

子どもの「生きる力」をはぐくむ教師の「聴く力」

—発達支援・教育（保育）における意義—

Competence in Listening for Teachers That Develop the
“Zest for Living” (IKIRUCHIKARA) in Children
-Its Significance for Developmental Support and Education (Nursing)-

栗原 輝雄*

Teruo KURIHARA

Abstract

This study aims at examining the core, or radical, aspect of the “Zest for living” (IKIRUCHIKARA) in children, considering deeply the meaning involved in the word “Zest”. To approach the above problem, the author found a useful key in some well known basic theories in education (nursing) and human development. As a result, it is suggested that when we used the word “Zest for living” with children, we must lay more stress on the core, or radical, aspect, especially in education (nursing) and developmental support for children. As it is believed that the core, or radical, aspect of the “Zest for living” in children is strengthened by intimate communication with others, competence in listening for teachers is very important.

Keywords: “Zest for living” in children, Competence in listening for teachers, Developmental support, Education (Nursing), Developmental disorder

1. 問題および目的

本論文の表題に用いられている教師の「聴く力」とは、教師による（子どもの）「話の聴き方」のことではあるが、それは後述するように、単に傾聴のための技法にとどまるものではなく、むしろそれを超えた子どもの「こころ」との向き合い方を意味している。¹⁾ 子どもの話すことば（「ことば以外」のノンバーバルなものもそうであるが）は、子どもの「こころのメッセージ」、「内的概況」を表していると考えられているからである。²⁾

子どもの話はその時々の子どものこころ（存在）のありようを示していると言ってよいであろう。³⁾ 子どもの話にあらわされた子どものこころを教師はどのように受けとめるかという、その受けとめ方のことが「聴く力」「話の聴き方」という言葉を使ってここでは表現されているの

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

で、それは単なる「技法」としての「聴き方」ということよりもむしろ、それをはるかに超えたところのものことなのである。

だからこそ、教師によって子どもが自分の話（ことば）をあたたく、しっかりと受けとめてもらえていると感じられた時、みずからのところに沸々と湧き起ってくる（あるいはあふれ出てくる）言い知れぬ心地よさ（喜び）を味わうことができるのであろう。この点はわれわれ大人も、自身の過去の学校生活をふり返れば、了解できることではなかろうか。

この心地よさ（喜び）の体験こそ、少なくとも、今ここに存在している自分自身を、その子どもは肯定的に受けとめることができていることのあらわれではないかと考えることができるように思われる。後述するように、「生きる力」の英語訳として用いられている“zest for living”⁴⁾の“zest”には「心からの喜び」といった意味がある⁵⁾ことから、そのようなとらえ方が可能であろうことを示唆していると思われる。

心地よさの体験は、江原・青柳（2003）の言うように、「自分に対する自信とセルフエスティーム（自己肯定感）の涵養」へとつながり、子どもの（広く言えば人の）「生きる力」を強化していく大きな力になると考えてよいように思われる。⁶⁾ 東（2001）が指摘しているように、「生きる力」はその意味内容を簡単に一言で言い表すことがむずかしい言葉ではあるが、「自己効力感」は「生きる力」の「基礎」になる⁷⁾、というとらえ方との共通点もここに見出すことができるようである。

本論文は子どもの「生きる力」をはぐくむための教師による話の聴き方について、筆者自身が行った調査と、関連する諸文献等をもとに考察したものである。筆者は、本紀要第16号において、子どもの「生きる力」と教師の「聴く力」とが密接に関連していることについて報告した。⁸⁾ 本論文はこれを受けて、子どもの「生きる力」についてのより一層詳細な検討を加えつつ、教師の話の聴き方（「聴く力」）が子どもの「生きる力」をはぐくむ上できわめて大きな働きを担っていることをさらに発展的に考察する。あわせて、この教師の話の聴き方が子どもの発達支援・教育（保育）における重要な基盤の一つであることについても論及していきたい。

2. 子どもの「生きる力」の育成要因としての教師の「聴く力」（話の聴き方）

（1）「生きる力」の基盤・中核（芯）について

先の論文⁹⁾でも紹介したように、子どもの「生きる力」については、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）」¹⁰⁾の中で詳細に触れられており、それは確かに「全人的な力」であり、「他者との共生」の中で、さまざまな課題・問題に対処しつつ、個性豊かに生きていくための「実践的な力」であるととらえることができる。

