
特集：障害児福祉と関係領域

日本における2E教育の理念の指導・支援の展望 ——才能と困難を併せもつ子の多様な発達の保障——

松村 暢隆*

要 約

才能と発達障害等の障害を併せもつ「2E」や、才能が原因で困難をもつ「GDF」の児童生徒は、どの学校にも存在し得る。そのような「困っている才能のある子」への2E教育の理念による適切な指導・支援の必要性の認識が、今後障害児福祉を向上させる上で不可欠な視点となる。文科省の「特異な才能のある児童生徒への支援の推進事業」が2023年度から開始された。その中でも、2Eの子への指導・支援が実証研究の課題として盛り込まれた。2E・才能のある子への指導・支援の検討には、その背景をなすアメリカの「才能教育」の理念と多様な方法が参考になる。日本では「特異な才能のある子」は一律の基準で選別されるのではなく、通常学級を拠点とした、すべての子どもの発達多様性（能力・興味・スタイル）に応じる「個別最適な学びと協働的な学び」の中に、才能のある子も障害のある子も包摂されるべきである。大学で、発達障害の学生の社会参入への包括的支援や、発達障害の高校生への移行支援の実践も行われてきた。障害の有無にかかわらずすべての子どもが才能を活かせる将来を視野に入れたキャリア教育の推進と、その実現を支える社会の意識変革が望まれる。

キーワード：2E教育、才能教育、発達障害、発達多様性、個別最適な学び

社会保障研究 2023, vol. 8, no. 1, pp. 44-56.

I 才能と困難を併せもつ子への支援の必要性

1 困っている才能のある子の存在

発達障害等の障害のある子どもの中には、優れた、ときには突出した何らかの才能を併せもつ子どもがいる。例えば、読み書きの障害と、数学や理科、芸術が抜群に得意な場合などである。そういった才能と障害を併せもつ子どもは、「2E」(2e: twice-exceptional, 二重に特別な)と呼ばれ、才能を伸ばす面と障害による困難を補う面の両方に、

二重に特別な支援を要する〔松村 (2021a)〕。アメリカ等の諸外国では、障害に応じる「特別（支援）教育」(special education)と並んで、通常の教育課程だけでは対応できない才能に応じる「才能教育」(gifted education)が公教育として実施されている。そして2Eの児童生徒（以下、2Eの子）に、特別教育と才能教育の両面から応じる「2E教育」（二重の特別支援教育）が実施される場合もある。

2Eの子の存在と、2E教育の適切な指導・支援の必要性について、我が国ではこれまで認識が乏しかったが、教育現場や一般の問題意識が高まり、

* 関西大学名誉教授

文部科学省の今後の検討課題ともされるようになった。今後の障害児福祉を向上させる上で不可欠な視点となるだろう。

2Eの子は、その障害特性のために、学校で学習および社会情緒的困難があり、支援を要する。また、障害特性を併せもたないが、その才能特性が原因で困難のある子もいる。しかし、その存在と困難の認識は一層乏しい。本稿では、「2Eの子」及び「才能による困難のある子」を合わせて「困っている才能のある子」ととらえ、両者への2E教育の理念による指導・支援の在り方について論じる。

2 特異な才能のある子への支援の推進事業

(1) 有識者会議「審議のまとめ」と支援事業の開始

2021年1月の中央教育審議会答申で示された「特異な才能と学習困難を併せ持つ児童生徒に対する教育」という検討課題を受けて、文部科学省（以下、文科省）に「特定分野に特異な才能のある児童生徒に対する学校における指導・支援の在り方等に関する有識者会議」（以下、有識者会議）が2021年6月に設けられ、筆者も委員に加わった。そして最終報告書としての「審議のまとめ」が2022年9月に出された〔文部科学省（2022）〕。「審議のまとめ」では、初等中等教育で今後取り組むべき具体的な施策として、以下の5点が挙げられた。①特異な才能のある児童生徒の理解のための周知・研修の促進、②多様な学習の場の充実等、③特性等を把握する際のサポート、④学校外の機関にアクセス可能にするための情報集約・提供、⑤実証研究を通じた実践事例の蓄積。この実証研究の中にも、2E児への指導・支援が課題として盛り込まれた。

