

一斉授業での学習指導に「発達障害のコンピュータシステム・モデル」を適用する際の留意点

稲垣智則

要旨：発達障害的な特徴を持つ児童・生徒に個別に対応すると共に、一斉授業を行うことには困難が伴う。しかし、発達障害の傾向をひとつひとつ見て行くと、それらはすべての人間が持っているパラメータとしてとらえることも可能である。そのような観点から ADHD、アスペルガー障害の特徴を分析し、彼らにとって一斉授業が魅力的に感じられるように構成し直すとうなるであろうか。ADHD、アスペルガー障害という名称にとらわれずに、教師自身が持つ技能・技術を十分に発揮し、分かりやすい授業を展開するための方略を探る。

キーワード：発達障害、ADHD、アスペルガー障害、授業、学習指導

1：問題と目的

1-1：1対1に対応する How to の限界点

筆者がスクールカウンセラー（以下 SC）として働く中で、学校現場において発達障害という用語が定着してきた様子が観察された。筆者が SC を始めた 2003 年、勤務していた中学校では、ADHD（Attention-Deficit / Hyperactivity Disorder, 注意欠陥多動性障害）的特徴は「怠けている」「ふざけている」「親のしつけが悪い」、アスペルガー障害（Asperger's Disorder または Asperger Syndrome, 以下 AS）的特徴は「わざと空気を読まない」「わざと相手の気持ちを考えない」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、マスメディアに取り上げられることも増加し、次第に「誤解」は減少した。代わりに、落ち着きがない児童・生徒（以下生徒に統一）がいると「この生徒は ADHD だ」、空気を読まない発言をする、こだわりが強くフィギュアなどのコレクションが趣味であると「この生徒は AS だ」など、部分的な特徴を抽出し、即座に診断名に当てはめてしまう現象が多く見られるようになった。どちらも、当時所属集団内で優勢である、ある種のステレオタイプに生徒を当てはめ、精緻に観察することを回避している点では共通する。

ステレオタイプを用いる対人認知は、情報を圧縮し、扱いやすくする効果がある。しかし、特に発達障害的な特徴を持つ生徒の場合、興味関心の偏りが強い場合も多く、精緻な観察を行って初めて対応が可能になる場合が多い。そのため、圧縮された情報を元に対応を行うことは、より対応が困難になる結果につながりかねない。

SC として勤務していると、ADHD の場合にはどう対応するのかなど、「具体的」で How to 的な知識を求められることがある。その具体性とは、「離席した場合に何と声かけをしたら良いか」「席はどこに座らせるのが良いか」など、生徒／教師の行動を 1 対 1 で対応させたものであることが多い。しかしそれは、例えば「いじめが起きた時はどうすれば良いか」という質問と同じように、状況や文脈、関与したメンバー相互の関係性など、様々な要因を考慮して初めて見えて来るものであり、単純にマニュアル化できるものではない。

1-2：コンピュータシステム・モデルのコンセプト

そのような単純化した How to を提示することができないとしても、あるカテゴリにおける共通する構造につ

いて理解を深めることは可能である。筆者の提唱したコンピュータシステム・モデル（以下 CSM）は、ADHD 多動性—衝動性優位型（以下 ADHD）、ADHD 不注意優勢型（以下 ADD）、AS、3 種の発達障害の特徴を 1 つのモデルで理解するアナロジーであった（稲垣，2009）。その目的は、表面的に現れる行動特徴に左右されず、それらの行動がどのような仕組みから出てくるものなのかを理解し、教師が生徒に対応する際の柔軟性と即興性を確保することであった。本論文では、稲垣（2009）において考案した CSM を用い、一斉授業において、CSM に基づいた生徒理解をどのように生かすか、及びその留意点について検討する。

なお、発達障害者支援法によると、発達障害とは、「自閉症、アスペルガー症候群その他の広汎性発達障害、学習障害、注意欠陥多動性障害その他これに類する脳機能の障害であってその症状が通常低年齢において発現するもの」とされており、文部科学省はこの定義に基づき、特別支援教育を拡充させるものとしている。現在、医療で多く用いられる診断基準 DSM-IV-TR では、ADHD、ADD は「通常、幼児期、小児期、または青年期に初めて診断される障害」に含まれるものの、「注意欠陥および破壊的行動障害」という下位カテゴリに区分されており、発達の障害とは区別されている。しかし、本研究では発達障害支援法の定義に基づき、発達障害として、ADHD、ADD、AS を中心に論じることとする。

