〈研究ノート〉

学習と好奇心

—「発達障害のコンピュータシステム・モデル」にもとづく内発的動機づけの解釈—

稲垣智則

1. はじめに

筆者がスクールカウンセラー（以下 SC）を始めた 2003 年当初，勤務していた中学校では，ADHD 的特徴は「怠けている」「ふざけている」「親のしつけが悪い」，自閉症スペクトラム障害（かつて軽度のものはアスペルガー障害と呼ばれていた。以下 ASD）的特徴は「わざと相手の気持ちを無視している」など，発達障害に対する「誤解」も多く見られた。しかし，2005 年に発達障害者支援法が施行されることと平行して，教育委員会などによる発達障害に関する研修が多数行われ，メディアに取り上げられることも増加し，筆者が勤務する中学校内においては次第に「誤解」が減少した。しかしそれと同時に，生徒（児童，生徒，学生を含む。以下生徒に統一）の部分的な特徴を見て，メディアで得た断片的な内容をもとに診断名を当てはめてしまう事態にも遭遇した。筆者が公立高校から発達障害に関する講演を依頼される状況はこの 10 年変わっておらず，文部科学省が作成した教職コアカリキュラムの中でも発達障害について授業に組み込むことが強調され続けていることを合わせると，断片的な内容をもとに診断名を当てはめてしまう事態は 2017 年現在も大きくは変化していないのかもしれない。

診断名が個人を救済することも多い。たとえば親にとっては「育て方が悪い」というような一面的無理解にさらされている部分が「育て方のせいではない」と医学的に説明できる。具体的に対処法略を考案することもでき，親子ともにとって非常に有益である。

一方で，テレビやネットで見た ADHD の特徴を自身の状態にあてはめ，「自分は ADHD である」と断定的に言明する場合もある。すべてのケースに当てはまるわけではないが，本来 ADHD という診断基準に合致するほどではなくとも，成績の伸び悩みや提出物の遅れなど，上述の「誤解」ではなく，本質的に「怠け」の部分を，医学的に説明することで「大目に見てもらおう」とするある種の甘えに似た動きが垣間見られることもある。教員も同様に，テレビやネットから得られる表層的な知識によって生徒を分類し，「病気だから手に負えなくても仕方がない」というように理由帰属を行い，教育的な「サボり」を行うケースにも遭遇する。

いずれにしても医学的な診断名は教育現場において扱いが難しい。起こった出来事を，教育的な文脈ではなく，医療的な文脈に物事をシフトさせてしまう効果もある。もちろん医療的な文脈から考えなければならない場合もあるが，いずれにしても教師にとって，医学的に留意する点はあるにしても，教育現場で行うことは治療ではなく，あくまで教育であることを留意する必要がある。教育とは，広い意味で学習を促すことである。個人が学習する際に，何らかのバリア（障害）に阻まれているとするならば，そのバリアを取り払うことさえできれば，学習は成立する。教育関係者は，そのバリアが一体どのようなものであるかを判別するために，医学的な診断名を「手がかりとして」用いる必要があるだろう。発達障害の場合，彼らの周囲に存在するバリアが外からは「目に見えにくい」点が難しさを生んでいる。だからこそ，一般的に想像し得る範囲の言葉で「怠けている」「努力が足りない」といわれてしまうこともあるのだろう（注1）。

車椅子で移動せざるを得ない場合には階段がバリアとなることは，ある程度外部から目に見える分，想像でき

る範囲が広い。もちろん，車椅子で実際に移動してみるなど，「相手の身になって」想像し，シミュレートする必要はある。しかし，発達障害の場合にはそのように「目に見える」ものが非常に少ない。

一方で，発達障害に関する診断基準は，たとえばADHDにおける「学業，仕事，または他の活動中に，しばしば綿密に注意することができない，または不注意な間違いをする（例：細部を見過ごしたり，見逃してしまう，作業が不正確である）」という診断基準にあるように，「目に見える“結果”」部分に重点が置かれて記載されている。「“脚を動かせないから”車椅子を使用する」というような，「～だから」の部分は診断基準に記されない。DSMやICDなどの診断基準は本来，それらの原因部分を把握している医師が用いるために制作されたからではある。しかし，DSMやICDは市販もされており，ネット上でも診断基準は確認できる。「～だから」の部分が説明されることもあるが，場合によっては前頭葉機能や脳内伝達物質など，ある種の専門的知識がなければ理解が難しいものが解説として示されることもある。結果的に医学に関しては非専門家である教師にとって「良くわからない」という印象を与え，「医学的な問題であるらしいし，わからないものは医療機関に任せよう」となってしまう場合もあるようであった。この状況が極端になると，教師の教育者としての使命が果たされないことにもつながる。少なくとも医療機関は治療機関であり，教育機関ではない。医療機関では教育は行われない。教師が彼らを「医療機関に任せてしまう」ことは，彼らを教育する者がいなくなることにつながる[注2]。

2. コンピュータシステム・モデルについて

筆者にとっての課題は，教師にとって，発達障害に関して「わからない」部分を「わかる」ようにすることであった。つまり発達障害という状態にある相手の「身になって」想像し，そのような状態であるとどのようなことが起こるのかをシミュレートするための基礎を作る手助けをすることにあった。そのために筆者が作成したものがコンピュータシステム・モデル（以下CSM）であった。

