

障害のある子どもの教育・発達支援に携わる人々に求められる「向き合う姿勢」についての一考察(Ⅱ)

—「まみえる」ということ, 「聴く」ということを手がかりとして—

栗原輝雄

要旨

本稿は本研究報告書第7号(2015)において報告したテーマ(障害のある子どもの教育・発達支援に携わる人々に求められる子どもと「向き合う姿勢」)についてさらに考察を行ったものである。本稿では「まみえる」ということ, 「聴く」ということの意味についての吟味を通して検討を進めた。

障害のある子どもの教育・発達支援に携わる教師・支援者が子どもたち一人ひとりのニーズを的確に把握し, これらに適切に応えていくためには, ①子どもたち一人ひとりからそのニーズを豊かに感じ取らせてもらうことこそが大切であること, ②そしてそのためには, 子どもたち一人ひとりが教師・支援者の方を向いて心を開いてくれることが大前提となること, ③とすれば, まず第一に, 教師・支援者は一人の人として, 子どもたち一人ひとりに「まみえる」姿勢をしっかりと持つことが何をおいても大切になってくる, ④そしてあわせて, 子どもたち一人ひとりのニーズ(思い等)をきちんと「聴く」ことのできる「耳」を備えていることが不可欠である。以上のことが今回の考察を通して改めて確認できたように思われる。障害のある子どもの教育・発達支援に携わる人々(筆者も含めてであるが)の子どもと「向き合う姿勢」として是非心に留めておきたいことであると考えられた。

以上のことは障害のある子どもの教育・発達支援における場合に限られたことではなく, すべての子どもの教育・発達支援においても基本的には全く同様

であろうことを改めて教えられた。

今後は教育・発達支援のあり方（理念・すすめ方等）についての検討をさらに深めながら、障害のある子どもの教育・発達支援に携わる教師・支援者の子どもと「向き合う姿勢」についてなお一層の掘り下げをはかっていくことが求められていると考えられる。

1. 問題および目的

教育・発達支援はそれぞれの子どもの内側にあるものが外に現れていくようにすることであるという考え方に立てば⁽¹⁾⁽²⁾⁽³⁾、その目指すところは、子どもの「特性」（いわゆる障害も含めて）の如何によって変わるものではないはずである。⁽⁴⁾⁽⁵⁾

しかし、そうは言うものの、現実には一人ひとりの子どもたちはそれぞれの「特性」を持ちつつ、それぞれの環境や時間の流れ等の中で生きている。このことを考えると、それぞれの子どもの内側にあるものが外に現れるその道筋は同じであるとは言い難い。一人ひとりの子どもの状況（実態）に合わせた教育・発達支援のプロセスの多様性も、一方においては当然求められてくるであろう。

例えば、「ICF（WHO 国際生活機能分類）」の考え方は支援のプロセスの多様性に着目しているという点で、教育・発達支援にとっても、そのより一層きめ細やかな推進を検討していく上で大変示唆的である。そこでは、それぞれの人の「健康状態」や「個人因子」、「環境因子」を考慮しながら、「できる活動」（「能力」）を「している活動」（「実行状況」）へと変えていくための支援のあり方を具体的に引き出そうとしている。⁽⁶⁾

教育・発達支援においては、その目指すところに到達するために、子どもたち一人ひとりの実態に即応したさまざまな方法（技法）が必要とされる。しかし、そうした方法（技法）が真の意味で生きて働くためには、教師・支援者の子どもたち一人ひとりとの「向き合う姿勢」のあり方が大きく問われてくる。方法（技法）はもともと「媒介的なもの」であると考えられているからである。⁽⁷⁾⁽⁸⁾⁽⁹⁾⁽¹⁰⁾ それほどにこの「向き合う姿勢」は大切な意味を有していると言えよう。^(注1)