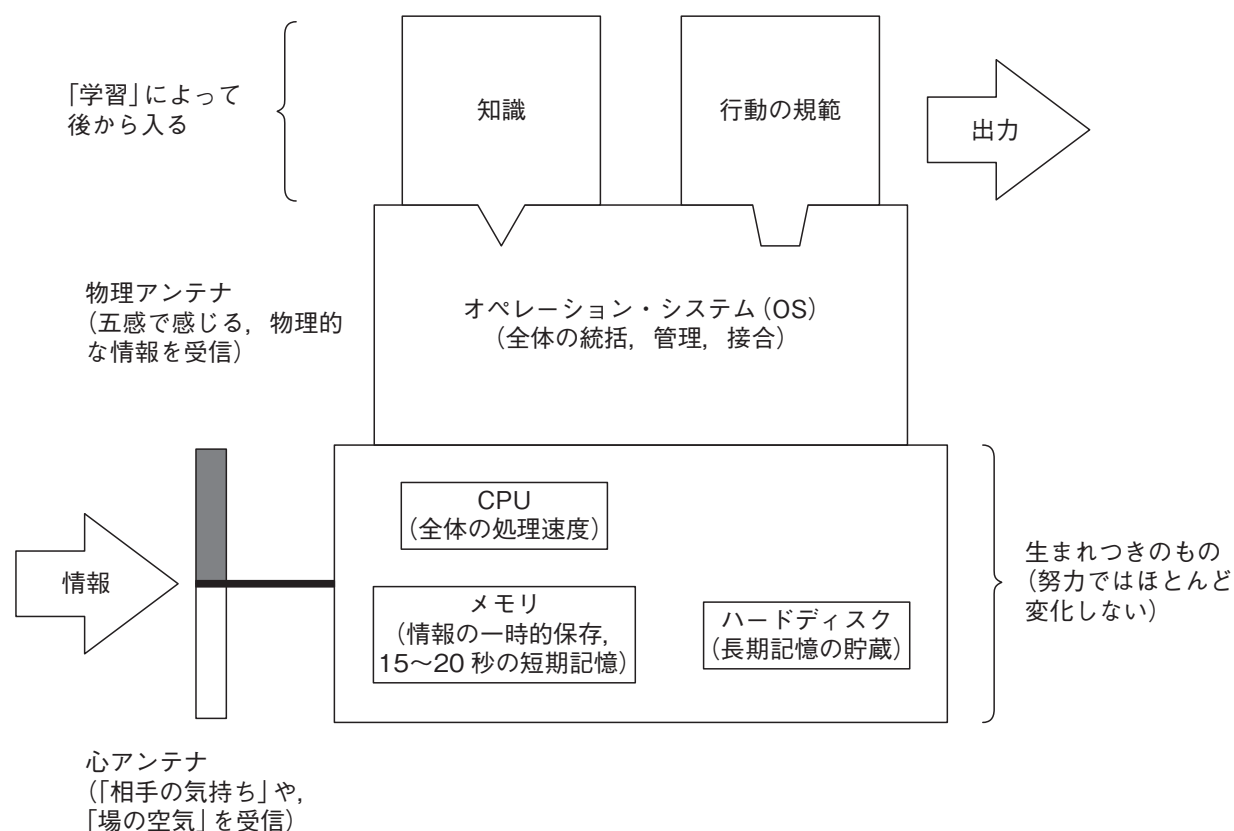


図1 コンピュータシステム・モデル（稲垣（2009）を改変）

2：ADHD 的傾向に対する留意

2-1：基本特性

2-1-1：覚醒度の問題（ボリューム調整の困難さ）

Barkley（1995 / 2000）は、ADHD の本質は「行動抑制の欠陥」であるとしている。行動を抑制するために

は、一定の覚醒度が必要であるが、ADHD の場合その覚醒度が低い。行動抑制ができないことは、目に見える行動として把握されるが、その根本には複数の情報が等価に入力されてしまう状態がある。覚醒度が高い場合、必要ではない情報の強度を落とすことで相対的に必要な情報を浮き立たせ、注意を固定する。しかし ADHD の場合にはその調整が困難である。図 2 は、必要ではない情報に関するボリュームを十分に調整できる場合と、調整が十分に行えない場合を視覚的に図示したものである（比喩的には、オーディオ機器におけるイコライザのイメージに近い）。