当初筆者は，コンピュータのアナロジーを用いることによって拒否反応を生む教師がいることに留意していなかった。「CPU」や「メモリ」という言葉が比喩としては機能せず，「わからないものがわからないもので説明されている」という印象を与えてしまうことがあった。そのため，「CPU」は「モーター」に，「メモリ」は

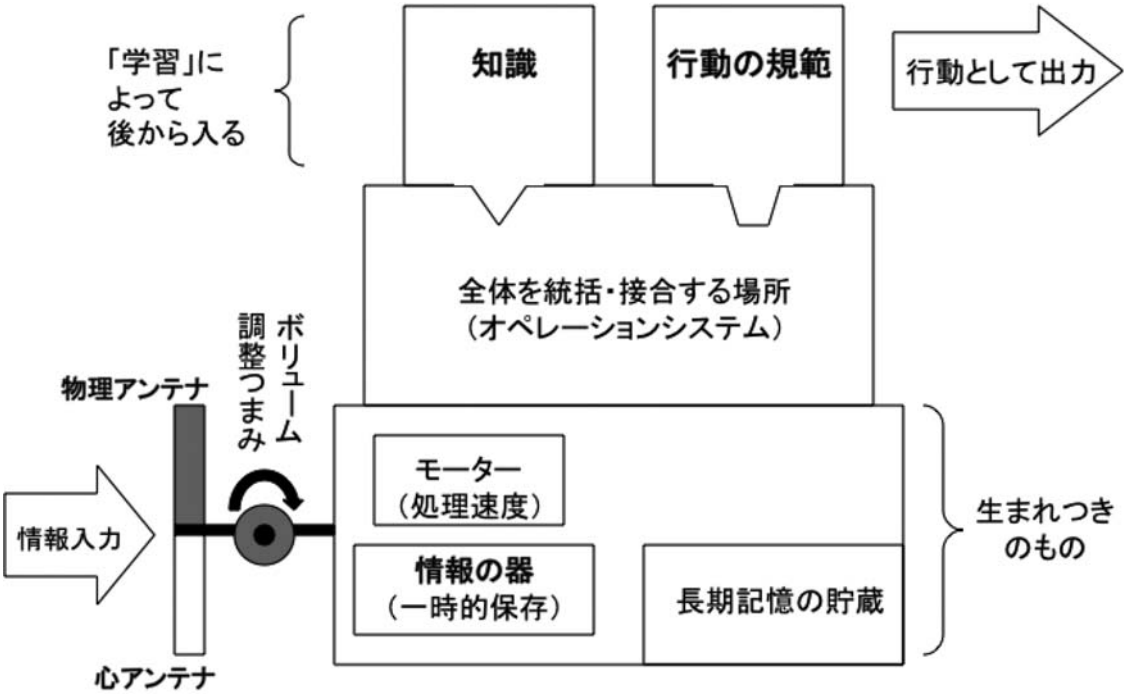

図1　コンピュータシステム・モデル（CSM）

「情報の器」に入れ替え，モデルを再構築した。「CPU」と「メモリ」という二箇所を入れ替えるだけで，拒否反応はかなり少なくなった（詳細は稲垣（2014）を参照のこと）。

ASD・ADHD・ADD の説明として用いるのは図 1 における「下層」の部分である（以下，ADHD 衝動性―多動性優勢型は ADHD と記載し，ADHD 不注意優勢型は ADD と記載する）。

それぞれの特性をまとめると以下のようになる。

・ASD：「心アンテナ」が短く生まれたために「場の空気」「相手の気持ち」などを受信できない状態。
・ADHD：「ボリューム調整つまみ」が自動でうまく動かないために情報がすべて同じボリュームで流入してしまう状態（寝起きの状態が一日続く）。
・ADD：「情報の器」がとても小さいために情報が溢れてフリーズしてしまう（極端な場合には器が割れて統合失調症が発病する）状態。

ASD・ADHD・ADD それぞれの特徴は「心アンテナ」「ボリューム調整つまみ」「情報を一時的にためておく器」に対応しており，それぞれの性質は組み合わさることがあり得る。つまり，ASD 的でもあり，ADHD 的でもある，ということがあり得る。また，たとえば心アンテナが 60%の人も，3%の人もいるだろう。1 か 0 のような「あるか，ないか」の問題ではなく，それぞれの度合いはグラデーションしていると考える必要がある。同時に，すべての機能が「万全に整っている」状態は考えにくく，多くの人がある程度 ASD 的・ADHD 的・ADD 的である部分を持ち合わせていると考えるほうが実情に合っている。その「度合い」を抱えながら，不得意部分を，自らの他の性質や物理的な器具で補い，あるいは他者と補い合いながら生きている。このような不得意の「度合い」が強烈な状態が，診断名が必要な状態であると考えてみることが大切である。そして，補う方略そのものも，仕組みさえ想定できれば個別対応方略も考案可能である。

CSM は「喩え」ではあるが，人間の情報処理に問題が発生した場合を CSM に照らし合わせると，不具合が発生する「仕組み」を想定できる。つまり，何が彼らにとってバリアになっているのかを発見することができる。

