

論文

消え去る媒介者としての「軽度発達障害」

高木美歩*

1. 背景と目的

精神障害の診断と統計マニュアル (Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders、以下 DSM) によれば、神経発達障害群 (Neurodevelopmental Disorder、以下発達障害) は、発達期の早期、特に小中学校の入学以前に発症する一群の疾患の総称である。発達上の欠陥・遅延は限定的なものから知能や技能、他者との相互作用全般に及ぶものまでさまざま、ある能力の「不足」の場合もあれば、「過剰」の場合もあり得るとされる。発達障害には、主として知的能力障害、コミュニケーション障害、自閉症スペクトラム障害 (Autism Spectrum Disorder、以下 ASD)、注意欠陥・多動性障害 (Attention deficit-hyperactivity disorder、以下 AD/HD)、限局性学習障害 (Learning Disability、以下 LD) などが含まれ、これらはしばしば併発するとされる (APA 2013: 31-3)。

DSM の最新版である第 5 版 (2013) で分類と名称が変更された ASD は、障害名にスペクトラムという語を含むようになった。ASD は社会性の障害と常同行動の 2 つの特徴で定義される障害の一種である。これらの基本的な特徴を備えていれば、ASD のカテゴリーには、生活全般に援助が必要な人から障害が表れない人までが含まれる。ASD は発達障害とされる人々の状態が多様であると共に、特に最も障害が「軽い」人々は「健常」な人々とも地続きであるという障害観を端的に表象しているといえよう。

日本では、2003 年に特殊教育から特別支援教育への転換が宣言され、2004 年には発達障害者支援法が制定されるなど、短期間で発達障害が大きく注目を集めた。日本独自の現象として「軽度発達障害」という言葉の流通が挙げられる。軽度発達障害は、2000 年代に発達障害のなかでも「軽度」な症例を指して使用されたが、「医学的な定義を持たず、臨床的印象とも相反する表現」(市橋 2006: 86) であったため、2007 年には混乱を招くとして公的な使用を禁止された。

社会学分野で ASD を論じる際、医学的診断カテゴリーの設定・変更とアクターの積極的な相互作用 (ループ効果) が注目されてきた (Hacking 1986)。英米での先行研究には、ASD の診断の増加を制度的基準の変更と特に両親による社会運動との関係で論じた研究 (Eyal et al. 2010) や、障害に対する認識やアプローチの変化に着目した ASD 史 (Feinstein 2010) などがある。本稿は日本を事例に診断という枠組みとアクターの間を考察する。

日本の発達障害の政策に関する研究は大きく 2 つに分けられる。1 つは、1990 年代から 2000 年代当時に行われた研究であり、特殊教育から特別支援教育への転換と、その際に新たな支援対象とされた人々を論じたもの。もう 1 つは、政策上の転換が終わり、軽度発達障害の名称が消滅してから、当該時代を論じたものである。

前者は、主に 2000 年から 2007 年の間に集中して論じられた (近藤 2001、加藤 2002、小枝 2007 など)。その傾向は、従来の特殊教育で中心だった障害児との差異を示した上で、軽度発達障害と表現される「障害が軽いゆえに問題に気づかれなかったり、適切な対応が得られなかったりする的多い」(近藤 2001: 133) 児童への注目の高まりと支援の充実を期待するものである。

それに対し、後者の研究は木村祐子 (2015) や三浦藍 (2009) が挙げられる。木村は医療化の視点から、特に LD を分析対象としつつ、実践家がある子どもたちの「問題」へどのように対処していくかをインタビュー調査などから明らかにしている。木村によれば、2000 年前後に起きた発達障害の流行は、発達障害という診断に含まれた不確

キーワード：軽度発達障害、発達障害、自閉症スペクトラム障害、特別支援教育、特殊学級

* 立命館大学大学院先端総合学術研究科 2015年度入学 公共領域

実性とリスクを、実際に子どもや保護者に対応する実践家たちが巧みに管理することで医療化が進行した結果である。三浦もまた ASD の歴史を概観した上で木村の見解に賛同している。

木村および三浦は、軽度発達障害を分析の対象としておらず、そのなかの LD あるいは ASD のみ取り上げて考察している。木村は不確実性を高める要因として「学校と療育施設で用いられる障害の定義が異なったことで、混乱が生じていた。この概念の曖昧さは医学上の不確実性である」（木村 2015: 139）など、障害概念の曖昧さを指摘した。木村によれば、発達障害支援における苦悩の原因の 1 つはアクター間で共通する定義をもてないことである。それならば、当時「医学的な診断名でも行政用語でもなく、これまでのところ明確な定義が存在」せず、「その便利さと曖昧さゆえに」（津川 2006: 1）広まった軽度発達障害という表現こそ、正に木村が問題視する不確実性を代表する言葉として分析されねばならない。

本稿は、軽度発達障害を論じた行政文章と研究を再検討し、軽度発達障害という言葉である人々を表象することにはいかなる意味があったのかを明らかにする。

2. 分析の対象

本稿は 1990 年代から 2000 年代の日本における（軽度）発達障害に関する議論を、特に文章のなかで実際に用いられた表現に着目しつつ分析する。資料は、独立行政法人国立特別支援教育総合研究所のデータベースに登録された基本法令、報告・答申等の行政文章と、主に 1999 年から 2008 年までに発行された論文等を用いる。CiNii で「軽度 + 発達障害」のキーワードで検索を行い、2017 年の時点で 954 件の論文が該当した。可能な範囲で要旨または本文を確認し、原著論文・解説・総説・図説・Q&A・講義・座談会を選んで分析対象とした。

なお、発達障害と表記した場合、医学的な診断カテゴリーを指し、そのなかに知的障害、ASD、AD/HD、LD など具体的な障害が含まれる。また、発達障害の医学的定義と日本の法的定義は同一でないため、必要に応じて明記する。本稿では軽度発達障害を発達障害と区別できる別の概念として扱う。

