

ユーキくんの物語  
相互主体性を描く試みとして

石川由美子

宇都宮大学教育学部教育実践紀要 第5号 別刷

2018年8月3日



# ユーキくんの物語<sup>†</sup>

## 相互主体性を描く試みとして

石川由美子\*  
宇都宮大学\*

教育相談に通うユーキくんと相談スタッフ（著者、大学生）との絵本づくりの相談実践を記述することを通して、相互主体的な関係を描く。描き出された物語性からユーキくんの人と共に生きるかたち、外界をどのように意味づけて生きるのかに迫る。

キーワード：エピソード記述 相互主体性 関係 ASD

### 1. プロローグ

高機能広汎性発達障害と診断されていたユーキくん（仮名）は、宇都宮大学（以下、宇大と略す）の教育相談に通う11歳の中学生である。広汎性発達障害は、主に、対人関係の障害、コミュニケーションの障害、想像力の乏しさ、といった特性があるとされている。しかし、宇大でユーキくんが、私と学生と共に取り組んでいるのは絵本づくり、絵本アプリを用いた絵本づくりである。前述した障害特性を考えれば、彼にとっては難解、極まりないものであろう。それでも、この課題を宇大での教育相談の主テーマにしたのには、ユーキくんからの想いと、関わる我々の願いがあった。

幼い頃から絵を描いたり、ブロックで形を作ったりすることが好きだったユーキ君には、今「ゲーム制作者になりたい」という夢がある。でも、物語を文章にするのは難しいとユーキくん自身が自覚していた。

彼の夢みる世界を、学生も私も一緒になって旅してみよう。そうしたら、彼が見て感じている世界に、私たちも共感することができるかもしれない。それが、彼の困難に寄り添い支える力となるのかもしれない。そういうふうに、ユーキくんと日々を共に生

きることで、彼の今の手持ちの力は、昨日よりも今日、ちょっとだけ育っているのではないか、と思えたのだった。

ユーキくんと学生、そして私がそれぞれに相互主体的に関わっていることを表現するために、教育相談後に学生にはエピソード記述を行なってもらった。私自身は、普段、研究論文で使用することがない私という視点と言葉をあえて用いて記述を試みた。相互主体的である人間同士を描く試みである。

### 2. ユーキくんはどんな子だろう？

(1) どうしてもアセスメントをする、というなら

ユーキくんは、幼少期から高機能広汎性発達障害という診断をもらっていた。それから、定期的に病院へ通い心理検査を受けている。ユーキくんのお母さんが、インテーク時にもって来られたWISC-IVという認知処理検査（ユーキくん9歳5ヶ月時点）のプロフィールは以下の通りである。全検査IQ：136（129-139）、言語理解：123（114-128）、知覚推理：132（121-136）、ワーキングメモリー：118（110-123）、処理速度：138（125-141）。この合成得点が、もし定型発達の子どものものであれば、「とても優秀なお子さんですね」と誰しもが言うのであろう。しかし、高機能広汎性発達障害という診断名をもらってしまった人たちは、知覚推理と処理速度が良いのに比べ、言語理解とワーキングメモリーが低い、といったような専門家からの吟味に晒されることになる。

在籍学級を選ぶにあたって、ユーキくんは、WISC検査の値だけでこのようなアセスメントという名の

<sup>†</sup> Yumiko ISHIKAWA\*: Yuki's story - As an attempt to draw intersubjectivity -  
Keywords: episode intersubjectivity relationship ASD

\* Utsunomiya University  
(連絡先: ym\_ishikawa@cc.utsunomiya-u.ac.jp)

吟味に晒されて来たのだろうか、と思った。

この値が示すものは、一体、ユーキくんの何なのだろうか？

お母さんに、「知能検査としてWISC-IVをとられたのなら、片手落ちにならないように適応行動についてもみてみましょうか？」と提案し、私がVineland-IIをとった（ユーキくん、10歳11ヶ月時点）。適応行動総合得点：65（59-71）、コミュニケーション：50（40-60）、日常生活スキル90（80-100）、社会性：63（54-72）。先ほどのWISC-IVの得点とは大きな開きが出現した。WISCが+2SDの範疇なら、適応行動の総合得点は-2SD。WISCの言語理解が123だというのに、Vinelandのコミュニケーションは50、社会性は60という値、これをみて初めて私は、ユーキくんの日常での生き難さを少しだけ、自分の身に置き換えて感じ取れるような気がした。どうせアセスメントという吟味に晒すなら、テストバッテリーはしっかりと組むべきなのだろう。