しかし、それはそうとして、この「生きる力」に対しては“Zest for living”（IKIRUCHIKARA）という訳語が当てられていることに着目すると¹¹⁾、この訳語のもつ意味についてすこし掘り下げた吟味をすることができそうであるし、また、その必要があるように思われる。そうするこ

とで、「生きる力」のもつニュアンスや内容をさらに広い視野からとらえ直すことも可能であろうことを先の論文で併せ紹介・指摘しておいた。

そのニュアンスや内容についてのとらえ直しから言えることを一言で述べるなら、「生きる力」の最も大きな基盤あるいは核（芯）になるものとして、生きる（生きている）ことの「妙味」「風味」「香りづけ」「心からの喜び」等々の生きる（生きている）ことの希望や喜びにつながるものを考えることが重要である、ということである。¹²⁾ 少し補足を加えるなら、子ども自身が自らのこころの内側に膨らんでくる何かあたたかいもの、自分のことや、自分が今生きている世界あるいはこれから生きていく世界について、根本から肯定あるいは信頼することができ、生きていくことについて大きな喜びや希望を感じることができるようになるこころの働き—こうしたものこそ「生きる力」の基盤あるいは中核（芯）をとらえられる部分であろうということである。¹³⁾

（2）「生きる力」の基盤・中核（芯）部分を育む「関係」のあり方

「生きる力」についての以上のようなとらえ方は、当然のことながら、「障害」の有無や種類や程度などにかかわらず、すべての子どもについて共通して言えることであると考えられる。上記のような意味での「生きる力」は人間が人間として存在し生きていくことを根底において支えてくれるものであるからである。

とは言え、「障害」や「病氣」や「苦難」などの中にある人が出会った「生きる意味」「生きる力」などについての知見は神谷（1972）が示唆しているように、「人間の心の世界を（中略）つきつめた形であらわしている」¹⁴⁾とも考えられるので、以下、何人かの人たちの知見を紹介し、「生きる力」の根源的あるいは芯になる部分についての考察に援用させてもらうこととする。

糸賀（1968）は長年にわたる「重症心身障害」のある人たちとの生活の中から気づかされたこととして、それを以下のように記している。¹⁵⁾

「子どもたちとの共感の世界」が「教育技術をうみ出す。」「教育技術が問われるのは」「子どもたちのあらゆる発達段階をどのようにしたら豊かに充実させることができるかという（中略）この一点においてである。」

「共感の世界は」「人間が生きていく上になくってはならない。」「子どもたちとの共感の世界（中略）は子どもの本心がつたわってくる世界である。（中略）子どもが育ち大人も育つ世界である。（中略）子どもたちは、このような関係の中に置かれ（中略）豊かな情操をもった人格に育つ。」

糸賀（1968）のまなざしは「障害」の有無を超え、「人間」としての次元での人と人とのかわりに根本的に必要とされるものは何かという点に向けられていることが読み取れると思われる。こうしたまなざしの向け方は、北浦（1993）の次のようなとらえ方とも共通する点を持っているように思われる。¹⁶⁾

「ともに生き、ともに育つところで、自然にかかわっていく」。その中で「お互いに「こころがかよい合う。」「お互いにこころがかよい合った」ところで味わうことのできる「よろこび」

が、「人は自分の力で生きているのではなく生かされているのだ」という、生きるよろこび、言い換えれば「生きる希望」「生きる力」が湧きおこる。これと同様のとらえ方は、進行性筋ジストロフィー症とともに生きた一人の青年の人生観・生の意味の模索の中においてもみられる。¹⁷⁾

糸賀（1968）や北浦（1993）の述べているところは、ボルノウ（1974）が教育学についてのみずからの所論を展開する中で引用しているマルティン・ブーバーの所説ともつながってくる。¹⁸⁾ ¹⁹⁾ それは、「相互的な＜出会い＞にこそ、生の本質がある」とのとらえ方であり、「二つの、根本的に同等の権利をもち、同等の力をもつ実在、すなわち、＜私＞と＜汝＞との」「相互的な過程である」「邂逅」、さらに言えば「こうした出会いに到達すること」によって「＜私＞は自己自身を見出し、かくしてその生を充実させることができる」というところである。