前回の報告（栗原，2015）⁽¹¹⁾では、この「向き合う姿勢」ということについて、「臨床」という言葉の意味についての考察（栗原，2014）⁽¹²⁾から得られた諸見見をもとに検討した。前回の報告（栗原，2015）⁽¹³⁾において、一人の教師が障害のある子どもたちと「向き合う姿勢」について筆者に語ってくれた言葉を紹介させてもらった。「重症心身障害」、「自閉症」、「知的障害」等があって「対人関係が苦手であったり、言語による表現能力が乏しかったりする子ども」とのかかわりの中から、体験的に感じ取ったことを言葉にしてくれたものである。これらの子どもたちは自分たちに対し、周囲の人たちが人としての真摯な向き合い方で接することを心の底から望んでいることを、行動を通して静かに、かつ熱くアピールしているというメッセージである。本テーマについて考察する上で、重要な示唆をいくつも含んでいると筆者は考えている。そして、事実、この教師の言葉から、筆者は障害のある子どもの教育・発達支援に携わる人々に求められる子どもと「向き合う姿勢」についてはもちろんのこと、教育・発達支援のあり方そのものに関しても多くのことを考えさせてもらった。前回の報告⁽¹⁴⁾で記したのはその一部であった。

本稿は前回の報告（2015）⁽¹⁵⁾の発展である。ここでは、栗原（2014）⁽¹⁶⁾において「臨床」— 障害のある子どもの教育・発達支援もその重要な一つの分野であると筆者はとらえている — ということを考えていくうえでのキーワードになることが浮き彫りにされた「まみえる」ということ（関係）と「聴く」ということの二語を手がかりとして、障害のある子どもの教育・発達支援に携わる人々に求められる「向き合う姿勢」について引き続き考察をすすめていきたい。なお、本稿においても障害のある子どもの教育・発達支援における場合を前面に出したかたちで検討しているが、考察内容はすべての子どもの教育・発達支援において基本的には当てはまるものと筆者は考えている。したがって、以下のところで「子ども」と表記しているところは、障害のある子どものことを念頭に置いてはいるものの、すべての子どもをも含んだ表現であることを断っておきたい。

2. 「向き合う」ということ

「向き合う」という言葉の意味について最初に整理しておきたい。「向き合う」ということは「互いに体の正面を向け合う」ということであると辞書には記されている。⁽¹⁷⁾ 筆者としては、この定義の中の「互いに」と「向け合う」という二つの言葉に注目したいと思う。この二つの言葉を念頭に置いて考えると、「向き合う」ということは双方の人の自主的自律的な行為であることが示唆される。互いに自分が相手の人の方に「自分の正面が位置をとるようにする」⁽¹⁸⁾ ということであると考えられる。そしてまた、これは単に「体」というところに限定されるのではなく、「心」を「向け合う」ということでもあると思われる。なぜなら、「体」は「心」が動かしているからであり、いわば、「体」は「心」（その人自身）の象徴的存在であると考えられるからである。したがって、「向き合う」ということは、互いの「心」が相手に向かって自主的自律的に開かれた状態であるということになろう。しかも、上述の定義の中にある「体の正面を」という言葉に注目すれば、自身の「心」が相手に向かって全開にされた状態にあるということをも意味しているのであろう。

ではなぜ、互いの「心」が相手の「心」に向けて主体的自律的に開かれるのであろうか。それは、相互に「心」を結びつけ合う（引かれ合う）ものがそこに存在しているからだということではなかろうか。ボルノウ（2006）が教育における教師と子どもとの関係について述べているところを教育・発達支援における教師・支援者と子どもとの関係に援用させてもらおうと、教師・支援者の側からの子どもに対する「信頼」、「善意」、「忍耐」、「責任ある対応」と、子どもの側の教師・支援者に対する「信頼」、「感謝と従順」、「愛と尊敬」が「呼応する態度」としてそこに存在するからであると言ってよいように思われる。⁽¹⁹⁾

「向き合う」ということについても、本来、このように「包括的」なもの、「相互作用関係」としてとらえることが適切であると思われるが⁽²⁰⁾、本稿では、テーマとの関連から、教師・支援者に焦点を当てたかたちで考察を進めていくことを断っておきたい。^(注2)

「向き合う」ことは互いが互いの心を想像し合うことができるようになるこ

とである。そして、「向き合う」ことは「『出会い』が生まれ」ることであり、教育・発達支援ということにおいて、教師・支援者と子どもとの間に「共同の取り組みが開始されていく」強固な基盤をなすものとして、きわめて大きな意味をもつものであると考えられる。⁽²¹⁾