論文の構成は次の通りである。3 節で当該年代の発達障害に関する政策的な動向を整理する。4 節では軽度発達障害という言葉が考案された経緯を示し、政策の変化を受け、当時の研究者が軽度発達障害という言葉をもどどのように使用したかを分析する。5 節では軽度発達障害概念の使用が与えた影響を考察し、6 節でまとめる。

3. 特別支援教育へのまなざし

3.1 固定式特殊学級から通級へ

日本における発達障害の法的定義は、2004 年に制定された発達障害者支援法のなかで「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して政令で定めるもの」（発達障害者支援法第 2 条第 1 項）となっている。DSM-5 と比較すると、特に ASD・LD・AD/HD の 3 種が名指しされており、医学的な定義と法律上の定義は厳密には異なる。よって、日本社会で発達障害がどのように取り扱われてきたかを考える際、歴史を概観する必要が生じる。

3 種の内 LD が 1992 年の「通級による指導に関する充実方策について（審議のまとめ）」で言及され（田村 2006、木村 2015 など）、最も早く教育政策の課題として認識された。報告では、特殊学級が「軽度の心身障害児の教育の場として、重要な役割を果たしている」としながらも、通級指導は「心身障害児のうち、各教科等については通常の学級において指導するのが適当であるようなものに対しては、有効な教育の形態であると考えられ」（文部省 1992）ると、従来の障害児と認定し特殊学級に在籍させ、通常学級から切り離して教育するという「いわゆる『固定式』の特殊学級」（文部省 1992）以外の教育方法が検討されていた。文科省は通級を「各教科等の授業は主として通常の学級で受けながら、心身の障害の状態等に応じた特別の指導を特殊学級又は特別の指導の場（以下『特殊学級等』という。）で受けること」と定義し、通級指導の筆頭として「最近、いわゆる『学習障害児』の問題が重要な課題となっており、『通級』による指導が効果的であるとの指摘も行われている」（文部省 1992）と LD を挙げたの

である。

1992年の報告で、特殊学級に固定され切り離された障害児ではなく、日頃は通常学級で学習し、必要が生じた場合に支援を受ける流動的・移動可能な障害児の存在が示唆された。では、LD児とそのニーズはどのように理解されたのか。

報告で「学習障害の特徴は、全体的な認知能力に比べて、特定の学習能力の発達が遅れていること」としながらも、「実際に学習障害であるとされる児童生徒について行われた研究によると、これら児童生徒の示す問題は多岐にわたっており、その状態は一人一人異なっている」や「問題があるからと言って、直ちにその児童生徒が学習障害であるとは限らない」、「こうした部分的な発達の遅れや上に挙げられたような問題は、個々の児童生徒の発達の過程で経過的に生じることがあるほか、視覚・聴覚の障害、知的障害、情緒障害や環境的な要因などが原因となっている場合がある」（文部省 1992）などと、ある児童が学習上の問題を抱えていることをすぐにLDに結びつけることに対し、きわめて慎重な姿勢を見せている。また、「どういう障害までを含めて考えるか、どの程度以上を障害と考えるか、どこで通常の言語障害、情緒障害、知的障害等と一線を画するか、何に基づいて中枢神経系の機能障害の存在を判定し、どこまでその結果を重んじるかなどの諸点において、研究者の間で見解が分れているのが我が国の現状である」（文部省 1992）と、既に判別の難しさへの言及もある。その対策として、「その判定は、学業成績や、上に挙げたような問題があるかどうかといった表面上の諸現象のみによって行われるべきではなく、視覚・聴覚の検査、知能検査等の各種の能力検査や、日常の行動観察等、種々の検査、観察を行った上で、専門家により、総合的かつ慎重に行われなければならない」（文部省 1992）と、児童の状態把握の重要性が挙げられた。

続く1997年に報告された「特殊教育の改善・充実について（第二次報告）」では、ノーマライゼーションの考え方に触れた上で、「障害者が社会参加できるような社会づくりは、今後一層進展するものと予測され」、「障害のある幼児児童生徒の能力や可能性を最大限に伸ばし、社会参加・自立の基盤となる『生きる力』を培うことがますます重要となっている」と特殊教育の拡充の必要性を強調する（文部省 1997）。ただし、「特殊教育をめぐる諸状況の変化」の項目では、まず「障害の重度・重複化、多様化」が挙げられ、2つあるいは3つの障害を併発した児童の増加が記される。変化に対する改善案では5項目が挙げられたが、最後に「軽度の障害のある児童生徒への対応」として、通級が触れられるに留まることから、この時点では、特殊教育の関心は依然として「重度」の障害児にあったといえる。

1999年に出された「学習障害児に対する指導について（報告）」では、過去の報告で指摘されたLDに対応する際の混乱を回避し、使用可能な定義にするための変更が見られる。1992年の研究会発足以降、啓蒙活動などの充実によってLDに対する理解と関心が社会に広まったことを成果としつつも、「学校関係者からは中間報告で示した学習障害の定義があいまいで理解することが難しい点があるのではないかと指摘がなされ、また、それと関連して学習障害について語られるとき、必ずしも識者を含めて同一の対象が想定されていないといった状況が見られた」（文部省 1999）と専門家間でも既存の定義では見解が一致しない状況を問題とした。そして「定義の明確化」を目的に、次のように文章を変更した。

学習障害とは、基本的には、全般的な知的発達に遅れはないが、聞く、話す、読む、書く、計算する、推論するなどの特定の能力の習得と使用に著しい困難を示す、様々な障害を指すものである。

学習障害は、その背景として、中枢神経系に何らかの機能障害があると推定されるが、その障害に起因する学習上の特異な困難は、主として学齢期に顕在化するが、学齢期を過ぎるまで明らかにならないこともある。

学習障害は、視覚障害、聴覚障害、精神薄弱、情緒障害などの状態や、家庭、学校、地域社会などの環境的な要因が直接の原因となるものではないが、そうした状態や要因とともに生じる可能性はある。また、行動の自己調整、対人関係などにおける問題が学習障害に伴う形で現れることもある。（文部省 1995）