「共感の世界」と「たんなる対話より意味深い」「一切の精神的交換をこえて、さらに根元的な仕方、二つの、たがいに還元できない実在の、相互のかかわりあい」との間には相当の開きがあると言わざるを得ないであろうが、少なくとも前者なくしては「＜私＞と＜汝＞」との「邂逅」はあり得ないであろうし、「根元的な」意味での「生の充実」（言いかえれば、本論文でテーマとしている「生きる力」の基盤、芯になる部分）の獲得はきわめて難しいということになると考えられる。²⁰⁾

（3） 存在それ自体にかかわる子どものメッセージを受け取る力

以上のことをもう少し違った表現によって示せば、教師の「聴く力」をより豊かなものにしていくということは、それが単なる傾聴技法のレベルの改善・工夫といった次元にとどまることなく、目の前の子どもとの間での「たんなる対話より意味深い」「根元的な仕方」での「相互のかかわりあい」²¹⁾ —子どもの側から見れば、「絶対的な信頼」を抱くことができ、これを「絶対的支え」として「自己が守られている」という感じをもてる人との「相互のかかわりあい」²²⁾ —の中で子どもの側から発せられる存在それ自体にかかわるもろもろのメッセージを受け取ることができる力、それを教師の「聴く力」ととらえることが大切であるということであろう。

このさいの、子どもにとっての教師のかかわりのあり方は、ボルノウ（1974）の言葉を借りれば「被包感」をもたらすかかわり²³⁾ ²⁴⁾、また、ボウルビイ（1993）の言葉をかりれば“Secure base”（「心の安全基地」などと訳されている）²⁵⁾ として表現することができるであろう。さらに、マズロー（1964）²⁶⁾ の基本的欲求についての理論によれば、「安全性の欲求」を充足してくれるかかわりとして示すことができそうである。

蛇足ながら注釈を加えるならば、上記の「子ども」とは「すべての子ども」のことを指している。したがって、これらの子どもの中には、「発達障害のある子」を含む「特別な教育的ニーズのある子ども」と呼ばれている子どもも当然含んでの話である。こうした子どもの「生きる力」の育成には教師の「聴く力」が他の子どもたちの場合と同様に大きくかかわっているということを念頭に置く必要があることは当然であろう。

(4) 問われる子どものこころとの向き合い方

なお、「聴く力」とは、『ことば』と『ことば以外のこころのメッセージ』²⁷⁾を聴き取る力であることは改めて今ここで断るまでもないであろう。²⁸⁾これまで記してきたことは「特別な教育的ニーズ」のある子ども乳幼児の場合も含むすべての子どもたちに対する教師（保育者）の向き合い方を、例えば、「相互的な出会い」²⁹⁾のような視点から問い直し、再考する必要があることを、少なくとも教師や教師をめざすものに対して暗示していると考えられると思われる。

子どもの「生きる力」の育成要因は教師の「聴く力」に限られたことではなかろう。しかし、教師と子どもとが格別密な関係にある学校あるいは保育の現場にあっては、この教師の「聴く力」は子どもの側から見れば、「被包感」³⁰⁾や“Secure base”³¹⁾、「基本的信頼」³²⁾、「安全性の欲求の充足」³³⁾などの生存の基盤を大きく左右すると思われる。教師の「聴く力」は子どもとの「相互のかかわりあい」のあり方、子どもにとっての「絶対的な支え」³⁴⁾の象徴ともとらえることができると思われる。

3. 教師が大切であると考えられる子どもの話の聴き方と子どもが教師に望む話の聴き方 —筆者による調査結果から—

(1) 中学校教師と中学生を対象とした調査結果の比較検討

かつて、筆者は幼稚園、小学校、中学校、高等学校および特別支援学校に勤務する教師を対象に「聴く力」についてアンケート調査を行った。³⁵⁾「聴く力」は教師の専門性として重要な位置を占めると考えたからである。そのさいに用いられた「教師が子どもの話を聴く時に大切であると思うこと」に関する12項目と内容的にほぼ対応するように作成し直した12項目を用いて、その後、中学生約160名を対象にアンケート調査（2010年）を実施した。ここでは、この中学生を対象にした調査結果と先に述べた教師を対象にした調査のうちの中学校教師についての結果とを比較対照しながら、教師が子どもの話を聴く時に大切であると思うことと、中学生が中学校教師に望む話の聴き方について考察してみる。なお、回答の仕方は複数回答可とし、該当するものすべてを選択してもらった。（本論文では概略を記すにとどめ、詳細についてはいずれ他の機会に報告したい。）

