書の英語版の中に“zest for living” (IKIRUCHIKARA) という言葉を見出すことができる。²⁶⁾ 「学力の改善」に関して述べられた文書の「新学習指導要領の実施」「総合的学習能力の改善」の項中で用いられている。「生きる力」が英語版にこのように翻訳されているところからすると、「現行学習指導要領」「新学習指導要領」等に用いられている「生きる力」の意味はこの翻訳語の中からも読み解くことができるように思われる。筆者にとっては、「生きる力」についての意味の掘り下げに大変示唆深い言葉であると思われた。

“Zest”には次のような意味があると辞書には記されている。「熱中、熱意、（強い）興味；心からの喜び」「強い（ぴりっとする）風味」「（料理・酒などに）風味を添える

もの、香味料（以下、略）」「心地よい刺激、興味、妙味、魅力」「生氣、活力、活力を与えるもの」がそれである。また、“for”には「…するための」「…の目的（要求）にあう」「にふさわしい」「に対しての」等の意味があり、“living”には「生きている（いく）こと」「生き長らえること」「生活すること」「人生を十分に楽しむこと、充実した生活をする事」など。²⁷⁾ これらの意味を念頭に置いて“zest for living” (IKIRUCHIKARA)の意味するところを考察してみると、以下のような特徴が含まれているのではないかと推察される。

①「生きる力」の「力」とは、「能力」「資質」「技能」等といった「目に見えるもの」というよりも、日々の生活・活動あるいは存在・人生等に対する「感覚」「姿勢」「意志・意欲」といった内面的なものを指しているように思われる。

②他者との比較（特に能力・技能・適応能力などを尺度としての）によって優劣を決めるものではなく、それぞれの子どもの内面の状態に目を向けてとらえられるべきものであると考えられる。

③周囲の人々とのかかわりの中で育まれていくものであり、その質は周囲の人々のかかわり方いかんによって大きく左右されるものであると考えられる。なお、このかかわりにおいては言語的コミュニケーションが大きな役割を果たすのはもちろんであるが、それに加えて発達初期の段階の子どもや、社会性や対人的コミュニケーションなどに苦手さを有するとされる「発達障害のある子」などの場合は「情動的コミュニケーション」が子どもに対する周囲の人々のかかわり方として大きな役割を果たすと考える必要があるであろう。²⁸⁾

④人間の存在のありようそのものに深く関係する内容のものであることを意味していると考えられる。たとえば、フランクルの言う「生きる意志」²⁹⁾ やマズローの説く「人間の基本的欲求」³⁰⁾（中でも自尊の欲求や自己実現の欲求など）の充足状況などは、“zest for living”の意味するところと緊密な関係を有しているように思われる。

⑤「生きる力」は生きること（人生、生活、あるいは生命というレベルでもとらえられる）がその人自身にとってより「妙味」や「風味」を添えてくれるものであるという意味で、これまで医療や福祉などの分野で頻繁に使われてきた QOL(Quality of Life)というものと極めて大きな重なりをもつものであると考えられる。³¹⁾（すでに紹介した、「中央教育審議会第一次答申」の中で「生きる力」の内容の一部をなすとされている「豊かな人間性」「健康や体力」も豊かな人生・生活を送るための要件の一つには違いないので。）その他、「エンパワメント」などの考え方からも「生きる力」に対し貴重な特徴づけを得ることが可能であるように思われる。³²⁾

“Zest for living” (IKIRUCHIKARA)という訳語にヒントを得ての「生きる力」についての考察を通して、ここではさしあたり次のような整理を試みておきたい。

「生きる力」は知識や問題解決能力、社会的技能、経験、感性、適応力や身体的健康

等々、その子どもの社会参加を積極的に推し進めてくれる実践的・実能力的な能力・資質面からとらえていくことももちろん重要なことではある。しかし、「生きる力」には花木の成長を土の中で支える根のように、一人ひとりの子どもの生あるいは存在を、内的（内発的）にあるいは根底において豊かに支えてくれる部分（たとえば、基本的信頼感の獲得とそこからもたらされる生きる喜び・希望、自己肯定感、自己尊重のこころ等々^{33) 34) 35)}も、もう一つの重要な側面として念頭に置く必要があると思われる。そして、前者と後者とが相互に深く関係し合って「生きる力」をより包括的・ダイナミックに構成していると言ってよいのではなからうか。