学習障害とは、基本的には全般的な知的発達に遅れはないが、聞く、話す、読む、書く、計算する又は推論する能力のうち特定のものの習得と使用に著しい困難を示す様々な状態を示すものである。

学習障害は、その原因として、中枢神経系に何らかの機能障害があると推定されるが、視覚障害、聴覚障害、

知的障害、情緒障害などの障害や、環境的な要因が直接的な原因となるものではない。(文部省 1999)

変更点は、1995 年の中間報告の段階で「など」という言葉をつけて広く想定されていた能力を「聞く、話す、読む、書く、計算する又は推論する能力」の 6 種に限定したこと (文部省 1999)、そして、LD が他の障害および環境から独立した原因によると明記したことである。この変更により、文言と定義は明瞭になると同時に、他の障害や環境との影響関係を否定していることから、LD を疑われる児童にもともと生物医学的な原因があると想定する思考枠組みへと変化したことが読み取れる。

しかし、定義から削除されたものの、環境およびその他の「問題」は変わらず言及される。

学習障害児には、行動の自己調整や対人関係などに問題が見られる場合がかなりあることから、これらの問題が「学習障害に伴う形で現れることもある」旨を中間報告の定義に記述した。具体的には、例えば学校生活において、注意集中の困難や多動、対人関係などの社会的適応性の問題が現れることもある。このような問題は、一次的に学習障害と重複して現れている場合と、学習障害による学習上の困難の結果、そのような問題が二次的に生じている場合がある。(文部省 1999)

報告書では、LD 児がいわゆる AD/HD や ASD のような特徴を示す可能性を認めている。問題は、LD 児が他の発達障害を併発しうるのは、あるいは他の発達障害に似た特徴を二次障害として示しているのかということである。児童のアセスメントが重要としながらも、対処方法はやはり「学習障害児については、困難のある特定の能力の種類により指導方法等が異なることもあり、学習障害児に共通した一般的な指導方法は現時点では確立されて」おらず、「同一の能力に困難を有していても、個々の学習障害児に生じている学習上のつまずきや困難などは様々であり、これらを改善するためには、個々の実態に応じた指導を行うことが必要」(文部省 1999) などと具体性を欠き、担任を始めとする教員の工夫を期待するという形でしか書かれていない。文章上の定義は簡潔になったが、曖昧さを棚上げする形での決着になったともいえる。木村 (2015) は医療専門家から与えられた不確実な定義を実践家が再解釈して上手く運用していると指摘したが、特殊教育の改革を構想する段階で、方針の変更と実践家の創意工夫による対処はほとんど両輪のものとして見込まれていたといえる。

2001 年には、「21 世紀の特殊教育の在り方について (最終報告)」という、日本の特殊教育を総括する報告書が出された。近年の動向として特殊教育を受ける児童の約 38% が通級指導を受けていることが示された。そして「今後の特殊教育の在り方についての基本的な考え方」という項目の「障害の重度・重複化や多様化を踏まえ、盲・聾・養護学校等における教育を充実するとともに、通常の学級の特別な教育的支援を必要とする児童生徒等に積極的に対応する」という箇所、まず障害を併発した障害児が記述され、最後に「小・中学校の通常の学級に在籍する軽度の障害のある児童生徒」(文科省 2001) も取り扱われた。

また、小・中学校の通常の学級に在籍する軽度の障害のある児童生徒に対しては、平成 5 年に、学校教育法施行規則に通級による指導が規定され、通常の学級に在籍しながら、特別な指導を行うことが可能になった。更に、今日、小・中学校等の通常の学級に在籍する学習障害児や注意欠陥／多動性障害 (ADHD) 児、高機能自閉症児等特別な教育的支援を必要とする児童生徒等への対応が求められるようになった。(文科省 2001)

AD/HD と高機能自閉症という障害の名称が明示されたのは、この報告書が初めてである。これらの報告書を検討した田村卓哉 (2006) は、「一部にやや唐突ともいえる形で」(田村 2006: 184) AD/HD と高機能自閉症 (ASD) が登場し、その唐突さを、それゆえ「つまり、この『協力者会議』は、幅広く現行の特殊教育体制を見直す中で、現行の制度では対応できていない障害として、盲・聾・養護学校での就学が想定される重度障害児における障害の重複と共に、この『軽度発達障害』を特別に重視していたと考えられる」(田村 2006: 184) と評価した。しかし、1995 年あるいは 1999 年から「注意集中の困難や多動、対人関係などの社会的適応性の問題」(文部省 1999) が継続的に議論されていたことは明らかであり、唐突ではない。留意すべきは、障害名が明記されたことで、LD・AD/HD・

高機能自閉症が「軽度の障害」として認識されたこと、そして、それが重度な障害をもつ児童とは質的に異なるものの、同じように教育政策の対象とされたことである。

3.2 通常学級に在籍する「著しい困難をもつ子ども」の発見

そして「特別支援教育の推進に関する調査研究協力者会議」は「学習障害 (LD)、注意欠陥／多動性障害 (ADHD)、高機能自閉症等、通常の学級に在籍する特別な教育的支援を必要とする児童生徒の実態を明らかにし、今後の施策の在り方や教育の在り方の検討の基礎資料とする」(文科省 2003) ために、2002 年に「通常の学級に在籍する特別な教育的支援を必要とする児童生徒に関する全国実態調査」を行った。