3.「オペレーションシステム」と「ソフト」

コンピュータの構造は元来が「人間の情報処理を範にしている」ため，コンピュータとは人間の情報処理を模した比喩そのものともいえる。もちろん人間はコンピュータではないが，「コンピュータのようなもの」として人間の情報処理を見た場合，その土台部分で ASD・ADHD・ADD という生物学的基礎部分についてはある程度説明できた。しかし，「学習」についてはモデルの後半部分，つまり「知識」「行動の規範」部分を想定せざるを得ない。そして「知識」と「行動の規範」は，筆者にとっては「ソフトウェア」や「アプリケーション」であった（以下「ソフト」に統一。なお，CSM に関する場合は「　」付きで表記し，実際のコンピュータにおけるオペレーションシステムやソフトと区別する）。

たとえば，Macintosh では Windows 専用のソフトは使えない。逆も同様である。しかし，Macintosh・Windows ともに Word というソフトはリリースされている。同じ Word であれば同様の文書が作成でき，互いの文書を読み込むこともできる。あるいは，Macintosh 専用の Pages というワープロソフトを使えば，Word とまったく同じことはできないが，文書自体は作成可能であり，Pages だからこそ簡単に作成できるポスターなどもある。

スマートフォンでも，搭載されるオペレーションシステムが iOS なのか Android なのかによって使用できるソフトは異なる。しかし，たとえば LINE アプリは iOS・Android どちらにもリリースされており，互換性もある。このように，iOS・Android・Mac OS・Windows などのオペレーションシステムの違いこそあれ，それぞれの土台である OS に合致するソフトを作れば，それは機能する。あくまで，OS そのものを「Windows 以外はあり得ない」というように強制するのではなく，それぞれの OS を尊重した上で，それぞれの OS に合致したソフトを開発あるいは提供し，最終的な機能を重視する必要があるだろう。

かつてワープロ専用機というものが存在した。マウスすら使えず，描画機能は稚拙なものであった。そのため案内地図を描くことも困難であったが，各キーに割り当てられた直線などを組み合わせ，他者が理解可能な地図を作成することは可能であった。当然，「手書き」であっても地図は描ける。描画ソフトやスキャナが上手く使えなくとも，手書きの地図をデジタルカメラで撮影して，その画像を案内書に埋め込めば良い。いずれにしても「使いよう」である。これは人間の「ソフト」の場合にも同様に考えることができる。

CSM における喩えとしての「オペレーションシステム」の場合，大多数の人々は「Mac OS か Windows」を用いている状態であると考えても良いだろう。しかし，発達障害の場合には「オペレーションシステム」がのる生物学的基盤が，そもそも「多数派の人々の土台」よりも偏って成立している。そのため，発達障害における「オペレーションシステム」自体も，一般的な，多数派が用いているものとは異なっている場合が多い。たとえば Linux や，企業が独自に開発したオペレーションシステムのようなものを想定しても良いだろう。市販されている Word などのソフトはそのままでは使えない。Linux や独自のオペレーションシステムに対応した文書作成ソフトが必要である。

「オペレーションシステム」の性質は，その基礎となる生物学的な部分，図 1 の最下層の性質と連動している。iOS は iPhone にしかインストールできないし，Android は Android 端末にしかインストールできない。これは，オペレーションシステムを構築している基礎言語が，それぞれの土台部分にあたる機械の性質と関係しているからである。人間の場合「オペレーションシステム」は，世界認識の基礎となるようなプログラム的土台と考えて良い。

ハードウェア的な土台は，図 1 の最下層である。その上に，「オペレーションシステム」というプログラム的土台がのる。「オペレーションシステム」は，あらゆる次元について考えることができてしまう概念であるが，筆者が第一に想定しているのは「文化的基礎」「言語」である。

ここで筆者が用いる文化とは，日本文化や西欧文化などの大きなレベルのものではない。もう少し個別的な，その個人が浴している家庭内の文化，趣味的活動における文化を想定している。言語も同様，家庭内や親しい友人間で用いられる言語運用，趣味的活動における言語運用などを想定している。これらが限られた色彩であるほど「オペレーションシステム」は頑なになり，固くなり，柔軟性を失する可能性がある。結果的に，その「オペレーションシステム」にインストール可能なソフトは限られることになる。このような性質は ASD・ADHD・ADD に共通するある種の「興味関心の限局性」にも現れていると考えて良いだろう。

世界を認識する枠組みの層構造について，かつて筆者は「レイヤー」という表現を用いた（図 2）。これらの半透過の膜が層状に重なったものを通して世界を見る，という喩えである（稲垣（2016）参照）。この図自体は CSM を想定していないものなので「生物学的基盤」に類するものを最下層においているが，今回の論考では，「生物学的基盤」部分は CSM の土台部分（心アンテナ・ボリューム調整つまみ・一時的な情報の器）にあたる。

土台に合致しないものはプログラムとして入力すらできないことになる。たとえば ASD の場合，「心アンテナ」が短いために「場の雰囲気」に関するプログラム的土台は形成されない。そのため，日本的な文化を規定する「場の倫理」（河合，1976）のようなものは「オペレーションシステム」として，基礎として形成されにくい。ADHD の場合には物事の深さのようなものを感取しづらく，ADD の場合には情緒的複雑さのようなものを抱えておくことは困難であろう。それらが，世界を認識するためのレイヤー，「オペレーションシステム」を偏ったものとすることは考えられる。