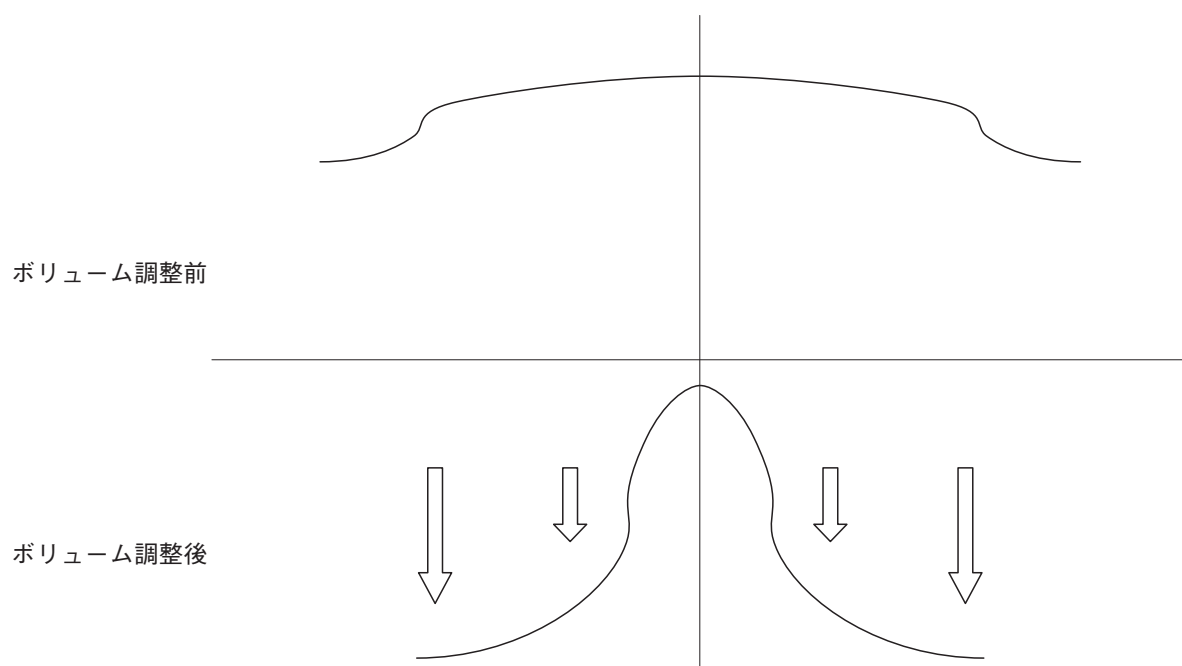


図 2 情報取り入れにおけるボリューム調整

2-2：一斉授業において

2-2-1：刺激量を増やす

覚醒度そのものを高めるためには、「目が覚める」と思われる作業を行わせる必要があるだろう。例えば冷たい水で顔を洗うことや、軽く運動をさせることなどが考えられる。診断名があり、処方がある場合には、メチルフェニデートが覚醒度を上げることになる。しかし、そのような行動・処方によって、本人の覚醒度を上げることも重要ではあるが、授業自体の刺激量を増やすことによって、「目が覚める」ようにする工夫が大切である。

2-2-2：単純なパターンを避ける

刺激量が多い授業とは、知覚刺激のパターンが複数存在していることでもある。たとえプレゼンテーションソフトを用いて作成されたスライドが美しいものであったとしても、同じパターンが繰り返された場合、刺激への馴化が起こり、「退屈」なものとなる。スライドや写真を使った部分、音楽を使った部分、話し合いの時間、発表、板書を写す時間など、視覚・聴覚・触覚などの感覚器官を使用するタイミング、及びそのパターンを変化させることが重要である。授業の区切りで、肩や首を回す時間を設けることでも効果が見られる。同様の理由から、「しゃべっても良い時間」を設定することが有効に働く場合もある。

授業を行う教員の特性によって、用いるパターンは異なる。コンピュータが得意な教員がプレゼンテーションソフトを駆使した場合、刺激は豊富なものになるだろう。コンピュータに苦手意識のある教員が無理にプレゼンテーションソフトを用いても、使用パターンが限られてしまうため、刺激量は少なくなる。演技力のある教員な

らば、役によって声色を変え、落語のような一人芝居を組み込み、板書内容や教科書の内容を、具体的状況を再現することによって説明することもできるだろう。しかし、演じることに慣れていない教員が無理に一人芝居をしても、平坦な演技となり、刺激量は少なくなってしまう。

つまり、「プレゼンテーションソフトを用いることが良い」「一人芝居が良い」「板書が良い」など、どのような方法が良いと単純化することはできない。それは、教員自身が持つ特性と方法との相性、及び生徒との相性によっている。それぞれの特性を把握した上で、使用する知覚のモードを変化させ、覚醒水準を上げる方略を模索する必要がある。

2-2-3：他の刺激を統制する

ADHD の基本特性が、「必要の無い情報のボリュームを下げられない」ことだとするならば、視界に多くの刺激が入らない方が良いことになる。後方の席からでは、多くの人の後ろ姿が見えてしまう。掲示物が多すぎると、視覚刺激がたくさん入ってしまう。隣の席や目に入る位置に当該生徒の好きな異性がいる場合、そちらに注意を奪取される。クーラーや水槽などの音が出続けるものが近くにある場合、聴覚刺激によって注意が乱される。ADHD 傾向の強い生徒を前方の席に指定することは、視界に他生徒が入らないという点でも、黑板や教師との距離が近づき、相対的に授業内容の刺激強度が強くなるという点でも、理に適っている。ただし、他生徒や保護者、あるいは関わる他の教員から「すぐに教員が押さえつけることができるから」など誤解される可能性もあり、席替えを「自由」「くじ引き」などの方略を用いている場合には、当該生徒の座席のみを教員が指定することになる。そのような状況をいかに収束させるか、いかに上手く説明するか、教師は熟考する必要があるだろう。

席順を配慮することだけではなく、あまり音の大きな水槽は置かない、授業中に興味関心を惹きかねないものはなるべく置かないようにする、教室は常に清潔に保つなど、環境そのものを統制しておくことが必要である。また、生徒は教師のあり方を真似ることが多いため、教師自身、職員室の机上を整理すること、教室の掃除は丁寧に行うことなど、その場限りではない、恒常的な環境統制が重要になる。掲示物の貼り方などにも細かな配慮が必要である。板書の方法も同様で、文字を丁寧に書く、一定の法則で色を用いるなど、一つひとつ丁寧に行う。授業前に空気を入れ替えるなど、換気にも注意する（匂いの統制）。

2-2-4：興味関心を把握する

ADHD の場合、興味関心のあるものがトピックとしてあがると、覚醒度が上がる傾向がある。一斉授業では、少数の生徒が興味を示す内容に偏ることはできないため、その組み込み方には困難が伴うことが考えられる。しかし、深く生徒のことを理解して行けば、彼らの興味関心があるものと、他の生徒がある程度共通して興味を持つ内容が重なる部分が見えてくることがある。それらをどのように授業に組み込むか、そしてどのようなタイミングで提示するか、考えてみる価値は十分にあるだろう。