その結果、通常学級に在籍する生徒のうち、担任から見て「知的発達に遅れはないものの、学習面や行動面で著しい困難を持っている」と回答した割合が 6.3% という数字が出た。この調査結果について、協力者会議は「本調査は、担任教師による回答に基づくもので、LD の専門家チームによる判断ではなく、医師による診断によるものでもない。従って、本調査の結果は、LD・ADHD・高機能自閉症の割合を示すものではないことに注意する必要がある」(文科省 2003) としたものの、以降多くの場面で引用されるようになり、「これらの結果が、支援対象拡大という面で『特別支援教育』導入が必要であることの根拠の 1 つに挙げられると共に、特に数年前まではよく聞かれた『うちのクラスにはそういう子はいない』という教員の印象に対する一種の警告としても用いられる」(田村 2006: 186) など、通常学級にいる未発見の障害児を意識させる契機となった。しかし、ここでは「著しい困難を持つ」という間接的な表現が用いられ、学校生活につまずく児童を障害と見なすことへの躊躇いも窺える。

2003 年に発表された「今後の特別支援教育の在り方について (最終報告)」では、報告の背景を説明する「はじめに」の項目で障害をもつ児童の多様性に触れ、その一例として LD が挙げられた。特に「障害のある児童生徒の教育をめぐる諸情勢の変化」の項目では、まず通級指導となった児童の増加、次に、件の調査結果が引用される。通常学級に在籍する何らかの支援が必要な児童が言及され、最後に、盲・聾・養護学校に在籍する児童の障害の重複による重度化が近年の変化として記述されるのである。掲載順は瑣末な事柄かもしれないが、報告書が提出される度に、発達障害の存在感が増してきていることが確認できる。さらに、「今後の特別支援教育の在り方についての基本的な考え方」の箇所でも発達障害は言及される。

特別支援教育とは、これまでの特殊教育の対象の障害だけでなく、その対象でなかった LD、ADHD、高機能自閉症も含めて障害のある児童生徒に対してその一人一人の教育的ニーズを把握し、当該児童生徒の持てる力を高め、生活や学習上の困難を改善又は克服するために、適切な教育を通じて必要な支援を行うものと言うことができる (文科省 2003)

このように、特殊教育との差異を述べるときに用いられるのが LD・AD/HD・高機能自閉症であり、2003 年の段階で、特殊学級に在籍する児童と対照する存在として描かれている。そして、報告書の「LD、ADHD 等の現状と対応」ではさらに具体的に状態が記述された。

LD、ADHD、高機能自閉症のある通常の学級に在籍する障害のある児童生徒への教育的対応は緊急かつ重要な課題となってきた。こうした児童生徒が学級にいる場合、担任教員の理解や経験又は学校内での協力体制が十分でないこと等から適切な対応ができない、また、時には、学級としてうまく機能しない状況に至る事例もある。(文科省 2003)

ここでは、困難をもつ児童が適切に対応されない場合、学級の機能が損なわれる可能性が示唆され、児童のニーズの充足と円滑な学級運営は不可分のものと考えられている。「また、学習上で著しい困難を示す LD と、行動上で著しい困難を示す ADHD や高機能自閉症とが重複している場合があること、LD、ADHD 等については指導内容や指導上配慮すべき点について類似する点も少なくないことから、個々の障害ごとではなく総合的に対処することが適切な場合も考えられることから、これらの実態を踏まえて効果的かつ効率的に対応することが求められる」(文

科省 2003) など、「困難」が重複することを想定している。特殊教育では障害の種類と程度を特定して対処することが基本方針だったのに対し、障害の種類別に拘泥せず、児童の実態やニーズに即した対応が必要であるとした特別支援教育は、以前の特殊教育とは異なる要素を加えられたといえる。

3.3 「著しい困難をもつ子ども」は障害児か？

まず、1992年に通級指導が注目され、それまで特殊学級に固定されていた児童が移動を始めた。LD児は通級指導の筆頭とされるが、1995年の段階では、LD児の学習上の困難と行動および適応に関する問題は、どこまでが障害によるものとするかの切り分けがされなかった。1999年には、LDを特定の能力の習得と使用に関する障害として定義上は簡潔になったが、その際も個別性・多様性を強調するなど釈然としない。通級指導が一般化したあと(2001年)は、2002年の調査をもとに通級指導以外にも通常の学級に担任の目から見て「困難」のある子どもの存在が示唆され、2003年の特別支援教育への転換を決定する頃には、盲・聾・養護学校に在籍する障害児とは質的には異なるものの、同程度の教育的支援が必要な存在として認識されることとなった。

特に通級指導の定着以降、通常学級で新たに「問題」とされた児童が「著しい困難をもつ子ども」と表現されたことに注目したい。これらの児童に何らかの援助が必要であるという認識はあったが、その児童の実態や望ましい対応を示すことは困難だった。「著しい困難をもつ子ども」はいわゆるLD・ASD・AD/HDのどれかであるかもしれないし、どれもないかもしれない。そのような掴みどころのない存在を表象するのに選ばれたのが軽度発達障害という名称である。

軽度発達障害の名称が与えられたことで、そのような子どもはやがて通常学級のなかに積極的に見出されていく。特別支援教育という形で結実する一連の報告を検証すれば、木村(2015)が不確実性の根源として批判した曖昧さは、支援の対象に含めたい児童の実態を考えた際ある程度許容せざるを得なかったのではないかと。専門家が熟議してもなお解消しきれなかった曖昧さは、正に実践によって解消されることが期待され続けていたといえる。

4. 軽度発達障害——新しい概念をめぐって

4.1 軽度発達障害とは

特殊教育から特別支援教育への転換が議論されるなか、専門家コミュニティでは「著しい困難をもつ子ども」に対する名づけが行われた。

先行研究(加藤 2002、津川 2006、石川 2007 など)の多くが、軽度発達障害の最初の定義として杉山登志郎(2000)の研究を挙げる。

従来から発達障害の研究は、知的障害を伴った自閉症、重度知的障害、重度の脳性麻痺など、重度の機能的な障害を持つ重度発達障害が中心であった。それに対し、機能的な障害そのものは軽度である軽度発達障害に属するのは、高機能広汎性発達障害、注意欠陥多動性障害、学習障害、協調性運動障害、軽度知的障害などである。(杉山 2000: 241)