「審議のまとめ」の提言を受けて、文科省は2023年度から「特異な才能のある児童生徒への支援の推進事業」を開始した〔文部科学省（2023）〕。特異な才能のある児童生徒の指導・支援に関する実証的な研究を実施し、実践事例を蓄積し、その展開を図ることが目指された。実証研究では、教育委員会等の委託先を公募して、実践事例を蓄積し

て検証する事項として、次の点が挙げられた。①子どもの関心等に合った授業、②多様性を包摂する学校教育環境、③多様な学びの場の設定や、過ごしやすい居場所としての環境整備、④学校と学校外の機関の連携による学習面・生活面の指導・支援、⑤才能と障害を併せ有する児童生徒の対応など。

(2) 「特異な才能」の意味

従来、国の行政レベルの会議等では、「才能」(giftedness/talent)の概念の認識が曖昧で、混乱も生じていた。最近是一般にも呼称されることのある「ギフテッド」という用語は、突出した才能、およびそれをもつ個人に限定して、あるいは才能と障害・困難を併せもつ子どもに限定して用いられることが多い。このように限定されたイメージが論者により異なるため、有識者会議では「ギフテッド」の用語は用いず、対象者は限定しなかった〔文部科学省（2022）〕。

有識者会議では、才能のある子を呼ぶ際に、当初の「特定分野に」は除いて「特異な才能」と表現することになった。「特異な才能」は領域・特性および程度が限定されず、英語本来の意味の幅広い“gifted”（才能のある）に対応することになる。それでもあえて「特異な才能」と呼ぶのは、教育行政用語として、新しい理念の取組を象徴するキーワードだからだと認識しておけばよいだろう。もっとも一般の日常的な慣用語で「ギフテッド」と呼ぶことは妨げられないが、その使用者は、特定のコミュニティ内でどんな特定の意味内容で用いているのかを明確に表明して、共通理解を図るべきである。

II 才能教育の理念と方法

1 才能の概念に関する理解

(1) 才能をIQなど特定の基準で定義する問題点

「高い知能指数（IQ）」は才能のある子を認識する主要な基準だという素朴な考えが反映されて、内閣府の「総合科学技術・イノベーション会議」

(CSTI)では、「特異な才能のある子供」をIQ130以上と仮定した〔内閣府(2022)〕。しかし、もし「特異な才能のある子」を「IQ130以上」等の知能検査結果の特定の数値基準で定義するとしたら、以下のように、多面的に問題点が多い。

①知能検査結果は、測定用具として、領域・特性が多様な才能のごく一面しか表さない。

②IQを才能の基準と定めるとしても、一律に特定の測定値で線引きするのは妥当ではない。

③公正な選抜のためには、全員へのスクリーニングが必要になり、現実には実施不可能である。

④少数の「特異な才能のある子」と大多数の「特異な才能のない子」に二分される。必ずや集団の分断、差別、妬み、いじめ、仲間はずれ等が生じるだろう〔文部科学省(2022)〕。

⑤特異な才能を認定されたという経歴が、高学力の進学校や大学での入試に利用される。IQは訓練可能なので、教育産業の介入が生じ、家庭の経済状況による教育格差が増大して、一律の線引きがさらに無意味になるだろう。

以上は、例えば「2学年以上進んだ算数・数学の学力」等の基準を設けても同様である。そのため、「審議のまとめ」では、特定の基準や数値による才能の定義に当てはまる子どものみを「特異な才能のある児童生徒」と取り扱うことはしないと明言された。

(2) アメリカの多様な才能のとらえ方

2Eの子、さらに広く才能のある子への指導・支援の検討には、その背景をなすアメリカの長年の「才能教育」の理念と多様な方法の知見が参考になる。

アメリカでは、才能は領域・特性が多様なものと認識され、1970年代から連邦(国)の「初等中等教育法」(ESEA)や州の教育法・政策指針にも、才能の定義が明記されている。それによると、才能児(才能が規定の基準で識別された子ども)は、知能、創造性、芸術、リーダーシップ、および特定の学問(教科)のいずれかについて、並外れて優れた能力や特性をもつ〔松村(2021a)〕。すなわち才能は、多様な「領域固有」(domain-specific)