子どもの話を聴くさいに大切であるとして、中学校教師（以下、教師と略記する）が選んだ項目の第一位は「視線を合わせる、うなづく、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」（78.8%の教師が選択した）であった。第二位は「子どもの訴え（たとえば、友人とのトラブルや自分自身の学習や生活上の悩みなど）を前後の状況を把握しながら客観的に理解するように努める」（75.0%）で、以下、「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して聴く」（71.9%）、「子どもが話しやすい雰囲気（表情や言葉づかいなど）や関係作りを普段

から心がけている」(67.3%)、「話を聴く場所とタイミングを慎重に考える」(55.8%)などとなっていた。

一方、中学生が選んだ項目の第一位は「生徒が話しやすいふんいき(表情や言葉づかいなど)や関係作りを普段から心がけている」(73.5%)で、以下、「本人の了解なしに話の内容をむやみに口外しない」(69.7%)、「視線を合わせる、うなづく、相づちを打つなど、生徒の話に関心をもって聴いていることを態度で示しながら聴く」(69.0%)、「耳で聴くだけでなく生徒の表情や動作にも目を向けながらその生徒の思いをしっかりと受けとめられるようにして聴く」(66.5%)、「生徒の訴え(たとえば、友人とのトラブルや自分自身の学習や生活上の悩みなど)を、前後の状況を把握しながら客観的に理解するように努める」(60.6%)などとなっていた。

教師と生徒が選んだ上位5項目のうち4項目は一致していた。しかし、最も高率で選ばれた項目は両グループで異なっていた。教師の場合、「視線を合わせる、うなづく、相づちを打つなど、子どもの話に関心を持っていることを態度で示しながら聴く」で、生徒の場合、「生徒が話しやすいふんいき(表情や言葉づかいなど)や関係づくりを普段から心がけている」であった。

教師の場合、生徒との対話の場の中での、どちらかと言えば技法上の留意点が前面に押し出された感じの回答内容である。一方、生徒の回答においては、普段の教師による生徒との人間関係作り重点が置かれていることがこの結果からうかがえる。生徒が教師に望む生徒の話の聴き方は、その場その場におけるていねいな聴き方もさることながら、こうした聴き方を「点」としてつないでいく教師の普段の受容的・共感的な人間関係作り、応答的な態度で生徒に向き合う姿勢、こういった対生徒への基底的なかわり方であるように思われる。³⁶⁾

(2) 生徒が求める教師の応答的な関係作り

もちろん、このような「関係作り」の根底には、生徒が教師によってあたたかくその存在それ自体を受けとめられているという感じもてるという雰囲気が伴わなくてはならないであろう。³⁷⁾ こういう関係に教師と生徒とがあってはじめて、生徒はみずからのこころの扉を教師に対して開くことができ、教師に話を聴いてもらうことで生徒のこころに安心と勇気と自信とが強められていくということになるのであろう。こうした中で、生徒は現実のさまざまな課題に対処しつつ前を向いて生きていく(「生きる力」を発揮する)ということになっていくのではなからうか。^{38) 39)} 上記の調査結果からこのように推察することができるように思われる。

4. ふたたび子どもの「生きる力」を考える視点について—「生きる力」の源に迫る—

(1) 生きる意味を問い続けた人たちが示唆するもの

「限界状況」⁴⁰⁾ や「苦悩」⁴¹⁾、あるいは「難病」と呼ばれている状況等の中から生きることの意味を問い続けた人たちのその「答え」には、子どもの場合についてはもちろんであるが、

すべての人々の「生きる力」とその源について考えるさいに大変示唆深いと考えられる視点が示されているように思われる。

例えば、筋萎縮性側索硬化症（ALS）という状況を生きている一人の男性は、残されたまばたきの機能によって家族との意思の伝達を行う。そうした日常生活の中で、次のように記している。

「今、心が充実しているから、不幸だとはぜんぜん思わない。幸福、不幸の基準は、要するに心が充実しているか、そうでないかにあると思う。」⁴²⁾

この言葉の中には「心の充実」こそ、根源的なところでその人の生を支え、「生きる力」の源として大きく作用していくものだということを示していると思われる。この筆者の場合、「心の充実」とは、とりもなおさず、自分のことを必要とし、「生きていてほしい」と自分の存在を大切に受けとめていてくれ、その上で、ともに生きていこうとしてくれる家族等が身近にいてくれることによってもたらされた感情であろうと考えられる。自分の意思を表現する手段があり、それによって自分の思いを周囲の人々に伝えることができ、そして、これに対して周囲の人たちからのあたたかい応答が返ってくること等々は「心の充実」の形成要因として重要な役割を果たしているものと推察される。この筆者の場合においてもマズロー（1964）の説く人間の基本的欲求の諸相⁴³⁾のそれぞれが充足されている様子がうかがえる。