3. 「まみえる」ということ（関係）

— 臨床の営みとして教育・発達支援をすすめていくために —

上述のように、教育・発達支援は教師・支援者が子どもに一方的に働きかけを行うことで成り立つものでなく、子どもとの「共同の取り組み」の上に成り立つものであるとすれば、教師・支援者と子どもとが心と心とで「向き合う」ことなくしては展開し得ない。このようなかたちで教師・支援者が子どもと「向き合う」関係こそ、「臨床」という営み（関係）そのものであると言うことができる。⁽²²⁾ こうした営み（関係）として教育・発達支援をすすめていくためには、何が「臨床」という関係を成り立たせているのかということについて折々振り返っておくことは十分に意義のあることであろうし、必要なことでもあると思われる。改めてこの点についての振り返りと考察をしておきたい。

最初に結論めいたことを述べるようであるが、筆者の考えは以下のようである。

教育・発達支援に携わる人々は「まみえる」という姿勢で子どもに接していかなければ、子どもと「向き合う」ことはできない。⁽²³⁾ なぜなら、子どもは自分にかかわろうとする人々が人として自分を尊重し心配りをしてきている—これが「まみえる」（「おめにかかる」）ということの意味であるが⁽²⁴⁾—と感じられなければ「家」の扉を開けてくれない。すなわち、前者は後者に「まみえる」ことができない。子どもが「家」の扉を開けてくれないければ、教師・支援者と子どもとの間につながりは生まれない。つながりのないところに協働活動は創造されない。つまり、教育・発達支援は土台を失ってしまう。⁽²⁵⁾

「1. 問題および目的」のところで紹介した一人の教師の言葉の中には、人と人との間に関係（つながり）が形成されるようになるためにはどのようなことが必要とされるか—「臨床」的関係の原点とも言うべきもの—ということ

について、私たちに根本的な問いを投げかけてくれるものが数多く含まれていると思われる。ここではさらに、この教師の言葉を手がかりとしながら、教師・支援者と子どもとの関係づくりの根本要因を、子どもの側から考えてみたい。(子どもの側から考えることは、「まみえ」(「おめにかか」ら)させてもらう立場にある教師・支援者の「向き合う姿勢」を考えていく上で多くの示唆を与えてくれることになる)と筆者は考えている。)

この教師の言葉をここで改めて紹介し、この言葉と対比させながら論述をすすめていくことにする。(引用にあたっては、ご本人の許諾を得ていることを記し、重ねて深謝の意を表したい。)

「どんなに対人関係が苦手であったり、言語による表現能力が乏しかったりする子どもであっても、自分のことを相手の人が真剣に、大切に思ってくれているかどうかは心の奥深くできちんと感じ分けたいと思います。自分のことを真剣に、大切に思っていて接してくれていると感じる人に対しては、時間はかかっても、いつかは自分の方から近づいてきて、接触を求めてきてくれるようになると思います。」

「対人関係が苦手であったり、言語による表現能力が乏しかったりする子ども」というのは、直接的にはこの教師がかかわっていた「重症心身障害」、「自閉症」、「知的障害」等のある子どもたちのことである。しかし、こうした状態にある子どもというのは、この教師がかかわっていた子どもたちに限ったことではなく、実は、すべての人の誕生直後の共通した姿でもあると言えよう。そして、人は誰もがこのような時期を経て、やがては「対人関係」と「言語による表現」の基盤となるものも身に付けながら、周囲の人々とそれぞれのかたちでかかわりを深めていくのであろう。このように考えると、すべての人が誕生後間もない頃に、こうした状況の中でいかにして「対人関係」や「言語による表現」の基盤となるものを身に付けていくのか、その様子をていねいに振り返ってみることで、子ども(この教師が言及している「重症心身障害」等のある子どもたちを含むすべての子ども)が周囲の人々にどのような姿勢で自分に

接することを求めているのかを仔細に感知することができるのではないかと考えられる。筆者自身も自身の子育ての経験や身近なところでかかわってきた乳児たちの姿からこの点について多くを学ばせてもらい、また、気づかせてもらった。「重症心身障害」や「自閉症」、「知的障害」などがあって「対人関係が苦手であったり、言語による表現能力が乏しかったりする子ども」と周囲の大人たち（教師・支援者）が向き合っていくとき、どのような姿勢がその大人たち（教師、支援者）には求められるのか、誕生後間もない子どもたちの発達過程からこの点について多くのことが示唆されるものと思われる。