3：ADD 的傾向に対する留意

3-1：基本特性

3-1-1：メモリ容量の問題

Baddeley (2007) による working memory の概念は、中央実行系を含むため、筆者の CSM (図 1 参照) における CPU や OS の機能を包括しており、また episodic buffer や visuo-spatial sketch pad など、細かなモジュールを含んでいる。本論文における「メモリ」とは、現象を理解しやすくするためにコンピュータのアナロジーとして用いているため、より広く「情報を一時的に溜めておく器」として考えている。そのため、聴覚的な刺激も、視覚的な刺激も、内的イメージも、厳密には区別せず、「情報」として取り扱う。

Barkley (1995 / 2000) は、ADD は「指示に含まれる情報全体に目を配ることができないこと」であるとしている。筆者はこの原因として、情報を一時的にためて、処理をするメモリ容量の低さを想定している（稲垣、

2009)。

情報全体に目を配るためには、周囲に流れている情報を一度にたくさん汲み取る必要があるが、ADD の場合、その器が小さい。そのため、一度にたくさん汲み取ることができず、局所的に汲み取るか、あるいは無理に全体を汲み取ろうとして、器から情報が溢れ出してしまうことになる。

つまり、メモリ＝器の容量が少ないと、一度にたくさんの処理をすることができない。例えば、パソコンにおけるメモリの容量が少ない場合、描画ソフトを使いながら音楽を聞き、動画を見ようとする、そのコンピュータは止まってしまう。この現象を「フリーズする」と呼ぶが、メモリ＝器の容量の少ない ADD の生徒は、情報過多になると、まるでフリーズしたかのように処理が止まってしまう。

3-1-2：準備ができていない突発的な出来事に対して脆弱であること

次に何が起こるのが予測できる状況とは、計画的に情報の取り入れが行える状況と言える。メモリ＝器の容量が限られている ADD の生徒にとって、取得する情報量を予め決定できることに繋がる。つまり、フリーズしないように、当該生徒が自分でメモリ＝器を出し入れするタイミングを予め調整できる状況であると言える。逆に、突発的な状況が出現すると、フリーズする可能性が高くなる、ということでもある。

3-1-3：複雑な情報に脆弱であること

メモリ＝器が小さいため、複雑な情報、つまり容量の大きな情報は苦手である。一度に大量に提示される情報も確かに情報量＝水量は大きい、それが論理的・逐次的である場合（例えば長い買い物のリストなど）、メモリ＝器から、情報＝水が溢れて行き、「フリーズ」するだけである。問題は、情報＝水の「塊」が、一度に、大量に入る場合である。彼らのメモリ＝器は小さいだけではなく、脆弱である。大きなたらいに水を溜めておき、薄く小さな陶器の茶碗に向けて、叩き付けるように水を落としたらどうなるだろう。場合によっては、器は割れてしまうだろう。

一度に大量の水が落ちる場合とは、例えば「強力な感情表出」である。感情は思考の対概念であり、論理的ではなく、同時的で、不規則である。このような感情が、ゆっくり、穏やかに出現する場合には問題とはならないが、相手が「瞬間湯沸かし器のように」一気に怒鳴ったり、怒ったりということを行うと、彼らのメモリ＝器は、甚大なダメージを受ける。メモリ＝器が「割れて」しまう場合、急性精神病様の状態に繋がることも考えられ、極端な場合には統合失調症の発病に繋がる恐れもあるだろう。

そのため、教師は感情で怒らないようにし、叱る必要がある。叱るとは、感情を排し、行動に焦点を絞り、指摘することである。叱る時間を長くすると、どうしても感情が入ってくるため、できるだけ短く（たとえば1分以内で）叱る技術を身につけることが好ましい。

対人関係において、たとえば2者関係であれば、感情の行き来はある程度予測できる。しかし、それが3者関係、4者関係となってくると、その関係は飛躍的に複雑になって行く。そのため、ADD 的傾向を持つ生徒の中には、多くの友人たちと遊ぶことを好まない様子が見られることもある。また、第二次性徴期に入り、異性に対して性的に興味が出て来ると、情報は一層複雑さを増すため、一層の注意が必要である。複雑性を増した異性に関する情報に対処できず、「理由無く」不登校になる場合や、強迫的な行動でやり過ごそうとする場合も考えられる。場合によっては、情報量が少ない別室での対応、あるいは適応指導教室やフリースクールの適用を考慮する必要があるだろう。

3-2：一斉授業において

3-2-1：情報を分割する

一時的に保存可能な情報量が少ないことは、情報を分割提示する必要性につながる。時間を区切ることや、休み時間を入れることなどが有効に働く場合もあるが、実際には教師の「話し方」が重要であることが多い。例えば、「えー」「あー」「まー」などが多数入る話し方をする場合、情報の区切れが分かりづらく、メモリはすぐに一杯になってしまう。黒板の使い方も、計画的に、視覚的に分かりやすいように、空間的に分割して用いる必

要がある。

3-2-2：興味関心を把握する

ADD の場合、興味関心があるものに対しては、その思考法に「慣れて」いるため、メモリ＝器の取り扱いが上手くできる場合がある。特に、読書やインターネット閲覧などは、自分のペースで情報を取り入れることができるため、好んで接している場合が多い。このような特性を考慮しつつ、彼らの興味関心があるものを授業内に取り入れることができれば、彼らの安定性を確保できる場合もある。