「空気」を読まなければ生きにくい日本のような環境の場合，ASD 的特徴を持っていても「空気」に対応しなければならない。そのためには「オペレーションシステム」自体を拡張するのではなく，「ソフトとして」対応できるようになる必要がある。つまり学習によって新たな「知識」と「行動規範」をインストールするのである。たとえば「物理アンテナ」でも判別可能な情報から，適切な行動を選択できるようになることを目標とする，などが考えられる。ソーシャル・スキル・トレーニングの目的はこの点にあるといえる。ADHD における衝動性制御の難しさについても，「オペレーションシステム」自体に組み込むのではなく，衝動を制御するためのプログラムを「ソフトとして」インストールする必要が出てくる。ADD の場合も同様，複雑な情緒的情報が氾濫しかねない場所などを避けるという行動規範を「ソフトとして」インストールする必要がある。個人によっ

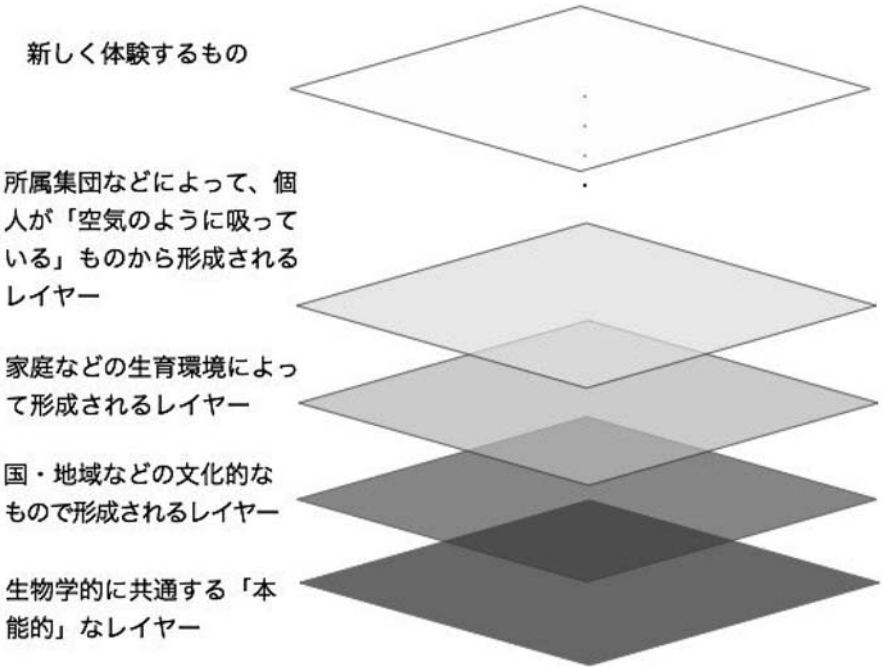

図 2　世界認識のレイヤー構造

て様々な水準やバリエーションがあるが，少なくとも「一般的な形」でインストールすることは非常に困難である。いわば，Windows 用のソフトを Linux にインストールすることはできないのである。そこには「バリア」が存在する。

基本的には，生物学的土台部分と密接に関連して形成された「オペレーションシステム」を想定し，そこに「インストール」可能な形で提供する，という方向性を採択する必要がある。「ソフト」の選択で重要なことは，最終的なアウトプットが「必要十分」であれば良い，という点である。

4. インストールされている「ソフト」からわかること

「オペレーションシステム」にどういった「ソフト」がインストール可能なのかは，図 1 の中では凹と凸の形で表現されている。つまり，凹と凸が合致した場合にインストールされる，という比喩である。そのため，▽の突起は凹には形が合わないために「そもそも」インストールできない。「知識」も「行動の規範」も無数に存在している。さらにその凹の形も凸の形も，やはり無数に存在していると考えて良い。

教師が生徒を「理解しよう」とする際に最も留意する点は，この「オペレーションシステム」に関する興味といっても良い。以下に述べる手順は，あくまで CSM という「比喩」によった概念的なものである。

その 1。まず，生徒が「どのようなソフトをインストールしているか」を把握する必要がある。つまり生徒が興味関心を示していることを知ることである。ただし，「隠れたところで行われているもの」があることは常に想定していた方が良い。そしてそれは，かなり関係ができた信頼できる教師にしか伝えないだろう。内発的動機づけの端緒をつかもうとするのであれば，生徒が自発的にインストールしたソフトのラインナップを把握する必要がある。これこそが生徒の「心の窓」を示している。その窓からしか外気は入らないと考えて良い[(注3)]。

その 2。次に，それらのソフトが「どのように」インストールされているのかを探る必要がある。

その 3。インストールされているソフトと，そのインストールのされ方から，「オペレーションシステム」と「ソフト」の凹凸の形態がおおよそつかめたとしよう。ここから「習慣」を変化させるようなインストールを行うことになる。