のものにとらえられ、才能教育も、たとえIQで才能プログラムの対象児を選抜したとしても、指導は数学や科学など、領域ごとに行われる。

そしてESEAの定義では、才能児にはふつう学校で提供されない活動が必要だとされる。つまり通常の教育課程を超えた指導・支援が必要だとされ、そのため部活動や地域で対応されているスポーツの能力は、才能の定義から外された。さらに、才能児はあらゆる文化・経済的集団に等しく存在すると付記された。つまりマイノリティや貧困の家庭の才能児も、公正に才能教育プログラムに参加できるべきことが表明された。

このように教育行政で才能は大綱的に定義されるのであり、個別のプログラムでの識別基準(IQ130以上等)を含める定義と混同すべきではない。

アメリカでは才能教育の実施は強制ではなく州や学区・学校の人材・資源の実際の事情に左右され、対象者(収容人数)の割合は、州や地域によって1%以下から十数%まで大きな幅がある〔NCES(2014)〕。全国各州を平均すれば約6.7%になるが、この数字が日本で「ギフテッドの割合」のように語り伝えられ一般の誤解を招いている。

2 発達多様性のある才能特性の把握

(1) 才能行動の把握と才能伸長

「審議のまとめ」の提案のように、才能の把握は、個別プログラムや施策の目的・内容に応じて、実施主体が個別に行う。これは個別の学校の入試と同様である。それだけに、具体的な取組では才能をどんな意味に特化しているのか、どんな才能行動・特性を想定しているのか(例えば突出した理科の探究スキルなのか、すべての子どもが個別に興味をもてる学習テーマを探るのか、等)を意識して明示することが望まれる。

「誰が才能児か」を見出してラベルづけするのではなく、誰がいつ、どんな「才能行動」を示すのかを見出して、誰にどんなサービス(指導・支援)が必要かを見分けるのが才能教育の妥当な理念である〔レンズーリ(2001)〕。アメリカの才能教育では最近、選抜した子を「才能児」(gifted)と

呼ばない動きがある。ニューヨーク市やシアトル市では、旧来の才能教育システムの廃止も検討され、新形態に改革された〔市川（2022）〕。旧来の理念・方法では、文化・経済的に不利な（マイノリティ・貧困家庭の）子どもに不公正（中流以上の白人層に有利）なためである。才能児対象の才能教育から代わって、個人の特性に応じて必要な支援を提供する「才能伸長」（talent development）を目指す。才能児に代わって「上級学習者」（advanced learner）や「高い能力のある」（highly capable）等と呼ばれるが、これは単なる言い換えではなく、「才能児か否か」から「どんなニーズのある才能特性か」を問題にするようになるという、才能教育の理念の根本的転換が生じているのである。

（2）才能行動の包括的評価と認知的個性

教師が「特異な才能のある子」を選別するものではないとしても、教師が教室で気になる子どもについて、簡易な質問紙やチェックリスト等を手がかりに才能特性を知り、自身の指導の改善や、学校内外で連携した指導・支援の場に繋ぐことが有用な場合がある。

アメリカの才能伸長の具体的な取組では、多様な才能行動・特性について「包括的評価」（comprehensive assessment）が、複数の評価手段を組み合わせて行われる。個別の教育実践の目的に適うように、知能検査や学力テスト、学校内外の学習成果や教師の行動観察などを公正・妥当に用いて、多面的、総合的に才能を識別することが推奨される。

才能行動の包括的評価で利用できるような、子どもの能力と興味、認知・学習スタイル等の多面的な特性の複合的プロフィールを「認知的個性」として包括的に概念化できる〔松村他（2010）〕。能力の次元では、「多重知能」（MI: multiple intelligences）の観点から、多様な才能を把握できる。またスタイルの次元では、「思考スタイル」（thinking styles）の観点を活用できる。実際、このMIと思考スタイルを柱に、得意・苦手な特性を「個才」として把握するチェックリストが、学校外