ダニフ・マウラ&チャールズ・マウラ（1992）⁽²⁶⁾の所説は大きなヒントを与えてくれていると思われる。彼らは「赤ちゃん」（「対人関係が苦手」、「言語による表現能力が乏しい」と言えば、そういうことになるであろうか）について述べているが、「赤ちゃん」の人間関係—「対人関係」も「言語による表現」もこの中の重要な側面と考えられる—の形成過程は人と人との関係づくりの原初的な部分に深くかかわっているわけであるから、どの年齢段階のどのような子どものことを考えていくにも「基本形」を表していると思われる。その意味で、「赤ちゃん」の周囲の人々とのかかわりの姿はすべての子どもの周囲の人々とのかかわりの形成について考えていくうえで非常に重要な点を示唆してくれると筆者は考えている。（前段で記したように筆者の体験からも強く感じている。）

教師・支援者と子どもの関係形成の根本要因—それは要するに、教師・支援者は「子どもの世界」を子どもの視点で（子どもの目線に立って）あくまでも共感的に理解する（つまり、これが「子どもから教えてもらう」ということであろうか）という姿勢に立つことではないかと思われる。^{(27) (28) (29)} 言葉を換えれば、教師・支援者は子どもの心をどのように「聴く」か、つまり、「聴く力」をいかに豊かに育てていくかということであろうと考えられる。⁽³⁰⁾ 「聴く力」とここで述べたが、これは耳で「聴く」ということに限られたわけではなく、（五感に加えて）心によって感じ取るということを念頭に置いておきたい。詳細については後のところで述べる。）

話をもとに戻そう。ダニフ・マウラ&チャールズ・マウラ（1992）は次のよ

うに述べている。

「まず赤ちゃんの要求と望みを考えて、それに応えてあげることだ。(中略) 赤ちゃんがむずかっているのが多少でもわかれば、(周囲の大人たちは—引用者注) 聰明な選択ができる。」⁽³¹⁾

上記引用文中の「赤ちゃん」を「子ども」, 「周囲の大人たち」を「教師・支援者」と置き換えれば, このダニフら(1992)の言葉は教師・支援者に求められる子どもと「向き合う姿勢」を端的に言い表していると考えられる。このような姿勢, すなわち, あくまでも子どもの視点に立って教師・支援者が子どもの心を感じ取らせてもらおう(教えてもらおう)とする姿勢で子どもに接すれば, 前記の教師の言葉にあるように, 子どもは「自分のことを相手の人(目の前にいる教師・支援者—栗原注)が真剣に, 大切に思ってくれている」ことを「心の奥深くできちんと感じ分けて」, 安心して「家」の扉を開け, 教師・支援者を自分の「家」に招き入れてくれるようになるということであろう。みずから「自閉症」とともに生きているドナ・ウィリアムズ(1996)が語っているように, 「わたしの中にある要求を見つけ, 認め, それに歩み寄り, それをかなえてくれる人」, 「あなたといると, 安心で」「あなたは, わたしが『属している』と感じることのできる人」, (『特別な絆(スペシャルシップ)』を感じる人)⁽³²⁾, と子どもが受けとめることのできる教師・支援者であってこそ, 子どもはそうした人に「自分の方から近づいてきて, 接触を求めてきてくれるようになる」のであろう。もちろん, 「時間はかかるであろうが, 教師・支援者が子どもと向き合う際, 子どもに「まみえる」という姿勢の意味と重要性とがここで大きく浮上してくる。

4. 「向き合う姿勢」の根本は「まみえる姿勢」

なるほど, 「まみえる」という言葉は, 「目(ま)見える」と表記され, 文語形では「まみ・ゆ」で⁽³³⁾, 「見られるがその原義」であると辞書には記されている。⁽³⁴⁾とすれば, ある人(Aさんとする)がある人(Bさんとする)に「ま