杉山は特に①軽度の発達障害は健常児との間に連続性があり、介入などにより大きく状態が変化するので障害を定義することが困難である。②軽度発達障害者はこれまで十分に注目されてこなかったため、福祉・教育どちらの支援の対象からも外れている。③支援の不足から、大多数の軽度発達障害児はさまざまな二次障害を併発しており、それが障害の状態をさらに悪化させている(杉山 2000: 241)と特徴を示し、軽度発達障害独自の困難を訴えた。さらに杉山は「切れる子」や「学級崩壊」など、当時の社会問題と放置された軽度発達障害児が関連しているとして、軽度発達障害のフレームを通じた理解・支援の重要性を強調した(杉山 2000: 250)。

杉山は2000年の時点で明確に「機能的に重度な障害」と「機能的には軽度である」障害を対照させ、軽度発達障害児と健常児の連続性を指摘した点で、文科省が設置した研究会の結論を先取りしている。

4.2 医師や教師に「気づかれていない子どもたち」

杉山の軽度発達障害概念の独自性は、障害の定義・特定が困難であることを最大の特徴する点であろう。杉山は次のように論じる。

軽度の発達障害は健常児との間に連続性がある。児童は絶えず成長をしてゆくので、その臨床像は加齢により、発達により、教育的介入により著しい変化を示すので、障害の定義が問題とならざるを得ない。どこまでが障害としてとらえることが出来、どこまでが性格的な偏奇や生育による偏りとみるべきかが不明瞭となる場合が生じる。また障害の合併という現象が重度の発達障害以上に生じる。もとより障害の診断は白か黒かといった問題ではない。(杉山 2000: 241)

杉山にとって、軽度発達障害の名称を新たに提案する動機とは、このように障害の定義が不明瞭であるがゆえに「特殊教育の恩恵にあずかることが出来ない。また福祉面からのサポートもほとんど存在しない」(杉山 2000: 241) 児童に注目させ、支援を与えることであったといえよう。杉山も研究の進展には期待していたが、杉山の提案では障害を確定することは目的ではないどころか、診断に至らない児童をも支援の対象に含めていくという、いわば曖昧さを活用しようとする姿勢が垣間見える。また、その子どもたちは気づかれぬまま放置されると、障害が「悪化」し、社会問題を起こしかねない存在と想定されている。杉山の主張は、まず医者や教師といった子どもと日々接する人々の知識不足を批判し、このような児童の見落としを反省することにあつたといえる。

気づかれぬあるいは診断には至らない子どもにも支援を与えようという杉山の方針に対し、素朴な戸惑いも見られる。2002年に特集を組んだ『障害者問題研究』で黒田吉孝(2002)は次のように書く。

「軽度発達障害」という言葉をよく耳にするようになった。同様の言葉として、「気になる子ども」という言葉もある。学問的な定義があつてのものではないが、ふだん、なにげなく区別されずに使われることが多い。おそらく、「気になる子ども」は、既成の「障害カテゴリー」による診断は困難ではあるが、「特別な教育ニーズ」をもつ子どもとして理解されるのではないかと思う。「軽度発達障害」と「気になる子ども」の問題は、単なる言葉の問題ではなく、「障害児教育」の対象の子どもとして理解した方がよいのか、「特別なニーズ教育」対象の子どもとして理解した方がよいのか、教育の問題としても関係してくると思われる。(黒田 2002: 97)

ここでは「気になる子」という軽度発達障害と健常の間の子どもの存在がさらに示唆されている。専門家でもその言葉の用法やどちらに区分するかという迷いもあるなか、2002年にはそのような子どもを表す言葉が根付きつつあつた。

4.3 親にとって「気になる子」「育てにくい子」

初めは「気づかれぬ子どもたち」が、軽度発達障害概念の普及と共に、今度は「気になる子」として言及されるようになる。特に誰が子どもを気にし始めるのかといえば、親である。

たとえば、日本教育心理学会総会のシンポジウムでは「気質的に『難しい』子どもおよび軽度発達障害児の発達とソーシャルサポート」というタイトルで、子どもの養育と軽度発達障害が関連させられた。神田直子(2003)は次のように企画の趣旨を説明する。

かつては子どもの行動の問題は自分の子育てに原因があるという捉え方に母親は悩まされていた。1960年代にアメリカのトーマスとチェスらが子どもの「気質」の問題に着目し、生理的な基盤に根ざしたところで子どもの個性があり、それによって「育てやすい子ども」(easy child)と「育てにくい子ども」(difficult child)があるという捉え方が日本でもなされるようになってきた。さらに、「育てにくい」子どもの中に、LD、ADHD、高機能広汎性発達障害などの軽度発達障害があり、育児困難や虐待との関連性を示唆する研究が最近行われている。(神田 2003: 64)

この場合、軽度発達障害児は親の手に余る要素をもつ子どもとして描写される。他にも、親の視点に立った発信は多い。2004年には『発達』で軽度発達障害に関する特集が生まれ、山下光(2004)は、2003年の「今後の特別支援教育の在り方について(最終報告)」の特徴が、親をも含めた支援を打ち出している点にあるとして保護者と専門家との提携を訴える。

軽度発達障害の早期発見と早期対応の重要性は再三指摘されてきましたが、しばしば「見えない障害」と呼ばれるように、各専門家にとっても非常に難問です。また、「最も早くに気がつくのは親、そして最も悩むのも親」といういい方もされます。(山下 2004: 5)

2003年以降、子どもの障害を「発見」する主体として日頃児童に接する保護者の役割が大きく見込まれている。同じ特集で、根来ら(2004)は母親の主観的な育てにくさに関する調査結果を寄稿した。その結果、多くの項目で、健常児をもつ母親に比べて、軽度発達障害児をもつ母親は育てにくさを感じているという結果が得られたと報告している。また、特集ではLD児や高機能自閉症児の親も記事を執筆し「育てにくさ」を振り返っている。