そしてそれでも尚且つ思うのである。

これは、この数値は、ユーキくんなのだろうか。この数値を検査結果として示すユーキくんというその人を、人と共に生きる関係の中で描き出さないかぎり、この数値の意味を読み誤ることになるのではないかと。

## (2) 教育相談：絵本づくりの中のユーキくん

### ①ユーキ君という自画像

ユーキくんは、小学生のころから変わらず、ずっとスーパーマリオのゲームが好きである。お父さんはすぐ怒るから少し苦手だといったが、ゲームのときは、二人で楽しく過ごすこともあるといていた。お母さんとはアイロンピーズでマリオを作ったりしている。お母さん曰く、「私がそこにはいないみたいな熱中ぶり」とその光景を描写するほど、夢中になると、まわりに人がいようがいまいが関係なくモノとの関係に没入していくようであった。

どんな絵本づくりをするのか？

モノとの関係に没入する傾向の強いユーキくんに対して、学生との関係を取り結ぶために私が提案したのは「話し合い」という心理的ツールであった。

ゲームの物語構造を利用し、絵本づくりアプリの動物たちに瞬時に物語設定役割を当てはめる速さといったら学生たちが取り付く島もないほどである。

そういう振る舞いのユーキくんが「話し合い」と言われた瞬間に覗かせた、困ったような、心配そう

エピソード1：絵本作りでは、どんな内容にするのかというところから始まり、最初のエピソードや登場人物（①勇者②さらわれ役③ラスボス④敵キャラ⑤勇者の仲間）は決まっているということであった。話を聞く限りでは、あまり話の内容が伝わってこなかったが、笑顔で活き活きと話を進めている様子を見ると、**頭の中では既にストーリーが思い浮かんでいて、想像しながら楽しんで話をしているように感じられた。**また、白板に書かれた登場人物の番号が違っていることを指摘すると、とっさに迷いもなく書き直していた。**どの登場人物がどの番号なのかが頭の中に染みついているようであり、私たちが「1+1=2」と書くのと同じくらい、彼の中では当たり前の感覚であるのだろう**と思った。

絵本のキャラは、前回の絵本での登場人物を出そうとしていた。「ピッケ」という名前を何度も口に出したり、タブレットを触りみんなに示したりしていた。「**ピッケが悪役になる場合もあるね**」と言われた時に**不安そうな表情をしていたこともあり、彼の中では「ピッケが勇者」と決まっていたよう**で、とてもお気に入りのキャラであるのだろうと思った（学生記述より）。

な表情のギャップが、私には印象的であった。

他者の意見に耳を傾け、お互いの意見を調整し、ある物語を作成する協働の過程は、私たちからすれば単純でわかりやすいものである。しかし、「話し合い」という協働の関係は、ユーキくんを途端に不安に陥らせる。

学校という学びの場は、頻繁にこの「話し合い」というルールを授業に取り入れる。そのたびにユーキくんは、どうその場をやり過ごしてきたのだろうか。WISCの結果で示されたような処理速度や言語理解が高いだけでは、この「話し合い」を切り抜けることが難しい。Vinelandで示されたコミュニケーションと社会性の得点の低さの謎は、こういう状況の中に示されているのだろう。

ユーキくんは、「話し合い」というルールは知っている、しかし、それを自己と他者の間を結ぶ心理的ツールとして使いこなすことができず、そのことが他者との間の不安や緊張を増幅させてしまうのだろう。

### ②ユーキくんと私との関係

エピソード2：キャラ決めの際は、多数決が採用された。「ふせてやろう」と彼がいい、「それ重要？」と先生が返すと、「見たら気になるって**先生が言ったじゃん**」と返していた。また、さらわれ役のうさぎの名前をうさちゃんと呼んでいたため、先生に「うさちゃんでもいいの？」と聞かれると、「**先生が言ったから**」