みえる」ということは、AさんがBさんに何らかの理由で「見られる」ということである。「見られる」だけの何かがAさんの方に存在するからBさんはAさんの方を見る。言い方を換えれば、Bさんに「見られる」だけの何かがAさんの方に存在しないことにはBさんはAさんの方を見たくないということになる。^(註3)例えば、「人として相手を尊重し心配りをするといった精神」は人と人との関係においてはきわめて大切なことである。これがAさんの中に存在することをBさんが「いわば直感的に見て取」ったとき、BさんはAさんの方に心を向ける（BさんはAさんを見る）ということが起こるのであろう。^(註4)この時、AさんはBさんに「まみえる」（「おめにかかる」「お会いする」）⁽³⁵⁾ ことができたというわけなのであろう。

以上のことを教育・発達支援ということに焦点を当てて考えれば、子ども（上の例でいえばBさん）の目に教師・支援者（上に例でいえばAさん）がどのように映るかによって、教育・発達支援ということが成り立つかどうか、そしてまた、それがどのように進展していくかは大きく左右されるということが示唆されている。

教育・発達支援は教師・支援者と子どもとが一体となって取り組まれていくものである。⁽³⁶⁾ そのためには、教師・支援者がみずからの心を開いて子どもと向き合うことは当然のことであろう。⁽³⁷⁾ しかし、教育・発達支援は同時に、一方においては子どもが教師・支援者に対し心を開くということが大前提としてあつてのことである。⁽³⁸⁾⁽³⁹⁾ この、子どもが教師・支援者に心を開くということこそ、子どもが教師・支援者の方に自分の目を向けるということ—ということ—は、教師・支援者が子どもに「見られる」ということ—であり、上述の文脈で言えば、教師・支援者は子どもに「まみえる」ことができたということの意味すると考えられる。

例えば、心理療法において、心理的接触が困難なクライアントに対するセラピストの対応の仕方として、「セラピストの働きかけは〈中略〉相手にとって侵襲的にならないこと」であることが大切であると言われている。⁽⁴⁰⁾ 「侵襲的」の「侵」は、「しだいにはいりこむ」, 「襲」は「おそう」の意味があり, 「他人の詩文などを自分のものにする」などのニュアンスを有しているという。⁽⁴¹⁾ 相

手の人の心にじわじわと入り込んでその人の心を「自分のものにする」—相手の人から見れば、自分の心に一方的に入り込まれ、心が不安になる状態—ということになろう。⁽⁴²⁾「まみえる」姿勢とははるかに遠い向き合い方である。

上記の「クライアント」を「子ども」,「セラピスト」を「教師・支援者」と置き換えて考えてみると、「対人関係が苦手であったり、言語による表現能力乏しかったりする子ども」に対する場合はもちろんであるが、どの子どもに対する場合でも、子どもに「まみえる」ことを許されるためには教師・支援者は忘れてはならない姿勢であろう。

「まみえる」ことは「教えてもらうこと」でもある。教師・支援者が「まみえる」姿勢をもって子どもと向き合うことができたとき、子どもは心を開いて内にある自身の様々な思いや能力、個性等々を教師・支援者に示してくれるようになるのではなかろうか。(教師・支援者が「教えてもらう」というのはこのようなことであろう。⁽⁴³⁾)そして、子どものこうした思い等々をきちんと受け止めることができるためには、教師・支援者がしっかりとこれを聴き取る力(「聴く力」)を持っていることが求められるであろう。

5. 「聴く」ということ, 「聴く力」ということ

筆者はかつて拙著の中で次のように記した。

子どもたちは自分たちにかかわる大人の「こころの内側はすべてお見通しずみなのだという畏れの気持ちをもって、子どもと向き合っていくことが求められている」。⁽⁴⁴⁾

こうした姿勢で周囲の人たちが子どもたち一人ひとりに接することで子どもたちと「こころがつながる、コミュニケーションが始まる」のであろう。⁽⁴⁵⁾—つまり、これが教師・支援者が子どもに「まみえる」ということに他ならない。そして併せて、周囲の大人たち(教育・発達支援に携わる人々はなおのこと)は子どもの心の奥深くにあるものをきちんと受けとめられる感性の豊かさをも持ち合わせていることが求められるのであろう。しっかり「聴く」ことができ

るということ、「聴く力」の豊かさということである。

「聴く」そしてまた「聴く力」の豊かさということは、感度のよい「耳」を持ち合わせていることと深く関係していると思われる。その「耳」とは、人としての生き方や人としての思い等々に共振しうる「耳」である。⁽⁴⁶⁾⁽⁴⁷⁾