島崎（1986）⁴⁴⁾は「生きるとは何か」というテーマで、土屋（1989）の述べる「心の充実」をも含むと思われるより大きな視点から「生きる力」にかかわる重要な指摘をしている。それは以下のような見方である。

その人に「甲斐ある生活、重い充実感のある人生」をもたらしてくれるものは、「前進向上よりもっと基礎的に、なによりもはじめに」他の人と「一緒に生きて『いる』という土台がずっしりと坐っていないなくてはならない」。

これは、「生きる力」というものを、人間存在の基本的なあり方つまり、他の人々との間で緊密につながりを持つことができ、「一緒に生きて『いる』」という側面についての実感を得ることができるということ—にまでさかのぼって考察することが重要であることを示唆している言葉であると思われる。他の人と「一緒に生きて『いる』」という実感、これがしっかりとした土台として固められたところで、「前進向上」としての「生きる力」の諸側面—たとえば中央教育審議会の答申（1996）⁴⁵⁾に示されている、問題を解決するための資質・能力、豊かな人間性、健康や体力など—がより確かな姿・かたちをもってあらわれてくるということであろう。子どもの「生きる力」が、どちらかという「前進向上」の側面により一層力点を置いたかたちでとらえられがちな傾向が強いと思われる現代社会の価値観や教育状況の中で、島崎（1986）の指摘は、その土台・基盤となる部分に改めて今、注目する必要があるとの警鐘を鳴らしているように思われる。⁴⁶⁾

同様のとらえ方は、神谷（1966）がすぐれた著書の中で紹介している事例の人たち（「難病」

などのために生きがいを喪失してしまった状況にあると思われる人たち)においても読み取ることができるように思われる。⁴⁷⁾ こうした人たちの中には、例えば「自然との融合体験」などを通して、「人間をこえた、大きな生命の流れに運ばれている感じ」がし、「言うに言われぬふかいよろこびと安らぎ」を得た人もいるという。このような体験をも含め、「しっかりと自分を支えてくれているもの」を足もとに感じられる体験を持てることは、上述した島崎(1986)⁴⁸⁾の「生きる力」の土台・基盤につながるものとして同様な意味を持っていると思われる。

(2) 根底から支えてくれる他者の存在

子ども(人間)にとって、その存在を根底から支えてくれる他者の存在は人間として生きていく上で不可欠である、ということを発達心理学の観点から指摘したマウラ&マウラ(1994)の指摘も重要である。彼らは次のように記している。すこし長くなるが引用させてもらうことにする。⁴⁹⁾

「赤ちゃんがお母さんといっしょだと快適なのは、なじみのある感覚に包まれるからであり、適切な刺激を与えられるからである。」「赤ちゃんは(中略)自分の外には大きな世界が、未知の多様な変化する世界があることを知る。その海のなかで数少ない安定した島の一つが、お母さんと呼ぶ存在なのである。赤ちゃんは自分の位置を見きわめておくために、世界を探索しながら、お母さんから目を離さない。」

このめまぐるしく変化する現実の社会(世界)〔海〕を安全に生きていくためには、人は誰もがこの「安定した島」—ボウルビイ(1993)の言葉を借りれば、“Secure base”ということになろうか⁵⁰⁾—を心の中に持っていることが必要であり、これこそが「いかに社会が変化しようとも」「たくましく生きるための(中略)『生きる力』」⁵¹⁾の基盤になるということであろう。

以上のようないくつかのとらえ方はいずれも、自然や人等とのつながりのなかで人がそれぞれに「しっかりと自分を支えてくれているもの」⁵²⁾がある(いる)ことを足もとに感じられることが「生きる力」の土台・基盤であること、このことに目を向け、「生きる力」を根源的に問い直していく必要があることを示唆していると思われる。

「生きる力」をはぐくむことが学校教育の基本理念として大切な意味を持っていることはおそらく誰も理解できるところであろう。しかし、その言葉だけがひとり歩きしてしまわないように、その根本的な意味をしっかりと押さえながら、日々の教育活動を展開していくことが今、求められているように思われる。