2006年になってからも「気がかり」の表現が散見される。『児童心理』は『「気がかりな子」をどう理解するか』というタイトルの特集を組んだ。栗田広(2006)は児童精神科医の立場から子どもの特徴を平易な言葉で列挙し、それに障害の名称を添えて紹介する。たとえば「落ち着きのない子ども」「不注意な子ども」「パニックを起こす子ども」「乱暴な子ども」「反抗的な子ども」「人とのかわりが乏しい子ども」「マイペースな子ども」「こだわりの強い子ども」「不安の強い子ども」「よく泣く子ども」「不器用な子ども」「勉強のできない子ども」「偏食のある子ども」「癖のある子ども」「いじめっ子」「言葉に問題のある子ども」(栗田 2006: 23-30)など網羅的である。栗田もこれらの行動全てが発達障害によるものではなく、行動の背景を理解することが重要としながらも、「以上に述べたさまざまな『気がかりな子』の状態については、担任以外の専門家が何らかの形で関与することが必要なものが多い」(栗田 2006: 31)と、担任だけでは教育が困難であると述べる。また、「しかしそのような場合でも、家庭の協力が必要なのは多いので、親の理解を得ることが大切である。また医療機関などの専門機関に相談することも、そこに子どもを連れて行くのは親であり、親の了承なしには行えない」(栗田 2006: 31)として、親の理解・協力が不可欠であると添える。

2000年に杉山が軽度発達障害概念を提唱してから、大きく2つの傾向が生じたと思われる。1つは、発見者および治療協力者としての保護者の役割が強まったことである。障害を見逃さないために、「気になる子」「育てにくい子」に注意を払い、障害の兆候が見られた場合に専門機関へつなぐのも親の役割である。もう1つは、主に保護者を支援に参加させる過程で親の主観的な育てにくさが1つの指標となり、また、栗田(2006)の例にあるように、日常的な言葉によって子どもの障害に関する情報がやりとりされるようになったことである。2002年の全国実態調査では教員の目線から見た児童の様子が調べられたが、「早合点や、飛躍した考えをする」「過度にしゃべる」「仲の良い友人がいない」「常識が乏しい」(文科省 2002)など、この調査でも質問項目で障害の特徴が平易な表現に翻訳されている。このような翻訳は、医学的知識をもたない人々を発達障害に関する議論に関わらせる上で不可欠だっただろう。

4.4 軽度発達障害概念の流行とその終焉

軽度発達障害という医学的・法律的な定義とは異なる意味を付与された枠組みは、専門家だけでなく、教員や保育者といった実践者、そして保護者を1つの問題に参加可能にしたために流行したといえる。しかし、ある段階から「軽度発達障害」という表現は公の場から急速に姿を消す。最大の要因は2007年に出された『「発達障害」の用語の使用について』の通知であろう。

1. 今後、当課の文書で使用する用語については、原則として「発達障害」と表記する。また、その用語の示す障害の範囲は、発達障害者支援法の定義による。
2. 上記1の「発達障害」の範囲は、以前から「LD、ADHD、高機能自閉症等」と表現していた障害の範囲

と比較すると、高機能のみならず自閉症全般を含むなどより広いものとなるが、高機能以外の自閉症者については、以前から、また今後とも特別支援教育の対象であることに変化はない。

3. 上記により「発達障害」のある幼児児童生徒は、通常の学級以外にも在籍することとなるが、当該幼児児童生徒が、どの学校種、学級に就学すべきかについては、法令に基づき適切に判断されるべきものである。
4. 「軽度発達障害」の表記は、その意味する範囲が必ずしも明確ではないこと等の理由から、今後当課においては原則として使用しない。
5. 学術的な発達障害と行政政策上の発達障害とは一致しない。また、調査の対象など正確さが求められる場合には、必要に応じて障害種を列記することなどを妨げるものではない。(文科省 2007)

文科省の設置した研究会の報告においても「軽度」という表現は継続的に使用されていたが、この通知をもって行政文章上からは「軽度」の表現が削除されることが決定した。

注意すべきは項目 2 と 3 である。自閉症児は以前から継続して支援の対象であったが、「『発達障害』のある幼児児童生徒は、通常の学級以外にも在籍することとなる」と、通常学級以外に在籍する発達障害児について改めて言及する必要が生じたことは、1990 年代に特殊教育の改変が求められていた時代から障害児のイメージが大きく変化し、今や逆転したことを意味する。2007 年の段階で「これだけ定着していると、診断名か医学用語かのように誤解されている向きも一般には多いようです。精神医学では公式に使われることはなく、専門雑誌の公募論文で題に用いられた場合は正規には採用しがたいという話を聞きます」(石川 2007: 5-6) など、削除は徹底されたようである。しかし「最近『軽度』をつけないこともあり、『発達障害』という呼称だけで専門領域では通じるようになっていく」(加来 2008: 52) などの発言もあり、通知が行われた頃には、特定の分野では発達障害がいわゆる軽度発達障害を指す言葉として定着していたことが推測される。子どもが「問題」を示す際に、医学的診断を完全には満たさない障害児の可能性を考えるという現代的な態度は、軽度発達障害がもたらしたものだといえる。

5. 考察——異なる存在を既存の枠組みに接続するためのギミック

5.1 軽度発達障害をあえて使用すること

3 節では主に文科省の設けた研究会がどのように LD を始めとする発達障害児を政策上の課題として議論したかを概観し、特殊教育から特別支援教育へと政策を変更する際の論理的基盤となる各種報告が更新される度に、発達障害が政策のコアな対象となっていくことがわかった。4 節では特定の児童を軽度発達障害と呼ぶことで、支援の対象を拡張しようとする専門家の動向を整理した。その結果、軽度発達障害の流行は、専門家・実践家・保護者らが同じ問題を論じる状態を生み出すと同時に、新しく早期診断・早期療育の圧力や、子どもに何らかの「問題」が見られた場合に発達障害を疑うといった状況も招いた。これらの出来事は、先行研究(加来 2008、木村 2015 など)が指摘したような言説の乱用や行き過ぎた医療化なのだろうか。