彼らは多くの場合、自らの興味関心があるものに関心を向けて、理解しようとしてくれる人のことを好む。そして、教師との人間関係が安定していると、その教師が行う授業では極めて安定したメモリ＝器の運用ができることが多い（稲垣，2010）。関係を構築するために、彼らの興味関心を知る努力を行うことは極めて重要である。

4：AS 的傾向に対する留意

4-1：基本特性

4-1-1：物理的情報以外が受信できないこと

Asperger（1944／1996）は、彼の発見した自閉の特徴を持つ子どもに対して「端的に言えば、この子供たちは知的な機械人形（オートマタ）なのです」と表現している。Frith（1991／1996）によれば、Asperger は Kleist（1810／1990）を参照し、「クライストは、無意識に動く子供の自然な優雅さと、機械人形の巧妙な仕掛けとを対比させた。これと同じように、アスペルガーも形式的でわざとらしい「知性化された」行動と、おのずと優雅で魅力的な自然の行動とを対比している」という。オートマトン（複数形はオートマタ）という用語は、現代では通用しにくい。現代でも有用な比喻を用いるとするならば、「アンドロイド」や「ロボット」ということになるのであろう。ただし、これは AS がロボットだ、ということではなく、その行動特徴がロボットのように見える、ということである。彼らは感情を持ち、心を持っている。

また、Asperger（1944／1996）は「その視線が輝きを増し、生きた注意や接触の現れとして何かの物や人に止まることはまずありません」と記しており、この点に関して Frith（1991／1996）は「自閉症の人たちの視線パターンの奇妙さは、人を見るのも物を見るのも同じように短くて移ろいやすい視線の本来の性質のためだ」というアスペルガーの結論は注目に値する。というのは、数十年間、多くの専門家が自閉症児は人を見るのを意図的に避けるという信念を抱いてきたからである」と補足している。ここで重要な点は、人と物に対する視線の在り方があまり区別されていない、ということである。

Baron-Cohen（1995）による、自閉症児は相手の心を読む（mind read）ことができない、という「心の理論」に関する言及も含めて、総合的に考えると、自閉症的傾向の基底にあるものは、「他者の心を理解するための『心アンテナ』（CSM における、物理的な情報以外の「相手の気持ちや、場の空気」を受信するアンテナ）が生得的に備わっていない、あるいは極めて短い」性質であると言えるだろう（図 1 参照）。人（あるいはほ乳動物など、「心」を持つとされる生命）と物体との区別には、「心」を理解できることが重要である。しかし、「心」とは理論的に、数学的に理解するものではない。生得的に理解する基盤が存在している。その生得的基盤が、AS の場合極めて脆弱であるということになる。

ただし、注意しなければならないのは、AS 的特徴を持つ生徒にも感情がある、ということである。「心アンテナ」は、他者の感情を受信する際にも機能するが、自分自身の感情を受信する際にも機能している。つまり AS の場合、自らの感情を上手く受信できていないために、周囲からはまるで感情がないかのようにみえる、ということになる。

4-1-2：物理特性に特化した論理的思考に偏っていること

Asperger（1944／1996）は AS について、「社会的適応も、知性を媒介としなければ生きてきません。実際に、彼らはすべてを知性を媒介として学習しなければなりません」と記述している。つまり AS は、他者の感情

などを直感的に取得する「心アンテナ」の機能を用いずに、「物理アンテナ」から取得した情報をもとに、論理的思考のみによって社会的適応を果たさなければならないということである。これは、社会的適応に関する技術を伝達するためには、教師側も、論理的思考に基づいた教示をしなければならない、ということにつながる。

4-2：一斉授業において

4-2-1：見通しを立てる

見通しを立てることは、AS 的特徴を持つ生徒にとっては極めて重要である。予め見通しが示されていれば、それに従って彼らは「プログラム」を組むことができる。ただし、これは教師の事前準備の周到さを要求する。事前に、どのトピックがどのくらい時間がかかるのかを把握すること、それぞれのトピックのつながりを把握しておくこと、それらが適切な順序で示されていることが必要になる。これらが網羅された場合、授業そのものを時間内に終わらせることにもつながる。時間内に授業が終了することは重要である。チャイムが鳴った後も授業が続く場合、「チャイムが鳴ったら授業が終了する」という「プログラム」に反した状況が現出するため、それだけで彼らは不安定になるだろう。

4-2-2：情緒的内容を理解できることを前提としない

「心アンテナ」が存在しない、あるいは極端に短いということは、教師が「相手の気持ち」を理解できることを前提とした授業展開を行っても、彼らには理解できない、ということにつながる。例えば、「[[歴史] ~』ということが起きたら、この国にとってどんな気持ちだったか、わかるよね？ だから~」[[算数] A 子ちゃんは、B 子ちゃんに意地悪をされたと思ひ、ここでリンゴを2個~」など、教師としては理解しやすいように比喩や擬人化などを行い、心情を付加し、それらが子どもたちに理解されることを前提として授業を進める場合がある。しかし、AS 的特徴を持つ生徒はむしろ理解できなくなってしまう。もちろん、それらの比喩を、順序立てて説明するのであれば、彼らにも論理的にどのような感情が起こるのか、ということを経験契機になる。そのため、擬人化や比喩を用いる場合には、十分注意する必要がある。授業内容的に許されるのであれば、人間がどのような気持ちになっているのか、という点について、「どのようなことが起こると、どのような心情になり、その心情にはどのような名称がついていて、どのような表情が現れ、その結果どのような行動が採択されやすいのか」というように、多少「くどい」と思われるほどであっても、順を追って理論的に説明する方が良いだろう。これは、AS 的特徴を持つ生徒だけではなく、情緒的な発達が十分ではない他生徒にとっても有用な方略である。