5. 子どもの「生きる力」をはぐくむ教師の話の聴き方と発達支援・教育(保育)における意義—まとめにかえて—

(1) 子どもの「内的な生きる力」に耳を傾ける

林(1982)は教師の子どもへの向き合い方、あるいは教師の子どもについての見方に関して以下のような重要な諸点を述べている。⁵³⁾

「内的な生きる力を考えて、それを助ける」、「(人間としての—筆者注) 地盤をだんだん固めていかなければ、その上に何も建たない」。

上記の言葉は、子どもは誰もが「生きる力」を内側に本来宿している。その「生きる力」は子どもの成長・発達の重要な「地盤」として常に強められていかなければならない。子どもが内に宿している「生きる力」を強めていくのが教師(保育者)に課せられた大きな課題である、ということを示している、と言ってよいであろうか。そしてそのさい、教師(保育者)に求められている必要な姿勢は、その子の「しまいこんでいる(中略)宝(「生きる力」もこの中に含まれると考えてよいであろうか—筆者注)」が外に向かって出やすいように、「かたわらに(一歩さがった位置に)控えていて」、「ふかい心の流れ合い」が子どもとの間に生まれるように心を配ることだ、ということが示唆されているように思われる。⁵⁴⁾

林(1982)⁵⁵⁾の所論から気づかされることは、子どもと教師との間に形成される「ふかい心の流れ合い」のためには、教師が子どもの話をどのように聴くかという教師の「聴く力」が重要な鍵を握っているということである。教師の「聴く力」とは、子どもの「内的な生きる力」に耳を傾けることができるということであり、河合(2006)⁵⁶⁾の言う「声の下の声」として、子どものそれを教師はいかにみずからの心の奥深くで感じ取ることができるかということになるであろう。繰り返し述べるようであるが、傾聴技法の次元をはるかに超えた「生命にたいする畏敬」⁵⁷⁾の姿勢が強くと求められていると考えるべきであろう。

(2) 今後の課題

本稿で「生きる力」の中核的(根源的)要素として位置づけた「被包感」⁵⁸⁾、「Secure base」⁵⁹⁾、「基本的信頼」⁶⁰⁾等も教師のこころの奥底で受けとめるこうした聴き方を通して、子どものこころの中心部分に力強く築かれていくことになると考えられる。このような聴き方が教師の側により豊かに形成されていく度合いに比例して、子どもの側には「いかに社会が変化しようとも」「たくましく生きるための(中略)『生きる力』」⁶¹⁾の「地盤」がより一層「固め」られていくということになるのであろう。⁶²⁾

発達支援も教育(保育)も、支援者や教師(保育者)等による子どもへのかかわり方—これまでに述べてきたように、子ども自身があたたくこころを包み込まれていると感じられ、安心感に満たされるようなかかわり方—のあり方によってその成果は大きく左右されるであろう。支援者・教師(保育者)等による子どもの話の聴き方(こころとの向き合い方)は子どもの「生きる力」の基盤・中核部分の形成・強化にとって大きな鍵を握っている、ということが今回の考察によって改めて浮かびあがってきたように思われる。今後のさらに詳細な検討によって、この点について追求していくことを課題としたい。

また、「発達障害」その他さまざまな状況の中を生きている人(大人も子どもも含め)、種々の社会的バリア(人々の無理解・偏見や物理的な環境や制度的な整備不足等々のマイナス要因)に阻まれてエンパワーしにくい状態(自己肯定感や自尊感情の低下や自信喪失等々)に置かれ

てしまっていると思われる人たちの「生きる力」の形成・強化については、本論文で取り上げたような「生きる力の源」にさかのぼっての視点からの考察が欠かせないと思われる。^{63) 64)} この点についても今後の課題としたい。