「軽度発達障害」も充分医学的診断の裏づけがありそうな一群のように思えるが、目の前の子どもたちを見てみると必ずしも診断名だけでは割り切れない部分が多く存在する。たとえば、「個性なのか、それとも障害なのか」「本人の特性なのか、それとも二次的な問題なのか」といったジレンマである。このような割り切れなさに対して、「軽度発達障害」というファジーで大まかなとらえ方も悪くない、と筆者は個人的に思っている。「用語」にこだわってもこだわらなくても、同じイメージで見えてくる子どもたちは実際に存在し、しかもサポートを待っているからである。(鈴木 2004: 33)

小児医療に携わる鈴木周平(2004)の言葉には、軽度発達障害をめぐる素朴な戸惑いと期待が表れているように思われる。ある種の子どもの不都合な面を「障害」の観点から捉え直し既存の枠組みから外れていた子どもを支援対象に含めるため、子どもの「個性」と「障害」を配分しなおすことは、気づかれず放置された存在というギミックのもとでの、基準の大幅な緩和によって可能となった。また、そのことは親の責任軽減にもつながった。つまり、

通常学級で助けが必要な児童の救済と、曖昧な定義の使用は、トレードオフ関係であった。このことは、個性と障害の切り分けについての葛藤など、今日の発達障害に関する議論で扱われる論点を含んでいたのは事実である。しかし、これらの当初から認識されていた論点は問題化されず、支援対象の拡大が行われた。

5.2 クラスの「気になる子」を障害児と見なすための装置として

本稿の検討を踏まえれば、従来の障害を特定し種別ごとに支援するという特殊教育の方針と、障害の特定にこだわらずニーズに即して支援するという特別支援教育の方針は馴染まず、また、特殊学級に隔離された援助の必要な障害児と通常学級にいる「気になる」程度の児童のイメージがすぐに重ならないことは明らかである。なぜ軽度発達障害という出自や定義の定かではない言葉が流行し、その後消滅したのか。

ここで F. Jameson (1973) が提唱した *vanishing mediator* を考えてみたい。Jameson は「相互に排他的な 2 つの用語の間でエネルギーの交換を可能にする触媒」(Jameson 1973: 78) を *vanishing mediator* と形容した。特に単体では相反する旧概念 A が新概念 B に移行しようとする際、A' というフレーム（表面的には A と類似した概念だがその内実としては B）が一時的に 2 つの概念を中継する。そして、新概念への移行が完了するとその A' は消滅する。

軽度発達障害が発達障害に関する政策・研究の延長上にあるという理解は誤りである。単に既存の概念を拡大しただけならば、軽度の発達障害は医学的診断を受けた障害のなかで「軽度」という解釈になるはずだ。軽度発達障害というフレームは診断がなくとも「気になる子」を障害に含む点で、それまでの障害概念に全く異質な内実の要素を持ち込んでいる。軽度発達障害は従来の障害児の概念をさまざまなニーズをもつ多様な障害児たちに変更し、特殊教育を特別支援教育へと転換する際のギミックとして機能した、正に消え去る媒介者であった。そして、障害概念と制度の変更が完了したのを見計らうように行われた「通知」によって軽度発達障害の言葉は消滅する。しかし、そこで定着した発達障害の一般的なイメージは、単なる医学的診断とは異なるニュアンスを帯びたものであった。

1990 年代、固定式特殊学級の不十分さと新しいノーマリゼーションに即した教育政策の必要性を示す事例として、軽度発達障害という概念はその中身が何であるかについては同床異夢のまま広く関係者に受け入れられた。しかし、2000 年代以降一定の特別支援教育の制度が整ってしまえば、医学的分類の専門的正確性、親や教師にとっての「気になる子」「育てにくい子」の多様性、特別支援教育のニーズに則して求められる支援の幅の広さなど、特別支援教育の枠内で解決すべき諸問題の複雑な多様性を理解する上で、軽度発達障害という曖昧な概念では不十分と感じられ、消滅させられたのである。

6. おわりに

本論文は、1990 年代から 2000 年代日本の特別支援教育に関する政策の動向と学術分野での議論を、特に軽度発達障害という表現に注目して再検討した。そして、軽度発達障害というあたかも学術的な背景をもつかのような俗称がなぜ日本で流行し、かつ、突如として使用が停止されたのかを分析した。本稿は、発達障害が特別支援教育の実施に伴い唐突に政策課題とされたとする先行研究に対し、発達障害として問題にされた子どもの行動や不適応が、長く議論の対象であったことを明らかにした。また、先行研究が特に実践家に混乱をもたらしたとする発達障害の診断につきまとう曖昧さについて、専門家は曖昧さを充分承知していたが、実践家のよい対処に期待しつつ、障害児教育の質的転換を図るために曖昧さを引き受けようとしていたという見立てが可能であることを分析から提示した。

これらの変遷を踏まえれば、軽度発達障害という独自のフレームは、既存の政策の延長線上に含めることのできない人々を障害者として包含するためのドラスティックな手法だったといえる。そして、このような流行を経験した我々は、今や多様な発達障害のファジーな使用方法を知っている。学校や会社などで「気になる人」と出会った際に「発達障害かもしれない」と考えることは珍しくないし、「困難」を抱えた本人さえ同じように疑う。さらには、それに対する批判や抵抗もまた、軽度発達障害概念のもたらした熱狂から人々が覚めた後に展開されたものとして見ることができるだろう。

[文献]