ところで、「耳」と言えば、人間には二つの「耳」があると考えられている。一つは「現実の耳」、もう一つは「現実の耳を超越した（中略）耳」—すなわち、「心耳」と呼ばれるもの—である。⁽⁴⁸⁾「心耳」とは、「心を耳にして聴く」⁽⁴⁹⁾ことであるとか「物事をよく聞き分ける心の働き」⁽⁵⁰⁾であるとか言われる「耳」のことである。「『心』全体」あるいは「心の内」⁽⁵¹⁾を「みずからの心の奥深くで感じ取る」⁽⁵²⁾ことであると考えてよいと思われる。

このように考えると、こうした二つの耳がどのように働くかで人と人とのコミュニケーション（関係）のあり方は大きく違ってくると思われる。「現実の耳」はもちろんのことであるが、「心耳」がより豊かに機能することで、自分が今向き合っているその人の心の奥にあるものにより一層近づくことができるであろうし、そうすれば、相手の人に「まみえる」ことのできる可能性もより一層高まってくるのではないかと思われる。そのためにも「心耳」を豊かに働かせた、人との向き合い方が大切になってくるであろう。相手の人の「側に立って」「みずからの身を屈めて」接することによって「心耳」はより一層その働きを増すであろうし、そうした中でこそ、相手の人は「心の奥深く」にあるものを「感じ取」らせてくれるようになるのではなかろうか。^{(53)(注5)(注6)}

教師として「重い障害」のある子どもたちと長年向き合ってきた経験から、安藤ら（1982）は次のように述べている。すなわち、「重い障害を持つ」ていて、一見、「反応がない」と思われる子どもであっても、人間としての思いを持っていることには何ら変わりがない。だから、教師は子どもの「思いを見抜く」ことが重要であると。⁽⁵⁴⁾こうした指摘は教育・発達支援の基盤についてとこれに携わる人々の「心耳」の大切さを改めて気づかせてくれる言葉である。

6. おわりに

本稿は前回の報告⁽⁵⁵⁾において述べ切れなかったことを補足しながら、さらにもう一步踏み込んで、障害のある子どもの教育・発達支援に携わる人々の「向き合う姿勢」について検討を進めたものである。

障害のある子どもの教育・発達支援に携わる人々は、子どもたち一人ひとりのニーズ（障害のあることから生じるニーズにとどまらず、人間として豊かに生きていくためのニーズも合わせて）を的確に把握し、それらに適切に応えていくことを求められている。⁽⁵⁶⁾⁽⁵⁷⁾⁽⁵⁸⁾そして、そのためには、教育・発達支援に携わる人々の子どもと「向き合う姿勢」が大切であることが改めて浮き彫りにされた。

本稿では障害のある子どもの教育・発達支援に携わる人々の子どもと「向き合う姿勢」について、「まみえる」ということ、「聴く」あるいは「聴く力」ということを主な手がかりとしながらさらに考察を進めてきた。気づかされたこと、示唆されたこと等は本文中に記したとおりである。今後はさらに障害のある子どもの教育・発達支援の本質にも目を向けながら、この「向き合う姿勢」についてなお一層の掘り下げをはかっていくことが求められていると考えている。

一人の教師の語ってくれた言葉が本稿の中で随所に示されている。それほどに、この教師の語ってくれた言葉は本稿のテーマについての考察を進めていく上で、本質的な問いかけと考えるヒントの数々を提起・提供してくれていると筆者は考えているからである。そしてまた、この教師の言葉の中には、障害のある子どもの教育・発達支援の根本について考えていくさいの大切なテーマがなお数多く隠されていると思われる。これらについても今後さらに検討を続け、障害のある子どもたちの成長発達そしてまた、すべての子どもたちの成長発達にとって、より一層望まれる教育・発達支援のあり方について探っていきたいと考えている。