と返していた。他にも、Dr.ポンタの名前や配役が決まった時に「Dr.ポンタは頭がよさそうだ」という話を先生がしたところ、彼がフラスコを作り始めた。先生に何を作ったのかを聞かれると、「フラスコだよ、先生が頭がよさそうって言ってたから」と返していた。何度も「先生が言ってたから」と先生の言った発言に注目している様子が見られ、彼の中では「先生の言うことは絶対である」という気持ちがあるのではないかと感じた（学生記述より）。

学生と絵本づくり準備をしているとき、ユーキくんが私を部屋の外に呼び出した。外に出たとたん、ユーキくんは真っ赤に紅潮した頬と、そわそわと落ち着かない様子で、まるで言葉が気持ちに追いつかないというように早口に寝かえながら話し出した。何か気がかりなときや、緊張した時に示す様子だなと感じつつ、ユーキの話聞いた。今回の話し合いは、動物たちへの役割設定の時、みんなに目をつぶってもらって他の人にはわからないように手を挙げてほしい、といった内容だった。学校で担任がよくそうして物事を決定しているらしい。

先回の「話し合い」がユーキくんにとっては納得のいくような展開ではなかったのであろう。学校でよく目にする手段を話し合いの場に取り入れようと考えたのだろうか。

そういう様子を見ながら、ユーキくんは、仲間同士での関係がうまくいかないとき、困ったことが起きたとき、学校でも担任にこのように援助を求めているのかもしれないと思う。ユーキくんなりに関係を取り結ぶために、問題を解決するために今できることを行っているのだろう。

それにしても、学生が書き留めたエピソードを見、これほどまでに、私とユーキくんのやりとりの典型パターンが、学生の記憶に刻まれるものであるのかと、ドキリとさせられた。やりとりの当事者である私たちは全く気がついていないけれど、第3の視点でその場を観察している者には、そのやりとりの意味がはっきりとくみ取れる場所がある。その場所を演劇になぞらえて「観客の視点」といった人がいたな、などとふと思う。

いずれにしても相談開始前の私とユーキくんとのやりとり、その後の学生記述から見える、私とユーキくんとのやりとりには、ユーキくんが他者と共に生きるために行っている行動の意味が垣間見える。

〈わたし〉の外にある世界は、いずれ私の外側の世界から〈わたし〉の内に敷き映される。他者との

関係がそれをもたらす。他者との関係は対称ではない。非対称関係の中で育つ。その始まりは、必ず〈わたし〉よりも文化的に熟達している人との間からである。従って、〈わたし〉を育ててくれる他者の志向性と行動は〈わたし〉の行動の拠り所となるような時期がある。しかし、いつしかその他者の志向性と行動は〈わたし〉の中に敷き映されており、〈わたし〉が〈わたし〉自身の行動としてそれを疑わない。

精神間から精神内へとヴィゴツキイが表現した事柄に当てはめて考えてみるならば、「話し合い」という文脈で、ユーキくんはまだ、他者の発言を自分の判断の拠り所として利用しているということなのだろう。そのはじめは親、その発展として、学校という文脈では教師、大学の教育相談の場では私というように、彼にとって理解しにくい文脈や状況を切り抜けるための司令塔となる人との関係を構築することが、まずは重要だったのであろう。彼にとって困難である人と人とのコミュニケーションを、今できる自分のやり方で懸命に切り抜けようとしているのだなと考えると、頬を染め紅潮した面持ちで早口に寝かえながら話す彼の姿が、健気とさえ感じる。

学生がエピソード2の記述の考察において、「ユーキくんがもし、先生が言ったことを守るのは当たり前と強く信じ、先生についていくことを優先して行動しているのであれば、それはすばらしいことではあろうが、先生に対して自分の意見を述べたりすることはあまりないのかなと感じ、そうだとしたら少し窮屈な学校生活になってしまうような気がする」と記していた。

私も学生に同感である。なぜそう思うのか？人が人と共に生活する場は、常に「教える—教えられる」という役割のみで成り立っているわけではない。教えられる側が教えたり、「教える—教えられる」という役割が存在しないけれど、お互いの知識や経験を持ちより自然に教えたり教わったりを無自覚に行っている場合もあるだろう。仲間というのはそういう場であるのだろうとも思う。学校という「教える—教えられる」という生活の場には、実は、クラスメイトという「教える—教えられる」という制約から自由になれるけれども無自覚に「教える—教えられる」が成り立つ「遊びという空間」も生じているのではないだろうか。むろん教師がそういった観客としての視点を持たなければ見えにくい場であろうが。