一つは，すでにインストールされているソフトの「別の側面に気づく」という方略である。ドストエフスキー

であるならば，当初はその登場人物の「滑稽さ」に注目して読み始めたかもしれない。しかし，『罪と罰』を通して読み終わった後，スヴィドリガイロフの異様さ，という点を指摘されると，なるほどそういうものの見方があったか，という点に思い及ぶことがあり得る。場合によってはそこから，実存的な問題など，哲学に枝が伸びていくかもしれない。それは，新しい凹の形を作り出すことになる。

もう一つは，凹みの形に合った「別のソフト」をインストールすることである。これは一つ目のものと密接に関連するが，これで実存哲学といってもいきなり複雑なものをインストールできるはずはない。初歩的なものや，物語的にドストエフスキーと親和性の高いものから「のせていく」必要があるだろう。これが「紹介する順番」という重要な観点である。

これら２つの方略を総合的に用いながら，「習慣」に変化が訪れる場合がある。つまり，「ソフト」の拡張がそのまま「オペレーションシステム」自体に波及し，「オペレーションシステム」がソフトを「溶かし込む」のである。このあたりが物理的なコンピュータとは異なる。有機的に，新しく学んだものが時間の経過とともに馴染み，新しい世界の見方へと統合されていく。ASD の特性が強く顕れている場合には困難ではあるが，ADHD・ADD 的特徴については十分に活用できる観点であると実感している。

実際の生徒とのやり取りにおいては，意識的に「比喩表現」を用いることになる（生徒とのやり取りにおける具体例は稲垣（2016）を参照のこと）。比喩表現とは，この「オペレーションシステム」，そしてその凹のあり方と深い関係がある。つまり，比喩として用いることが可能なものは，相手が興味関心を持っているもの，つまりすでにインストールされているものに限られる。それが「心の窓」にそっているほど効果を発揮する。

5.「オペレーションシステム」が世界の見え方を規定する

CSM における「オペレーションシステム」の比喩に沿えば，個人が「何かに興味関心を向ける」という現象は，「それをインストールしたい」と感じた場合であると考えて良いだろう。これは「オペレーションシステム」というレイヤーから眺めた「世界の見え方」に影響される。

参考となるのは，「心の窓」という表現である。以下は，境界例や重症例に関する文章ではあるものの，発達障害に関しても一般的に適用できる概念といえるだろう。

> *「『窓』（channel：つまり水路ともいってよい。たいていはマンガとかアニメとか釣りとかファミコンとかの，通常ポジティブな価値を付与されていない興味なり関心の糸口）が見つかれば，それを守りとおしていくなかで，彼らが，やがては，この『繭』なり，『蛹』の時期から，『蝉蛻』し，『脱皮』していくまで，じっくりつきあっていく」（『境界例・重症例の心理臨床』金子書房　山中康裕「総論」より　p.6）*

心が家のような構造をしていると仮定する。外気を取り入れるためにはその窓を開けるしかない。それが「心の窓」という比喩である。そして，発達障害の状態にあると，この窓が大変小さいか，数が少ないということが起こり得る。いわば興味関心の限局とよばれる状態である。これは ASD・ADHD・ADD 的な状態が強いほど，顕著に見られる。

山中の原文に沿うと，「心の窓」とはファミコン・マンガ・アニメ「そのもの」であるように思われるかもしれない。しかし，たとえば電車好きの人といっても，駅弁のパッケージを集めることが好きな人もいれば，機関車の写真を撮ることが好きな人もいる。市販されていない貨物の時刻表を実地で調べながら作成することに強い関心を示す人もいる。いわば，「どのように好きなのか」が「オペレーションシステム」の凹みの形なのであり，そのくぼみの形こそが「心の窓」の形，ということになる。

以下，筆者が接したクライエントの例を挙げる。ただし複数人数の情報から中心的な部分を合成し，個人が特定できないように改変されている。

あるジャニーズがとても大好きな A さんという女子がおり，ジャニーズそれぞれのグループにおける人間関係を「家族成員」に喩えるという人間関係把握方略が染み込んでいた。ジャニーズの５人グループであれば，

父・母・長男・次男・三男というように把握する。この思考パターンは，どのような人間関係を見ても発動する可能性がある。つまりある集団において，それぞれの成員を「ジャニーズ的キャラ付け」で把握する可能性は高い。また，ある人間関係にその女子が置かれた場合，そのような「家族成員序列」に則って自らを定位することが考えられる。しかもそれは，一般的な家族という定位とは微妙に異なっている。あくまで「ジャニーズ的」家族構成に準拠した定位なのである。これが理解できなければ，彼女の言及する出来事や感想などをうまく理解できないことも多くなるだろう。

つまり「母親」や「父親」などの用語自体は同じであっても，ある意味では方言的使用法である。このような「見え方の枠」が強固にある場合，それに合致するような人間関係については興味を惹かれることがあり得る。戯画化され誇張され，ある部分では殺菌された「アニメ・まんが的人間関係」であるように「見える」ものに惹かれる可能性がある（注4）。

このような「世界の見え方の枠」が把握できた場合，生徒が自分自身をどのように把握しているのか，ということを理解する大きな助けになる。あくまで，教師側が思い描く枠組みに当てはめるのではなく，生徒が見た世界の図式の中で，生徒自身をどのように定位しているのかを把握することが重要である。