4-2-3：「場の空気を読めない」ことにいらつかない

「心アンテナ」が機能していないことは、集団場面において、状況の流れや、発言内容による他者の感じ方などを察知することができないことにつながる。常用される日本語では「場の空気を読めない」という表現になるのだろう。しかし、これらは彼らなりに真摯に活動した結果であることを考慮する必要がある。まず、教師は場の空気を讀まない彼らの発言に慣れることが必要である。そしていずれは、彼らの場の空気を讀まない発言を、上手く他の内容につなげること、あるいは彼らを「笑ひ者」にならない程度に、彼らのキャラクターを引き立たせ、仲間としてのポジションを確立させるための材料として駆使する能力が必要になる。このような即興的技術は、いじめの防止やクラス運営にも有用な技術である。そのためにも、教師自身が、場に流れる感情や思考を把握している必要がある。

4-2-4：席順への配慮

予め予測される見通しと異なる事態が発生すると、論理的思考を再起動する必要が出てしまう。つまり、不測の事態が起こると、彼らは不安定になる。そのため、不測の事態が起きていることが視界に入らないよう設定することは有効に働く場合が多い。つまり、前方の座席を指定することである。

ただし、彼らが特に音声に敏感な場合、教師の声が大きいと、そのことに注意が奪われてしまう結果になるかもしれない。また、触覚的な刺激に敏感な場合、教師が発声した際に唾液が飛ぶと、その飛沫に対して過剰な反

応を示すこともあるだろう。これらは、「五感で感じる、物理的な情報を受信」する「物理アンテナ」(図1参照)のみを用いて外界を感知しているという特徴によっている。「心アンテナ」が短い、あるいはほとんど存在していないために、それを補償するように「物理アンテナ」が過剰に働いている場合がある。

4-2-5: 興味関心を把握する

ASの場合、その興味関心は独特である場合が多い。例えばゲームが好きだ、という場合でも、「ゲームが好き＝オタク的」というような、カテゴリによる単純化した理解をすることは危険である。好きなゲームが対戦格闘タイプであった場合でも、対人対戦を想定せず、それぞれのキャラクターが出す技の、1/60秒単位での攻撃範囲発生などに注目し、多数いるキャラクター同士のバランスが取れている部分にこそ興味を向けている場合もある。アニメであっても、それぞれのコマにおける構図、3DCGとセル画の融合度合いに興味を向けている場合もある。より深く、細かく、予断せずに聴いて行くことで、彼らがどのようなものに向いているのか、クラス内においてどのような役割が適切か、見えてくる場合が多い。

5: 考察

5-1: 全ての生徒に当てはまること

眠くならない授業、環境の整備、生徒・保護者との関係作り、生徒の興味関心を把握すること、叱り方の工夫、情報提示の工夫、授業の事前準備、時間を守ること、生徒の特性について予断を行わないことなど、上述の内容は、実際には全ての生徒に当てはまり、これらが実現された場合、それは「分かりやすい授業」となるだろう。つまり、授業における工夫自体は、教師自身が今まで行ってきたことそのものである。

もちろん、かつて現在も、授業を分かりやすく、興味深くするための工夫をする教師は存在したし、工夫を行わない教師も存在した。しかし、現在の状況で特徴的なことは、ADHDやASなどの診断名が、教師が行っていた工夫を一時的に混乱させる要因になっている部分がある、ということである。

社会保障的な観点からも、診断名は重要である。保護者にとって、「育て方の問題ではなく、障害が原因だった」という、ある種の安心感のためにも重要である場合は多い。しかし反面、教師にとっては「この生徒は障害だから、私の手には負えない」というような、単純化した認識を生み出してしまう負の効果や、医療的な問題であるため、教育関係者にとっては「わからないもの」として、教師自ら生徒の特性について深く考えることに歯止めがかかってしまう負の効果もあったようである。そして、診断基準の知識が部分的に蔓延し、それらに当てはめるために生徒の特徴を抽出し、教師が生徒を誤って「診断」してしまう場合も見受けられた。

井筒(1993)は、言語は「元来、意味分節(＝意味による存在の切り分け)を本源的機能とする」とし、「命名は意味分節行為であり、さらに「意味分節・即・存在分節」と記している。ADHDやASなどの「命名」は、その医療的な意味合いや文脈などを含め、生徒たちをある一定の枠として「分節」することになる。一旦、意味分節が行われると、存在のあり方そのものも「分節」される。それは、今まで「暴れん坊」「おっちょこちょい」「お転婆」などの用語で「分節」されていたカテゴリが、ADHDという新たな言葉で「分節」され直した、ということかもしれない。しかし、それぞれの用語が持つ「含み」が異なる。