3. 教師の「聴く力」について—筆者による調査結果から—

(1) 教師が大切であると考えている「聴く力」の内容について

前項で整理を試みた子どもの「生きる力」を育むには、学校教育全体の働きが必要とされる。中でも、教師を含む周囲の人々の人間観や生きる意味のとらえ方、子どもとの向き合い方あるいはかかわり方（コミュニケーション関係）の基本的スタンス等は大きな鍵を握るものと思われる。教師の「聴く力」はまさにこの点に深くかかわってくると考えられる。このような観点から、以下、教師の「聴く力」についての筆者の調査研究^{36) 37) 38)}の結果の一部を示しながら、教師の「聴く力」と子どもの「生きる力」との関係について若干の考察を加えてみたい。

調査方法等についての概略は次の通りである。調査は2007年に実施された。協力者は計約280名の幼稚園・小学校・中学校・高等学校・特別支援学校に勤務する教員である。筆者自作の調査票を用い、これらの調査協力者に「子どもの話を聴く時に大切だと考えること」「保護者の話を聴く時に大切だと考えること」「職場の同僚の話を聴く時に大切だと考えること」の3カテゴリーについて多肢選択法により回答してもらった。各質問カテゴリーには10余項目（「その他」を含む）の選択肢がそれぞれ用意されており、複数回答によって選択してもらった。「その他」の項目を選択した場合は具体的に内容を記述してもらった。ここでは、「子どもの話を聴く時に大切だと考えること」についての回答結果を紹介する。

回答者全体の回答傾向を述べると、「耳で聴くだけでなく、表情や動作にも目を向けながら、子どもの思いをしっかりと受けとめられるように聴く」「視線を合わせる、うなずく、相槌を打つなど、子どもの話に関心を持って聴いていることを態度で示しながら聴く」の2項目が選択順位上位第3位までの項目の中に含まれていた。（いずれも80パーセント近くの回答者が選択していた。）校種・教職経験年数別にみても同様の傾向であった。

(2) 子どもの「生きる力」の育成基盤としての教師の「聴く力」

上記2項目はいずれも「聴く」あるいは「傾聴」ということの本質にかかわる内容のものである。そして、これら2項目はコミュニケーション関係の基盤（「応答性」あるいは「共振」）^{39) 40)}とその深まりを生み出す重大契機でもあると考えられる。「子どもの思いをしっかりと受けとめられるように聴く」「子どもの話に関心を持って聴いていることを態度で示しながら聴く」ことは、教師の子どもに対する向き合い方そのものである。このような向き合い方は上に記した「応答性」「共振」そのものであるといえよう。子どもの側から見れば、教師から自分が「受容され」「尊重され」「愛情を向けられ」「共感され」「信頼され」「肯定され」ているという思いを、こころの内側に強く感じられるようになれるということでもあろう。^{41) 42)}子どものこころには、こうした関係の中で、「①安全感・安心感、②自分のことがわかってもらえたという喜び、③孤独感・孤立感からの解放、④自己尊重のこころ、⑤自分と向き合う勇氣、⑥話したいという欲求、⑦前に目を向けようとする勇氣、⑧自己選択・自己決定のこころ」が動き出す（さらにふくらんでくる）と考えられる。⁴³⁾これらはすでに論じた「生きる力」のもう一つの側面、一人ひとりの子ども（「障害」のある・なしにかかわらず）の生あるいは存在を内的（内発的）あるいは根底において豊かに支えてくれる部分を構成していくことにつながっていくと考えられる。調査に協力してくれた教師の回答結果は、このように教師の「聴く力」が子どもの「生きる力」に深くかかわっていることを示唆してくれていると思われる。

4. 再び教師の「聴く力」について—「応答性」の豊かさをどう築いていくか—

(1) 「応答性」とは

ロジャーズは「他者との関係の望ましい結び結び方のもたらす人格成長的な可能性に絶大な信頼と希望を置いた」と言われる。カウンセラーの「自己一致」「無条件の尊重」「共感的理解」により「どんな人でも素直に生き生きとなり、本来の力や希望が湧いてくる」という意味の考え方をもっていたという。⁴⁴⁾今日の前にいる人の「ことば」と「ことば以外の『こころのメッセージ』」に目を注ぎながら、その人の「内的概況」を「聞き」、その人の「内的概況」に即応した応対をしていくということであると言えるであろうか。⁴⁵⁾それは「聴き手」目線ではなく、目の前にいる「話し手」の目線に立ってなされるべきものと言えるであろう。既述の「情動的コミュニケーション」⁴⁶⁾と呼ばれるコミュニケーションの様式もこれに当たるものと言えるであろう。

教師と子どもとのコミュニケーション関係を考える場合にも、このことは重要な視点・姿勢であろうと思われる。つまり、子どもの目線に教師が立たない限り、子どもの「内的概況」には近づくことが難しい。言い換えれば、子どもは教師にみずからのこころの世界の扉を開くことをしてくれないということになるであろう。そのような場合は、教師と子