テーブルトーク RPG と呼ばれるボードゲームに精通している B 君がいた。特に伝統的な『Dungeons & Dragons（D＆D)』というものに深く入り込んでいた。『D＆D』は『指輪物語』に範をとったともいわれるもので，プレイヤーは自らの種族と職業を決め，その役割にそって，ある意味では即興で発言し，物語をすすめていく。この場合，日常生活で出会う人についても，「この人はドワーフなのに魔法使いになろうとしている」，「ホビットなのに無理をして戦士になろうとしている」というような比喩が自動で駆動することは十分に考えられる。つまり，彼が興味を示していることを聞く中で，彼自身をどのような種族として把握し，どのような生き方を選択したいのか，という比喩として理解することが可能になる。その土壌を共有できれば，ある意味では「D ＆ D 言語」という方言によって会話を進めていくことも可能になるだろう。D ＆ D という「心の窓」がなければ，やり取りそのものが成立しなかったと考えても良い。しかしやり取りが成立すれば，その窓を通じて，新しい知識，行動規範を取り入れることは可能になる。

以上のように，A さん・B 君の内的な「オペレーションシステム」は，かなり特徴的なものであった。興味関心も「ジャニーズ」「D ＆ D」に限局されており，そこに「心の窓」があることがはっきりとわかる。むしろ，それ以外の「心の窓」は大変小さく，「ジャニーズ」「D ＆ D」という興味関心からつながること以外選択肢はなかった。

人は慣れ親しんだ文化背景によって影響された言語を用い，形の定まらない世界を「分節」し，「意味」として把握している。同じ言葉を用いていたとしても，その分節方法は微妙に異なると考えた方が良い。それは「ジャニーズ」や「D ＆ D」ほど特殊ではなくとも，多くの人が行っている。そのことに気が付かないのは，その「オペレーションシステム」が，たまたま多くの人と共有可能なものであった，というだけなのかもしれないのである。

6.「オペレーションシステム」と内発的動機づけ

特殊な「オペレーションシステム」について記したが，もう少し微妙なものを想定しよう。「勉強というものは良い大学に入って良い会社に入ってお金をたくさん稼ぐために，若い頃にしなければならない苦行」という認識が固定化するような文化背景で育った人がいたと仮定する。そのような認識方略が「オペレーションシステム」の色彩を統一している場合，読書するということは，ある意味では苦行にカウントされるかもしれない。それは行ったとしても嫌々行う「べき」ものになってしまうかもしれない。すると，文学史の教科書に掲載されるような作品は勉強のために読むものであり，読めば大人から褒められるものとなる。あくまで興味は「褒められたいから」「叱られたくないから」というような外発的動機づけが主なものとなるだろう。

とはいえ，褒められるためなのであれば，読む本は理論物理学書であっても哲学書であっても良いのであり，そこで文学小説が選ばれている何らかの意味がある。なぜ小説だったのか。なぜその作者だったのか。さらに紐

解けば「どのようなところが良かったのか」ということになる。これは，CSM の中では凹の形と凸の形によって示されている。形が合わさったとき，はじめて「ソフト」はインストールされる。

過剰適応を示している生徒の場合，内発的動機づけによる趣味趣向というものを発見することは難しいことは多い。たとえ持っている知識がどれだけ広くとも，周囲に「合わせるため」に必死に身に着けたものである。この場合，そこには外発的動機づけ「しか」存在しないということにもなり得る。ただし，それでも「褒められたい」「認められたい」という部分は，さらに根の部分まで見ることができれば，そこには内発的動機づけが何かしらの形で絡んでいるはずである。ある意味ではその根の部分を発見することが教育者の使命の一つであるともいえる。

7.「オペレーションシステム」の可塑性

注意しなければならないことは，「オペレーションシステム」が常に一定の形で固定しているわけではない，という点である。つまりある種の柔軟性がある。たとえば三島由紀夫を読み，ドストエフスキーを読んだ直後は，それは「知識」としてインストールされただけかもしれない。つまり，読んだことがある，知っている，というだけである。しかし，もし作品が読者に深く作用した場合には，単なる「ソフト」であることをこえて，「オペレーションシステム」自体を「部分的に書き換える」威力を持つことがある。つまり，「オペレーションシステム」自体がアップグレードする場合がある。だからこそ，医療的に診断名が付されている状態であったとしても，教師が行えることが常に残されているということにもつながる。深く作用するとはすなわち，「心の窓」から外部の風が入ったことを意味する。それこそが好奇心を刺激したということであり，内発的動機を刺激することでもある。

ある個人が「良いな」と感じた他者，その在り方をモデリングすることでインストールしようとしたとする。当初は表面的な真似にとどまっていたものが，「オペレーションシステム」自体を変更するほどの威力を発揮する場合がある。心理療法やカウンセリングというものはこの「オペレーションシステムの部分的書き換え」を，治療者―患者，セラピスト―クライエントという特殊な対人関係をもととして行うものともいえる。そのため慎重さが必要であり，治療者・カウンセラー自身がたゆまぬ成長を強いられる部分でもあろう。しかしそれは治療者・カウンセラーに限ったことではなく，教師にも当てはまる。