### ③ユーキくと学生との関係

エピソード3：今回、彼に対してみんな（学生たち）が質問や提案を投げかけることがあった。彼の反応はどれに対しても「**そうする？それでもいいよ。**」と提案に流されてしまうような感じであり、少し不安そうな表情をしていた。

「ユーキくんはどうしたい？」と聞かれると、自分の意見を話していたが、それは**私たちの提案とは違う考えである**が多かった。不安や自信のなさも多少あるかもしれないが、彼の性格的に、自分の意見があっても、私たちが気にかけてしまい、伝えられないのではないかと感じた（学生記述より）。

さて、ユーキくんが「話し合い」を乗り越えるために私を呼び出した後の学生との話し合いはエピソード3のようであった。

私と二人で話すときにユーキくんが一番に伝えることは、学校でいじめられないかということであった。今の小学校は仲の良い友達がいる、中学に入った時、彼らとは別の中学となる、その中で自分がいじめられないようにするにはどうしたらいいか？中学受験を前に彼の頭のなかは、「いじめられずに過ごせること」でいっぱいだったように思う。つまり小学校での生活においても彼は、「いじめられないこと」が仲間との関係を維持するための第一優先の配慮であったのだろう。エピソード3の「**そうする？それでもいいよ。**」は、まさに、そうして生きてきたユーキくんの仲間との関係の結び方なのだろう。人との関係を人一倍気にしているユーキくんが発する「**そうする？それでもいいよ**」という相手に譲る言葉は、ユーキくんにとって人と共に生きるための、いじめられないための切実な切り札になるのであろうし、それをお守りのように、自分を守る言葉として利用してきたのではないだろうか。

### 3. エピローグ

教育相談での絵本づくりには、とんでもない顛末が待っていた。ユーキくんが思い描いていたゲームのシナリオも、学生との話し合いから出来上がったシナリオも、アプリのシーン作成数の制限で実現しないことが分かったのだ。ユーキくと学生が漏らした「あ〜」という奇声は、見事にシンクロし相談室に響いた。私にはそれが愉快だった。人生は、思わぬ出来事の連続なのだ。初めて使ったアプリ、使い方を熟知しないもの同士での旅立ちである。起こるべくして起こったアクシデントのようにも思えた。

「話し合いは」結局のところ、何だったのか？

ユーキくと学生は、あっという間に短い物語を作り上げていた。「いそげケロちゃん まてってヒーちゃん」というタイトルの絵本は、表・裏表紙含む7場面で作成されていた。場面割と絵はユーキくんがほとんど作成してしまった。私たちの誰よりも、作成マニュアルへの感度がいいのである。こうやるの？これでいい？ユーキくに学生たちが聞く羽目になった。吹き出しの内容だけは、学生にこれがいかなと、ユーキくんが聞いてくる、そんな役割分担が自然に出来上がっていた。

さて物語の内容はというと、仲良しのカエルのケロちゃんのアヒルのヒーちゃんが遊ぶ約束した。けれど、ケロちゃんは待ち合わせの場所になかなかやってこなかった。ヒーちゃんはちょっと怒っている。ケロちゃんは、ヒーちゃんとの約束の場所に行くまでにちょっとしたアクシデントを乗り越えなければならなかった。ヒーちゃんとの待ち合わせの場所にやっとたどり着いたケロちゃんはその話をヒーちゃんに伝える。ヒーちゃんにもケロちゃんの思いが伝わる。そして、ケロちゃんの一言、「**待っててくれてありがとう。じゃあー、一緒に遊ぼう！**」で、お話は締め括られていた。

真に、単純明快な物語が出来上がった。しかし、ケロちゃんが最後に言う一言、「**待っててくれてありがとう。じゃあー、一緒に遊ぼう！**」、これには、ユーキくんの仲間への思いが集約されていると考えるのは、考えすぎであろうか。

ユーキくんの教育相談を記述してみて、私に見えたものは心理検査では見えない、人と人の関係が作り出す言外の世界であった。ユーキくんが主体として感じている外界をどう意味づけて生きているのか、少しでも垣間見られたとしたらこの試みは成功といえるだろう。

平成30年3月30日 受理



**Yuki's story**  
**– As an attempt to draw intersubjectivity –**

**Yumiko ISHIKAWA**