どもとの「こころの連絡路」はさらに狭くなってしまって、コミュニケーション関係はそれ以上には深まりにくいということになっていくのではなからうか。⁴⁷⁾

(2) 子どもの「生きる力」と教師の「聴く力」という観点について

前述のようなロジャーズの考え方から示唆されることは、教師の「聴く力」（「応答性」といってもよいであろう）が感受性に富んだものであればあるほど、つまり、子どもの「内的概況」を表わすと思われる「『ことば』とことば以外の『こころのメッセージ』」をよりしっかりと受け止められれば受け止められるほど、子どもは「生き生きとなり、本来の力や希望が湧いてくる」ということであろう。^{48) 49)} これはまさに「生きる力」そのものの育ちといってよいと思われる。こうした観点から見ても、子どもの「生きる力」は教師の感受性豊かな「聴く力」を介してよりいっそう強められていくという考えに立つことができそうである。

教師の「聴く力」の中核とも言える「応答性」をどう培っていくかについての解答の一部はこれまで述べてきた中にすでに示唆されているように思われる。一つには、子どもの目線に立って子どもの「『ことば』とことば以外の『こころのメッセージ』」によりしっかりと耳を傾けていくことであり⁵⁰⁾、もう一つには、教師自身がみずからの人間としての感性においっそうの磨きをかけ、子どもとのより「望ましい関係の取り結び方」が生まれるように、子どもの発するさまざまなメッセージを深く受け止め応答していくことができるように自己成長に努めるということではなからうか。⁵¹⁾

5. 今後の課題

以下の二点を掲げておきたい。

(1) 「生きる力」と「聴く力」

これまで子どもの「生きる力」と教師の「聴く力」との関係についてみてきた。そして、前者は後者によって大きく左右されるであろうことを論じてきた。しかし、「生きる力」と「聴く力」との関係は学校教育段階においてのみならず、生涯を視野に入れて検討していく必要があると思われる。私たちの日常生活においても、自分の話をよく聴いてくれる人、つまり「応答性」の豊かな人が周囲にいてくれれば、自己や日常生活のさまざまな事柄や人生等に対する私たちの向き合い方がポジティブな方向に大きく変わりうることはよく経験するところである。それほどに「生きる力」と「聴く力」との関係は深いといえよう。

このことはカウンセリング（心理療法）場面において顕著である。カウンセリング（心理療法）はカウンセラー（セラピスト）がクライアントの「心の安全基地（セキユア・ベース）」として向き合うことによって、その「生きる力」が維持・回復あるいは強化され

るという営みそのものであるからである。⁵²⁾⁵³⁾

「生きる力」を育成することはその人の発達特性のいかんにかかわらず重要であると考えられる。「重症心身障害」や「自閉症」などと呼ばれる状況を生きている人で、言語的コミュニケーションの様式による対人コミュニケーションが苦手な場合は、言語によらないコミュニケーションの方式をも多用しつつ周囲の人々との関係が深められるよう、周囲の人々はより一層「応答性」を豊かにしていくことが求められるであろう。このことが、上記のような状況を生きる人々の「生きる力」を育成・強化することにとって重要であろう。

人としての「応答性」はどうしたら高められるか。この点については、今後さらに検討していくことが必要であろう。

(2) 「生きる力」の再検討

すでに記したように「生きる力」に対しては“zest for living” (IKIRUCHIKARA)という英語が当てられている。この英訳語から判断すると、「生きる力」には子ども自身がみずからの内側に何かふくらんでくるもの、自分のことや自分が生きている（いく）世界について基本的に信頼することができ、生きていることについて喜びや希望を感じられるというような「心性」等をも意味していると考えられる。⁵⁴⁾

日常の具体的な個々の生活課題に積極的に取り組み対処できるようになる、自己コントロールができ、周囲の人々（世界）のところが理解・想像でき、それらの人たちと協動的に生きていくことができる豊かな人間性を有することや、健康や体力など、「中央教育審議会第一次答申」（1996年）に掲げられているものは生きていくのに確かに重要ではある。

しかし、これらと表裏一体の（「車の両輪」のごとき）関係にあると思われる、生きることを支える内部（内発）的なもの、すなわち前述した生きることの「妙味」「風味」「香りづけ」「心からの喜び」等⁵⁵⁾の“zest”が意味（示唆）するものについてもさらに検討を加え、より深く幅広く「生きる力」について考察していくことが今後望まれる。