以下は安永浩（1998）が「精神療法の本質」という小論の中で記したものである。「ソフトの書き換え」とされている部分が，本論では「オペレーションシステムに新たなソフトをインストールすること」，あるいは新たなソフトをインストールすることを通じて「オペレーションシステム自体に小変化を起こすこと」と対応するだろう。

> *「狭義の精神療法（以下，『心理療法』と呼ぶ）では，結局言葉を介して『変わる』『変える』という機構の問題になる。私の用語を使わせていただければ『図式』の変更。コンピュータで言えばソフトの書き換えにあたる（以前，表計算ソフトの『エクセル』が不調なので親会社に問い合わせたことがある。パソコン側の特定の司令文の，特定の一字を消せ，との教えを受け，やってみたところ見事に復旧したのには感嘆してしまった。このようなツボを発見することは，心理療法の理想であろう）。しかしここでも欲張ってはいけない。人間の精神がソフトと違うのは，（病理的身体変化が全くない場合でさえも）肉体性をひきずっていることである。平たく言えば心理療法とはむしろ『習慣』の変更，再構成の問題である，と言う方が，実態に近いだろう。…… 徹底して言えば字義通りの意味での「精神療法」というものはないのである。あるのは［精神／身体］療法である。肉体性をはなれた『精神』だけ，というものはないのだからである。＞（安永浩『精神科医のものの考え方』金剛出版　pp.112-113）*

しかし安永も指摘する通り，人間はコンピュータではない。これは CSM をもとに人間の情報処理を考える際にも重要な観点であるし，常に戒めねばならない。

8.「オペレーションシステム」と好奇心について

「心の窓」(「オペレーションシステム」のくぼみの形）が把握でき，「オペレーションシステム」の性質が把握できれば，「相手の身になって」世界を擬似的に眺めることが可能になる。逆に，相手の「心の窓」が把握できていないうちは，相手の目から見た世界を感じ取ることは不可能であるともいえる。

近似の形の「心の窓」を教師側に作り，そこから世界を眺める。すると，生徒が興味関心を惹くものが見えてくる。その対象の見え方は，他の窓から見た際に感じたものとは随分異なるだろう。その窓は小さく，世界の区分の仕方が非常に偏っているかもしれない。しかし，区切られた分，新鮮に見えるかもしれない。その小さな窓から見える対象の見え方を把握できれば，生徒が興味関心を持つもの，その興味関心の持ち方を，他のものに対しても敷衍することができる。そのうえ，新しく心の窓を作ることができた側は「異なる窓から見た風景」も知っている，ということが大きなアドバンテージになる。つまり，生徒が興味関心を持ったものの「異なる見え方」を呈示することができる。

あくまで起点は「生徒が興味関心を持ったもの」である。これは揺るがない。その上で，異なる見え方を提供できなければならない。そうでなければ，新しい「ソフト」はインストールされないし，既にインストールされている「ソフト」を拡張することもできない。ひいては，「ソフト」が「オペレーションシステム」に融合し，「オペレーションシステム」自体を豊かなものとして行く手立てにつながっていかないだろう。

CSM の図に沿って考える限りは，「ソフト」のインストール自体はあくまで「心の窓」，くぼみの形に合致したものである。そして，「オペレーションシステム」自体が変化するのも，「ソフト」の拡張を通した場合が最も確実であろう。新しい文化に強制的に浴することによって「オペレーションシステム」自体が変化をする場合もあるかもしれないが，それは学校教育という場においてはあまり現実的ではないかもしれない。

既にインストールされている「ソフト」が拡張できる可能性に開かれた際に感じる情動は何であろうか。拡張が先か，拡張を欲することが先かは難しい問題である。しかしいずれにしても，拡張していくという強烈な感覚は何らかの情動を喚起する。これは筆者の臨床的な実感でしかないが，それは「好奇心」と一般的に呼ばれるものと極めて近いと筆者は感じている。今まで慣れ親しんだものを起点として，そこ「から」他につながっていくときに引き起こされる情動である。

ならば，生徒の好奇心を刺激するとは，教師自身の好奇心を満足させるものを押し付けることではない。「なんだろう？」と思うその情動は，あくまで「オペレーションシステム」の性質，そしてそのくぼみの形に合致した「ソフトウェア」によって規定されている。その形は個人によって様々である。まずは，生徒の好むものを知ること。次にその「好み方」を詳細に知ること。その上で，段階を追って紹介する手札を持つこと。あるいは「共に楽しめること」。こう書いてしまえば実に当然のことであるが，多くの教師が，そして多くのカウンセラーが，このことを忘れる。どうしても自らの枠組み，自らの「オペレーションシステム」の性質，くぼみの形，インストールした「ソフト」からものを見てしまうし，生徒をそれに当てはめようとする。筆者も気を緩めるとそのような誤謬に陥る。しかし常にこの図式を頭に浮かべ，自戒するようにつとめることはできよう。

9. おわりに

筆者は「生徒の興味関心」ということを考えるときに思い浮かべる文章がある。

「きみたちがおとなに，新しい友だちのことを話すとしよう。するとおとなは，大事なことについては決して質問しない。『その子，どんな声をしてる？　好きな遊びはなに？　チョウを集めてるのか？』などとは絶対にいわない。そのかわりに，『何歳？　きょうだいは何人？　体重は何キロ？　その子のお父さんの年収は，どれくらい？』などといいだす。それでやっと，その子を知ったつもりになる。…… おとなってそんなもんさ。だからって怒ってはだめだ。こどもは，おとなを大目に見てやんなくちゃいけない。」（サン＝テグジュペ