文 献

- (1) 林竹二『問いつづけて—教育とは何だろうか—』径書房, 1981, p.25, 27, 135
- (2) 中内敏夫『教育学第一歩』岩波書店, 1990, pp.4-5
- (3) 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, pp.12-16
- (4) 系賀一雄『福祉の思想』日本放送出版協会, 1968, pp.173-179
- (5) 津守真『子どもの世界をどう見るか—行為とその意味—』日本放送出版協会, 1987, pp.113-115
- (6) 上田敏『ICF（国際生活機能分類）の理解と活用—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, 2005, pp.15-28
- (7) (1) に同じ. p.156
- (8) 中村雄二郎『臨床の知とは何か』岩波書店, 1992, p.71, 73
- (9) 栗原輝雄『『臨床』という言葉の意味に関する一考察』皇學館大学教育学部研究報告集, 第6号, 2014, pp.76-77
- (10) 安藤哲夫・斎藤時子・林竹二「I いのちを問いなおす」『季刊 いま人間として』径書房, 1982, p.80
- (11) 栗原輝雄「障害のある子どもの教育・発達支援に携わる人々の『向き合う姿勢』についての一考察—『臨床』という言葉の意味に関する考察から示唆されたこと—」皇學館大学教育学部研究報告集, 第7号, 2015, pp.15-33
- (12) (9) に同じ.
- (13) (11) に同じ.
- (14) (11) に同じ.
- (15) (11) に同じ.
- (16) (9) に同じ.
- (17) 日本国語大辞典第二版編集委員会・小学館国語辞典編集部（編）『日本国語大辞典（第二版）』（第12巻）, 小学館, 2001, p.909

- (18) (17) に同じ. p.918
- (19) O.F.ボルノウ (森昭・岡田渥美訳)『教育を支えるもの』黎明書房,2006,
p.33,41,44
- (20) (19) に同じ. p.41,206
- (21) (11) に同じ. p.24
- (22) (11) に同じ. p.24-25
- (23) (9) に同じ. pp.58-64
- (24) (17) に同じ. p.507
- (25) (9) に同じ. pp.58-64
- (26) ダニフ・マウラ&チャールズ・マウラ (吉田利子訳)『赤ちゃんには世界がどう見えるか』草思社, 1992,
- (27) 増井武士『不登校児から見た世界—共に歩む人々のために—』有斐閣,
2002,pp.32-81
- (28) (5) に同じ. pp.134-157
- (29) 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CAMPANA, No.16, 2009, pp.1-14
- (30) 栗原輝雄「教師の『聴く力』」教育と医学,第63巻第7号,2015,pp.26-32
- (31) (26) に同じ. p.303
- (32) ドナ・ウィリアムズ (河野万里子訳)『自閉症だったわたしへII』新潮社,
pp.366-367,p.517
- (33) 新村出 (編)『広辞苑 (第六版)』岩波書店, 2008, p.2661
- (34) 中田祝夫 (編)『新選古語辞典 (「常用」新版第四版)』小学館, 1990,
p.1046
- (35) (17) に同じ. p.507
- (36) (3) に同じ. pp.26-28, p.83-86
- (37) (11) に同じ. pp.15-33
- (38) 林竹二『授業の成立』〈林竹二著作集7〉筑摩書房, 1983, p.344
- (39) 吉田章宏『授業を研究するまえに』明治図書, 1977, p.207

- (40) 岡昌之「クライアント中心療法と統合失調症」村瀬孝雄・村瀬嘉代子（編）『ロジャーズ — クライアント中心療法の現在』日本評論社, 2004, p.153
- (41) 影山誠一・新垣淑明監修『新漢和辞典』緑樹出版, 1993, p.53,p.727
- (42) (40) に同じ. p.152
- (43) 上田薫『教育哲学』誠文堂新光社, 1964, p.119
- (44) (3) に同じ. p.81
- (45) (3) に同じ. p.69
- (46) (3) に同じ. p.73
- (47) 栗原輝雄「子どもの育ちの基盤 — いま, 親に求められているもの —」吉田宏岳監修・萩吉康編著『家族と子どもの育ち』（保育と人間6）福村出版, 1997, pp.144-145
- (48) 花田春兆『心耳の譜』こずえ, 1978, p.110
- (49) 大野晋・浜西正人『類語国語辞典』角川書店, 1981, p.518
- (50) (41) に同じ. p.291
- (51) (27) に同じ. p.107
- (52) 栗原輝雄「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 —」鈴鹿国際大学紀要 CAMPANA, no.17,2011,p.21
- (53) 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, p.227
- (54) (10) に同じ. p.45,53
- (55) (11) に同じ.
- (56) (3) に同じ. pp.79-91
- (57) 宮下俊彦『障害幼児の保育』全国社会福祉協議会, 1975, p.5
- (58) Pearl S.Buck “The Child Who Never Grew” Woodbine House, 1992, pp.62-63