今まで見過ごされていた課題を発見するために、発達障害という考え方、その研究成果は重要であった。しかし、それらが部分的な知識によって運用されると弊害が生まれる。発達障害がほとんど知られていなかった時期には、それらを広く伝える必要があった。しかし、歪んで広まった場合には、それらを一旦解体し、再構築する必要が出てくる。

5-2: それぞれの特徴を「パラメータ」として考えること

発達障害と呼ばれている状態は、どんな生徒でも、ひいてはどのような人であっても持っている特性の延長にあることを認識することが重要である。ADHDの「覚醒度の問題」、ADDの「メモリ＝器の小ささの問題」、ASの「心アンテナの長さの問題」とは、全ての人が、多かれ少なかれ、抱えている特徴であろう。つまり、こ

これらの特性は、ある種のパラメータとして、人間の中に組み込まれているものである、と考えることもできる。

どんな特徴であっても、それが強力な場合には、プラスの面もマイナスの面も、強調されて出現する。Asperger (1944 / 1996) も指摘するように、古来の金言にもあるように、長所と短所はコインの裏表である。つまり、それらは「同じもの」の異なる現れである。教師自身、自らを振り返れば、3種の特性それぞれが自らの中に存在していることに気づくのではないかと思う。それらをどのように使っているのか、負の側面をどのように補うのか、正の側面をどのように発揮するのか、そのようなコツは、洗練させれば、発達障害と呼ばれる生徒たちにも十分適用可能である。教育とは、その特性をいかに上手く活用するか、その方法を伝授、あるいは一緒に考案して行くことでもあるのだろう。

5-3：一斉授業と特別な支援

2007年の文部科学省による告知では、「特別支援教育は、これまでの特殊教育の対象の障害だけでなく、知的な遅れのない発達障害も含めて、特別な支援を必要とする幼児児童生徒が在籍する全ての学校において実施されるものである」とされている。少なくとも、筆者の接触した教師たちは、診断の有無に関わらず、生徒それぞれの課題に、より「特別」に対応することを求められている、と感じていたようだった。

もちろん、特別支援教育という名称が広まる以前より、生徒個人による特性の違いを細かく把握し、それぞれに適切な対応を行っていた教師は多く存在した。しかし、教室における一斉授業という形態が存続する以上、集団を1つのまとまりととらえ、「平均的」なレベルに照準を合わせ、対応をすることが一般的な感覚であるようだった。

一斉授業を1人の教師が担当し、40人近くの生徒を教えるという形態を維持しつつ、さらに「特別な支援」を必要とする生徒に対応することは、従来の枠組みでとらえようとすると、かなり負荷がかかることになる。

一斉授業を行う際に強く働く原理は、「場」を維持する力であると考えられる。河合(1976)によると、「場の中においては、すべての区別があいまいにされ、すべて一様の灰色になるのであるが、場の内と外とは白と黒のはっきりとした対立を示し、それは、母性社会である日本の特色であるという。しかし、欧米的な「父性原理に基づく自我確立」(河合, 1976)の考え方が定着し始め、「場の倫理」と「個の倫理」が同時に存在する状況が現れる。例えば、モンスターペアレントと呼ばれる事象は、場の倫理は守らず、しかし場に守られることを求め、個を主張することの、極端な形として現れているととらえることもできるだろう。

元来、「場の倫理」を主とする国であるから、場を維持することを主とした精神に戻った方が良い、ということではない。かといって、場を尊重する日本人の気質を無視し、欧米的な「父性原理に基づく自我確立」を徹底することは困難である。場を維持しつつ、個を尊重するという、ある部分では背反する原理を同時に成立させるためには、今までにない倫理のあり方を紡ぎ出す必要がある。

場を主として考える場合、「すべて一様に灰色」と評されるような、一種の均質性が求められる。実際には、人間は、身長も、体重も、性別も、運動能力も、均質にはできていない。必ず差がある。それらを「すべて一様に灰色」ととらえた場合、実際には灰色ではない、黒の生徒も白の生徒も存在することが黙殺される傾向が出て来る。それは公平、あるいは平等と言えるのか、筆者にはわからない。

しかし、個々の能力を自由に発揮して良い、という点においては、人間は公平であり、平等でもあるのだろう。それを妨げることは、平等でも、公平でもないだろうと筆者は考える。「すべて一様に灰色」ととらえることは、おそらく個々の能力を自由に発揮することを妨げる。しかし、場の維持を考慮せず、個々が能力を発揮すると、場が壊れることがあるだろう。そのような行為が、「空気を読まない」行為と受け取られることもあるだろう。

「場の倫理」を強力に持つ状態から、「個の倫理」を確立する時期を経て、日本的でもなく、欧米的でもない、まだ誰も知らない新たな倫理を持つ状態へ移行する、その移行期なのだろうとも思う。それが上手く行くかどうかはわからない。しかし、少なくとも現場には、どちらも尊重しようと、必死に頑張る教師が存在する。そして、新たな倫理を築く鍵が、教師の行って来た技術や感覚と、人間のシステムをとらえる新たな視点の融合ではないか、と筆者は考えている。

6：おわりに 教員が今までずっと行ってきたこと

発達障害に対する知識が増えたことにより、「誤解」は減少した。その代わり、少しの特徴を見ただけで、発達障害であると同定してしまう傾向が生まれた。おそらくこの後、「障害ではなく、それは個性であり、特性である。病気ではない」という思考パターンが過剰になる時期を迎えるだろう。そのときは再度、診断的な見方を紹介し直さなければならなくなるだろう。これは、おそらく繰り返す。