リ（野崎歓訳）『ちいさな王子』光文社古典新訳文庫）

筆者が学生時代，あるカウンセラー見習いが，クライエントとの初回面接で「初回夢」を聞いた。確かにユング派ではよく行われることではある。しかしその理由を教員に問われたとき，そのカウンセラーは「えーと，なんでですかね……。まぁ，どんな患者さんにも聞くんですよ，初回夢」という答えが返ってきたことがあった。理由を良く知らずに形だけ行っているということをそのまま告白する，ある意味では大変正直な反応だったのだろうと思う。しかしそれは，あくまでも自分の知っている心理療法という枠に当てはめるために問うただけのような印象も与えるのだった。

そのカウンセラー見習いは，クライエントが好んでいるものを把握していなかった。どんな音楽が，食べ物が，映画が好きなのか。どんな本を読むのか。ゲームが好きだというのであれば，どのようなゲームが好みなのか。そのようなことは一切把握していなかった。カウンセラー見習いはあくまで，習った「心理療法」に当てはまる情報を集めようとしていたようだった。ただこのような状況は，10 年以上カウンセラーを経験した後にも起こる場合もある。しかし他者に本当の意味で近づくためには，相手が好んでいるもの，相手の「心の窓」の在処を知ることが絶対的に必要なのである。そのことを忘れてはならない。「そんなもんさ」な教師になってはならないだろう。

何よりも自戒しなければならない。自らの興味関心のあるものを，それを真摯に聴いてくれる他者に伝えることは楽しい。しかし，教師はその楽しさに酔ってはならない。他者を深く理解しようとしなければ，何かを本当に伝えるということは難しい。そして，他者を深く理解しようとしなければ，相手の個性を尊重するということも同時に難しいものになってしまうだろう。

〈注〉

注 1：発達障害とは関係なく，本当に「怠けている」「努力が足りない」場合も存在する。当然であるが，何かが「できない」場合にはすべて発達障害であることにはならない。

注 2：DSM の診断基準における「しばしば」の原語は often ではあるが，日本語では「ほとんどいつも」という印象の方が実情に合っている。そのため，「ちょっとでも」不注意な間違いをすれば ADHD である，としてしまっては，その本質を見誤ることになる。

注 3：かつて「本棚を見ればその人がわかる」と言われた時代もあった。これは，「どのような読み方をしたのか」「実際に読んだのか」はおくとしても，少なくとも「本棚に並ぶ本のタイトルを見れば，何の『ソフト』をインストールしようとしたのか」だけは想定できる，ということでもある。現代ならば，「スマートフォンに何のアプリをインストールしているかでその人がわかる」といえるのかもしれない。音楽が好きな人ならば，その人のスマートフォンにどんな音楽が入っているのかでも多くのことがわかるだろうし，どのような画像を収集しているのかにもその人の性質はあらわれるだろう。そして「隠れて行うこと」の方がその人自身を適切にあらわしていることは多い。しかし，「隠れて行うこと」は当然秘められているため，「仲良くなった人」にしか打ち明けられないであろう。そのため，教師が第一に行わなければならないことは，深く知りたい生徒，特別な支援を必要としている生徒と「仲良くなること」である。発達障害であっても同様である。

注 4：「アニメ・まんが的リアリズム」とそれに対応する「自然主義的リアリズム」については大塚（2003）などを参照のこと。『ルパン三世』における世界の物理法則と，太宰治『人間失格』における世界が前提としているある種の物理法則は異なる。前者が「アニメ・まんが的リアリズム」であり，後者が「自然主義的リアリズム」である。

〈文献〉

American Psychiatric Association（2013）： DSM-5 Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders．Amer Psychiatric Pub．（高橋三郎・大野裕監訳（2013）：DSM-5 精神疾患の分類と診断の手引．医学書院.）

稲垣智則（2011）：自他をキャラクターとしてとらえる子どもたちの心的現実のあり方と，教師がとりうる対応　―主に不登校・登校しぶりの子どもに対して―．東海大学課程資格教育センター論集第 9 号．pp．13-23.

稲垣智則（2014）：教師が児童生徒を理解するために有用な発達障害に関する説明概念の構築．日本教師教育学会年報

第 23 号．pp．160–170.
稲垣智則（2016）：比喩表現の活用に関する試論―授業を受けるモチベーションを高める契機として―．東海大学課程資格教育センター論集第 14 号．pp．39–47.
河合隼雄（1976）：母性社会日本の病理．中央公論社.
大塚英志（2003）：物語の体操―みるみる小説が書ける 6 つのレッスン．朝日文庫.
Saint-Exupéry，A．D．（1943）：Le Petit Prince．（野崎歓訳（2006）：ちいさな王子．光文社古典新訳文庫.）
山中康裕・河合俊雄編（1998）：境界例・重症例の心理臨床．金子書房.
安永浩（2002）：精神科医のものの考え方．金剛出版.