文献（参考サイトを含む）

- 1) 中央教育審議会「21世紀を展望した我が国の教育の在り方について（第一次答申）」
1996年
- 2) 安藤哲夫・斎藤時子・林竹二「いのちを問い直す」『季刊 いま、人間として一序巻 いのちを問い直す』径書房 1982年 61-91ページ
- 3) 斎藤喜博『可能性に生きる—小学校教師37年の実践記録—』文藝春秋 1967年
- 4) 津守真『子どもの世界をどう見るか—行為とその意味—』日本放送協会 1987年

- 5) 栗原輝雄『特別支援教育臨床をどうすすめていくか—学校臨床心理学の新たな課題—』
ナカニシヤ出版 2007年
- 6) 1) に同じ
- 7) 文部科学省「幼稚園教育要領（平成20年3月告示）」 2008年；「小学校学習指導要領
解説・総則編（平成20年8月）」 2008年 等
- 8) 1) に同じ
- 9) 栗原輝雄「障害のある一人ひとりの子どもの豊かな人生のために—成長・発達の基盤に
ついでの見つめ直しと教師・親（保護者）の連携—」『どの花もみんなそれぞれ美しい—
栗原輝雄先生ご退職記念誌—』栗原輝雄先生ご退職記念事業実行委員会 2008年
- 10) 9) に同じ
- 11) E.H.エリクソン（小此木啓吾訳編）『自我同一性—アイデンティティとライフ・サイクル—』
誠信書房 1985年
- 12) 4) に同じ
- 13) R.I.エヴァンズ（岡堂哲雄・中園正身訳）『エリクソンは語る—アイデンティティの心理学—』
新曜社 1993年 12—20ページ
- 14) 文部科学省「幼稚園教育要領（平成20年3月告示）」 2008年
- 15) 栗原輝雄「幼児児童生徒とのコミュニケーションおよび教育（保育）・発達支援の基盤として
の教師の『聴く力』について—教師を対象とした『聴く力』についての調査から」三重大学教育
学部研究紀要第59巻（教育科学） 2008年 217—231ページ
- 16) 15) に同じ
- 17) 栗原輝雄「保護者とのコミュニケーション・連携の基盤としての『聴く力』に関する幼稚園教
員・保育士の意識—特別支援保育臨床の課題と今後のあり方への示唆—」三重大学教育学部附
属教育実践総合センター研究紀要第28号 2008年 39—45ページ
- 18) 栗原輝雄「教師間コミュニケーション・連携の基盤としての『聴く力』—学校臨床心理学と臨
床発達心理学の接点からの考察—」三重大学教育学部研究紀要第60巻（教育科学）
2009年 237—247ページ
- 19) 1) に同じ
- 20) 伊藤義美「ロジャーズとクライアントたち」 ころの科学 No.74 1997年
22—27ページ
- 21) 小林隆児「自閉症のころの問題にせまる」そだちの科学 No.11 2008年 5—7ページ
- 22) 森田ゆり『エンパワメントと人権—ころの力のみなもとへ—』解放出版社 1998年
- 23) 21) に同じ
- 24) 文部科学省「小学校学習指導要領解説—総則編」 2008年他
- 25) 上田敏『ICF の理解と活用—一人が「生きること」「生きることの困難（障害）」をどうとらえ

- るか』きょうされん 2006年
- 26) 文部科学省ホームページ
(<http://www.mext.go.jp/english/org/struct/014.htm>)
- 27) 小西友七他編『小学館英和中辞典』1980年
- 28) 21) に同じ
- 29) V.E.フランクル (山田邦男・松田美佳訳) 『それでも人生にイエスと言う』 春秋社
1993年
- 30) A.マズロー (上田吉一訳) 『完全なる人間—魂の目指すもの—』 誠信書房 1964年
- 31) 上田敏『リハビリテーション—新しい生き方を創る医学—』 講談社 1996年
214—220ページ
- 32) 22) に同じ
- 33) 13) に同じ
- 34) 30) に同じ
- 35) 22) に同じ
- 36) 15) に同じ
- 37) 17) に同じ
- 38) 18) に同じ
- 39) 4) に同じ
- 40) 21) に同じ
- 41) 22) に同じ
- 42) 5) に同じ
- 43) 5) に同じ
- 44) 村瀬孝雄「フォーカシングからみた来談者中心療法」 こころの科学 No.47 1997年
17ページ
- 45) 増井武士「フォーカシングの臨床的適用」 こころの科学 No.47 1997年
50—51ページ
- 46) 21) に同じ
- 47) 45) に同じ
- 48) 44) に同じ
- 49) 45) に同じ
- 50) 45) に同じ
- 51) 44) に同じ
- 52) J.ボウルビイ (二木武監訳) 『母と子のアタッチメント—心の安全基地—』 医歯薬出版
1993年 177—202ページ

53) 4) に同じ

54) 13) に同じ

55) 27) に同じ