しかし、教師が培って来た技術や智慧の中でも優れたものは、生徒をどのように「分節」したとしても、有効であったことを忘れないで欲しい。その技術が適用できる対象かどうか、ということは異なる問題である。技術を遺憾なく発揮するために、より正確に生徒を見立てることができるよう、流行や時代背景に左右されない、耐用年数の長いモデルを構築する必要がある。

筆者の CSM というモデルは、人間の「情報処理」部分のみを抽出し、発達障害的な情報処理の特徴を分かりやすくするためにイメージ化したものであった。そこには、情報処理的特徴以外の意志や情緒、発想の豊かさなど、人間的な「深み」は一切含まれていない。現在のモデルのみであれば、人間は機械である、という極端な誤解を招く恐れもある。

イメージの力は強く、一度定着すれば、それは一人歩きをすることがある。障害名をラベルとして用いることを避けるために、障害名を使わない理解方略を考案したが、それが新たなラベルとなってしまうことも考えられる。これら避けるためにも、様々な喩え・アナロジーを考案し、固定化しないよう配慮する必要があるだろう。

筆者のモデルは、現時点では試論の性格が強く、内容の精緻度においても、耐用年数の点においても改善の余地がある。今後の課題として、モデルをより普遍的なものへと調整して行くこと、そしてより一般的に理解しやすい説明方略を構築することが必要である。

引用・参考文献（著者名はアルファベット順）

- American Psychiatric Association (2000) : *Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders, Fourth Edition Text Revision : DSM-IV-TR*. Washington DC : American Psychiatric Association. (高橋三郎・大野裕・染谷俊幸 (訳) (2003) : DSM-IV-TR 精神疾患の診断・統計マニュアル新訂版 医学書院)
- Asperger, H. (1944) : Die 'Autistischen Psychopathen' im Kindesalter. *Archiv für Psychiatrie und Nervenkrankheiten*, Vol. 117, pp.76-136. In Frith U (Ed) (1991) : *Autism and Asperger syndrome*. Cambridge University Press.
- Baddeley, A. D. , Hitch, G. (1974) : Working memory. In GA Bower (Ed) : *The psychology of learning and motivation* (Vol. 8). New York : Academic Press.
- Baddeley, A. D. (2000) : The episodic buffer : a new component of working memory? *Trend Cognitive Science*, Vol. 4, pp.417-423.
- Baddeley, A. D. (2007) : *Working Memory, Thought, and Action* (Oxford Psychology Series). Oxford University Press.
- Baddeley, A. D. , Eysenck, M. W. , Anderson, M. C. (2009) : *Memory*. London : Psychology Press.
- Barkley, R. A. (1995) : *Taking charge of ADHD : The complete, authoritative guide for parents*. The Guilford Press. (山田寛 (監修) 海輪由香子 (訳) (2000) : ADHD のすべて ヴォイス)
- Baron-Cohen, S. (1995) : *Mindblindness. An Essay on Autism and Theory of Mind*. The MIT Press.
- Baron-Cohen, S. (2011) : *The Science of Evil. On Empathy and the Origins of Cruelty*. New York : Basic Books.
- Frith, U. (Ed) (1991) : *Autism and Asperger syndrome*. Cambridge University Press. (富田真紀訳 (1996) 自閉症とアスペルガー症候群 東京書籍)
- 稲垣智則 (2006) : ワクチンとしての「他者」性—発達障害がベースと考えられるケースを元に— 青年期精神療法 第6巻, pp.10-17.
- 稲垣智則 (2009) : 発達障害のコンピュータシステム・モデル化の試み —教育現場でのアセスメント、及び学習指導における留意点発見のツールとして— 東海大学課程資格センター論集第8号, pp.21-33.

- 稲垣智則（2010）：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— 東海大学課程資格センター論 第9号，pp. 13-23.
- 井筒利彦（1993）：東洋哲学覚書 意識の形而上学—『大乘起信論』の哲学 中央公論社
- 河合隼雄（1976）：母性社会日本の病理 中央公論社
- Kleist, H. von. (1810) : Under das Marionetten-theater. *Berliner Abendblätter*. (種村季弘訳 (1990) : マリオネット芝居について (種村季弘・今泉文子・渡辺洋子 (訳) (1990) 澁澤龍彦文学館 5 綺譚の箱 筑摩書房))

[Article]

The points to consider in applying the “Computer System Model of Developmental Disorders” to simultaneous teaching at the classroom

Tomonori INAGAKI

Key words : developmental disorders, ADHD, Asperger's Disorder, school hours, teaching

It involves difficulty to conduct a class simultaneously while individually dealing with the children with the characteristics of Developmental Disorders. However, when we see the tendencies of Developmental Disorders one by one, they could be regarded as the parameters all humans have. What happens if the simultaneous classes were reconfigured in a way that those children would feel fascinated utilizing the aforementioned perspective to analyze the characteristics of ADHD and Asperger's disorder? The author explores the strategies for developing classes which are easy to understand where teachers take full advantage of their own skills and techniques without worrying the diagnostic names such as ADHD and Asperger's Disorder.