参考文献（参考サイトを含む）

- 1) 栗原輝雄「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』—」 鈴鹿国際大学紀要 No. 16 2010年 Pp.1-14
- 2) 増井武士「フォーカシングの臨床的応用」 こころの科学 No.74 1997年 Pp.49-53
- 3) 1) に同じ
- 4) 文部科学省ホームページ
(<http://www.mext.go.jp/eng/lish/org/struct/014.htm>)
- 5) 小西友七他編『小学館英和中辞典』 小学館 1980年
- 6) 江原美明・青柳美貴子『『生きる力』を育む世界の教育実践—世界の教育改革に係る調査協力員報告— 神奈川県総合教育センター研究集録22号 2003年 Pp.119-122
(<http://www.edu-ctr.pref.kanagawa.jp/shuroku>)
- 7) 東洋『子どもの能力と教育評価（第2版）』 東京大学出版会 2001年 P.8 & Pp.225-228
- 8) 1) に同じ
- 9) 1) に同じ
- 10) 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
- 11) 4) に同じ
- 12) 5) に同じ
- 13) 1) に同じ
- 14) 神谷美恵子『生きがいについて』 みすず書房 1966年 P.10
- 15) 糸賀一雄『この子らを世の光に』 柏樹社 1968年 Pp.294-297
- 16) 北浦雅子「あとがきにかえて」 In 全国重症心身障害児（者）を守る会編『いのちを問う』 中央法規出版 1993年 P.163
- 17) 石川正一『たとえぼくに明日はなくとも—車椅子の上の17才の青春—』 立風書房 1982年 Pp.171-185
- 18) O.F.ボルノウ著（峰島旭雄訳）『実存哲学と教育学』 理想社 1974年 Pp.142-143
- 19) M.ブーバー著（植田重雄訳）『我と汝・対話』 岩波文庫 1990年 Pp.7-47 & 161-164 参照
- 20) 18) に同じ
- 21) 1) に同じ
- 22) 中野終身・中野優子『『被包感』と創造性と宗教：幼児教育を支えるものとして』 金城学院大学論集。人間科学編第10号 1985年 Pp.91-102
- 23) O.F.ボルノウ著（森昭・岡田渥美訳）『教育を支えるもの』 黎明書房 2006年 Pp.48-52

- 24) 22) に同じ
- 25) J.ボウルビー著（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
Pp.14-22
- 26) A.マズロー著（上田吉一訳）『完全なる人間—魂のめざすもの—』 誠信書房 1964年 Pp.38-52
- 27) 2) に同じ
- 28) 1) に同じ
- 29) 18) に同じ
- 30) 23) に同じ
- 31) 25) に同じ
- 32) R.I.エヴァンズ著（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 Pp.12-19
- 33) 26) に同じ
- 34) 18) に同じ
- 35) 栗原輝雄「幼児児童生徒とのコミュニケーション及び教育（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 Pp.217-231
- 36) 近藤邦夫「クライアント中心療法と教育臨床」 In 村瀬孝雄・村瀬嘉代子編『ロジャース—クライエ
ント中心療法の現在—』 日本評論社 2004年 Pp.118-129
- 37) 18) に同じ
- 38) 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 Pp.77-91
- 39) 35) に同じ
- 40) K.ヤスパース著（草薙正夫訳）『哲学入門』 新潮社 1954年 Pp.23-24
- 41) V.E.フランクル著（真行寺功訳）『苦悩の存在論—ニヒリズムの根本問題—』 新泉社 1974年
Pp.106-145
- 42) 土屋敏昭・NHK取材班『生きる証に—目で綴った闘病記—』 日本放送出版協会 1989年 P.183
- 43) 26) に同じ
- 44) 島崎敏樹『生きるとは何か』 岩波新書 1986年 P.64
- 45) 10) に同じ
- 46) 44) に同じ
- 47) 14) に同じ
- 48) 44) に同じ
- 49) D.マウラ&C.マウラ著（吉田利子訳）『赤ちゃんには世界がどう見えるか』 草思社 1994年
Pp.284-285

- 50) 25) に同じ
- 51) 10) に同じ
- 52) 14) に同じ
- 53) 林 竹二『季刊 いま、人間として 序巻 いのちを問い直す』 径書房 1982年 Pp.82-101
- 54) 53) に同じ
- 55) 53) に同じ
- 56) 河合隼雄『河合隼雄のカウンセリング入門—実技指導を通して—』 創元社 2006年 Pp.224-225
- 57) 武田忠「生命に対する畏敬」 In 国土社編集部編『林 竹二 その思索と行動』 国土社 1985年 Pp.117-123
- 58) 18) 22) 23) 参照
- 59) 25) に同じ
- 60) 32) に同じ
- 61) 10) に同じ
- 62) 53) に同じ
- 63) 森田ゆり『エンパワメントと人権—こころの力のみなもとへ—』 解放出版社 1998年 Pp.16-22
- 64) 38) に同じ