- American Psychiatric Association, 2013, *Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders Fifth edition*, USA: American Psychiatric Publishing. (= 2014, 高橋三郎・大野裕監訳『精神疾患の診断・統計マニュアル DSM-5』医学書院.)
- Eyal, Gil, Brendan Hart, Emine Onculer, Neta Oren & Natasha Rossi, 2010, *the Autism Matrix: the Social Origins of the Autism Epidemic*, Cambridge: Polity Press.
- Feinstein, Adam, 2010, *a History of Autism: Conversations with the Pioneers*, Oxford: Blackwell Publishing.
- Hacking, Ian, 1986, "Making up People: Clinical Classifications," *London Review of Books*, 28: 161-171.
- 市橋香代, 2006, 「『軽度発達障害』と社会構成主義」『ブリーフサイコセラピー研究』15 (2): 86-96.
- 石川元編, 2007, 『現代のエスプリ——スペクトラムとしての軽度発達障害 I』至文堂.
- Jameson, Frederic, 1973, "The Vanishing Mediator: Narrative Structure in Max Weber," *New German Critique*, 1: 52-89.
- 加来洋一, 2008, 「誰が『発達障害』についての言説を乱用するのか?」『ブリーフサイコセラピー研究』17 (1): 52-55.
- 神田直子, 2003, 「気質的に『難しい』子どもおよび軽度発達障害児の発達とソーシャルサポート (自主シンポジウム)」『日本教育心理学会総会発表論文集』45: 64-5.
- 加藤義男, 2002, 「特別な教育的ニーズをもつ児童への支援をめぐる諸課題」『岩手大学教育学部附属教育実践総合センター研究紀要』1: 181-190.
- 木村祐子, 2015, 『発達障害支援の社会学——医療家と実践家の解釈』東信堂.
- 小枝達也, 2007, 「軽度発達障害児について」『小児保健研究』66 (6): 733-738.
- 近藤文里, 2001, 「障害部門 軽度発達障害に関する研究動向と課題」『教育心理学年報』40: 133-142.
- 栗田広, 2006, 「児童精神科の立場から」『児童心理』10: 22-32.
- 黒田吉孝, 2002, 「特集にあたって」『障害者問題研究』30: 1.
- 三浦藍, 2009, 「アスペルガー症候群の医療化」『生存学』1: 348-361.
- 文部省, 1992, 『通級による指導に関する充実方策について (審議のまとめ)』.
- , 1995, 『「学習障害児等に対する指導について (中間報告)」の送付について』.
- , 1997, 『「特殊教育の改善・充実について (第二次報告)」』.
- , 1999, 『「学習障害児に対する指導について (報告)」』.
- 文部科学省, 2001, 『21世紀の特殊教育の在り方について (最終報告)』.
- , 2002a, 『「今後の特別支援教育の在り方について (中間まとめ)」』.
- , 2002b, 『「通常の学級に在籍する特別な教育的支援を必要とする児童生徒に関する全国実態調査」』.
- , 2003, 『「今後の特別支援教育の在り方について (最終報告)」』.
- , 2007, 『「『発達障害』の用語の使用について」』.
- 根来あゆみ・山下光・竹田契一, 2004, 「軽度発達障害児の主観的育てにくさ感——母親への質問紙調査による検討」『発達』25 (97): 13-18.
- 杉山登志郎, 2000, 「軽度発達障害」『発達障害研究』21: 1-11.
- 鈴木周平, 2004, 「幼児期軽度発達障害児への支援——小児医療の立場から」『発達』25 (97): 33-36.
- 田村卓哉, 2006, 「『軽度発達障害』と『特別支援教育』に関する一考察——予備的検討」『開発論集』78: 177-197.
- 津川秀夫, 2006, 「ラベリングをこえて——高機能自閉症児への支援を通して」『ブリーフサイコセラピー研究』15 (2): 126-137.
- 山下光, 2004, 「特別支援教育と軽度発達障害——あたらしい連携のかたちをもとめて」『発達』25 (97): 2-5.

“Mild Developmental Disorder” as a Vanishing Mediator for the Special Needs Education

TAKAGI Miho

Abstract:

The term “Mild Developmental Disorder” was temporarily used among Japanese practitioners and some professionals from the 1990s until the government stopped its use in 2007. To clarify the historical relevance of a certain kind of people being represented as Mild Developmental Disorder only in the limited period, this paper examines official reports, actual condition surveys, and related academic literature on the Mild Developmental Disorder. The result shows that the children with so-called Mild Developmental Disorder were enrolled in ordinary classes. They did not completely satisfy diagnosis as Developmental Disorders but still needed educational support. The result finds that the existence of such children helped to bridge the qualitatively different educational policies between the Special Education, which gives children support on the basis of diagnosis, and the Special Needs Education, which offers children support based on individual’s educational needs without diagnosis. The term “Mild developmental disorder” was widely used for a while, however, once the Special Needs Education was established, the ambiguous categorization of Mild Developmental Disorder and the confusion it caused became problematic. In conclusion, I argue that the concept of Mild Developmental Disorder contributed to progress the conversion from the Special Education to the Special Needs Education.

Keywords: Mild Developmental Disorder, developmental disorder, autism spectrum disorder, Special Needs Education, Special Education

消え去る媒介者としての「軽度発達障害」

高木美歩

要旨：

1990年代－2000年代日本である一時期だけに、「問題」のある児童は「軽度発達障害」であるという主張がされた。本稿は、ある時期だけにある人々が軽度発達障害という言葉で表象されたことの意味を明らかにすることを目的として、文科省が設置した研究会の報告書および実態調査、そして軽度発達障害を扱った論文などを分析した。その結果、障害の種別に従って固定的に区分する方針の特殊教育から、診断に関係なく各児童のニーズに即して支援するという特別支援教育への転換において、これらの質的に異なる教育政策を、通常学級に在籍する医学的診断を完全には満たさないが支援の必要な軽度発達障害児の存在が中継したことがわかった。軽度発達障害は一時期汎用されたが、特別支援教育が定着すると、概念の曖昧さが混乱をもたらすと見なされ、消滅した。結論として、この論文は、軽度発達障害概念が特殊教育から特別支援教育への転換を促進したと主張する。