注

(注1) 例えば、林竹二氏は「どの子どもでもその深いところにしまいこんで持っているもの」(p.105)を「さがしもとめて掘りおこす」(p.100). こうした教師の姿勢があってこそ、「教師と子どもとの間」の「ふかい心の交流」(p.101)が生まれ、その「技法」「技術」(p.101)は真に意味を持つてくるという主旨のことを述べている。(林竹二『『わかくさ学級』のこと―はじめて心身に重い障害をもつ子の教育のことを知って―』『季刊 いま、人間として―序巻 いのちを問いなおす―』径書房、1982, pp.92-107) また、「重症心身障害児」の教育についての林竹二氏との座談会の中で、齋藤時子氏と安藤哲夫氏はそれぞれ、教師の子どもと「向き合う姿勢」として、子どもを「思いやる気持」「人間としてみる気持」(齋藤時子氏)、子どもに対する「人間性」(安藤哲夫氏)をあげている。(文献10, pp.79-80) 筆者はこのような見解に深く耳を傾けつつ、筆者なりの視点に立って考察を進めていきたい。(「臨床」という言葉についての検討や、「まみえる」ということ、「聴く」ということについての吟味を通して.)

(注2) ボルノウ(2006)も、教師と子どもとの関係を「完全に分離することは困難であるが」としつつも、「叙述の便宜上」教師の側からと子どもの側からの双方から検討している。(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, p.41)

(注3) 詩人の吉野弘氏は、「ふだん何気なく使っている文字や言葉」が「なにかの折に新しく見直」されることによって「それまでの考え方がずれることがあります」と述べ、「漢字の字形」や「外国語の綴り」から「暗示を受け」たり「物を新しく見るきっかけ」を与えられたりした例を著書の中で記している。(吉野弘『詩の楽しみ―作詩教室―』(岩波ジュニア新書52) 岩波書店、1982, pp.170-189) この吉野氏の所論に筆者は大変共感を覚えている。筆者自身も同様の体験を数多く持っているからである。また、「文字の形や綴り」はもちろんであるが、その言葉の語源(ルーツ)あるいは「言葉の意味のふえ方」をたどってみることの

大切さ（吉野弘『同上書』 pp.31-40）は筆者自身も常々感じさせられており、多くの気づきを与えられている。本文中にも記したように、「向き合う」、「まみえる」等についてはこうしたことを通して多くの示唆と気づきとを与えられたところである。

（注4）「まみえる」という言葉（関係）は「向き合う」ということについて考えるさい、もっとも重要なキーワードになると筆者は考えている。「まみえる」ということについては、すでに発表した論文（栗原輝雄「『臨床』という言葉の意味に関する一考察」皇學館大学教育学部研究報告集第6号、2014、pp.51-77）の中で詳述した。参照していただければ幸いである。ここでの引用部分はそのp.61からのものである。

（注5）増井（1997）は「フォーカシングの臨床的適応」という題の論文（こころの科学74、1997、pp.49・53）の中で、クライアントは「治療者の『耳』」によって「自分のこころを聞こうとする」と述べ、「治療者の『耳』」の重要性を指摘している。このことは教育・発達支援について考えていく上でも大切なことを示唆してくれていると思われる。すなわち、教育・発達支援において教師・支援者が子ども自身の「心の奥深く」にあるものを「感じ取らせてもらう」ためには、教師・支援者の「耳」が大切であり、この「耳」がその働きを増すことによって、子どもは自身の「心の奥深く」にあるものをよりはっきりと知ることができるようになり、結果的に、子どもはそれを教師・支援者によりいっそう伝えやすくなるということであろう。

（注6）教師・支援者の子どもに対する向き合い方（態度）の重要性については、教育臨床の観点から近藤（1997）（近藤邦夫「クライアント中心療法と教育臨床」、こころの科学74、1997、pp.64-68）も指摘しているところである。