支援プログラムで活用されている〔福本（2021）〕。これは学校内でも応用できるだろう。

個人は多面的な特性が複合して発達するという「発達多様性」のとらえ方は、知能検査等の標準検査に基づく発達の考え方と大きく異なる〔松村（2021a）〕。標準検査では、発達（段階・年齢ごと等）の標準・定型からのズレは異常や遅れとして認識される。例えば運動機能に比べて言語機能が低得点の場合、「発達の凸凹」や「非同期性」（asynchronicity）があると見なされる。ここには、早い遅いはあれ、誰もが同一の発達の道筋を辿るという素朴概念が反映されている。これに対して、発達多様性の考え方では、発達は個性的に「枝分かれ」して、個人ごとにユニークな形の大樹に育つとイメージされる。すると、個人の苦手や障害のある面をできるだけ標準に近づけようとするのが発達保障ではなく、発達多様性を活かしやすい環境を公正に整えるのが、むしろ社会保障の理念になるだろう。

多様な才能を社会的に公正に伸ばして活かす点では、才能のある子が学校・生活に不適応に陥るのには、発達多様性が原因となるだけでなく、経済的・文化的に不利な家庭背景という「社会的多様性」も要因として挙げられる。不利な発達多様性や社会的多様性を伴う子どもの才能が見落とされて公正に対応されない状況を認識して、個人に適切な学習・社会情緒的支援を提供できる体制作りが望まれる。

3 才能教育の指導・学習方法とモデル

（1）多様な方法・措置の連携

アメリカの才能教育の制度では、多様な才能に応じる多彩な指導・学習の方法や措置が初等中等教育を通じてなされてきた。才能のある子にできるだけ適切な才能伸長の多様な機会の提供、上位学校への接続、学校内外の機会の連携を図ろうというのが理念となる。しかし実際は、不利な発達多様性や社会的多様性を伴う才能のある子には十分に公正に対応されず、それを是正しようとする努力が、2E教育等でなされてきた。

才能教育の多様な措置・方法は、伝統的に大き

く「早修」(acceleration)と「拡充」(enrichment)に区別された[Rimm et al. (2018)]。早修は、上位学年相当の科目の「早期履修・単位修得」が認められる公式の措置である(「飛び級」「飛び入学」等)。拡充は、通常の教育課程の範囲を超えて学習内容を拡張・充実させるものである。算数・数学等の「先取り学習」や「発展的な学習」をしても上位学年の科目履修済みと見なされないなら、拡充に当たる。

また日本での才能教育の在り方を考える際に有用な概念分けとして、筆者は次の二者を区別した[松村(2021a)]。①「狭義の才能教育」は、才能を識別して選抜した一部の子どもを対象とする。飛び級・飛び入学や科目ごとの早修、あるいは対象者選抜の特別プログラムの拡充がこれに含まれる。②いっぽう「広義の才能教育」は、予め才能は識別しないで、抽選・先着順の場合も含めて、すべての子どもが対象となりうる。早修では高校生が大学相当の単位を修得する「AP」や、拡充では通常学級での自由研究等の実践が該当する。

日本でも、文科省の初等中等教育での科学技術人材育成支援プログラムが、日本科学技術振興機構(JST)によって実施されてきた[文部科学省(2021a)]。高校生対象の「スーパーサイエンスハイスクール」や小中学生対象の「ジュニアドクター育成塾」で、「トップ人材育成」を目指す。ここでは対象者選抜の点から、広義と狭義の才能教育の拡充が組み合わせられると言える。

(2) すべての子どもの才能を活かす指導・学習モデル

通常学級を拠点とした拡充を組織的に実施するために、アメリカで長年広く用いられてきた実践モデルに、レンズーリ(J.S. Renzulli)が提唱した「全校拡充モデル」(SEM: Schoolwide Enrichment Model)がある[レンズーリ(2001)]。①学校ぐるみで指導チームを組み、②柔軟に学習集団を編成して、③すべての子どもを対象とした多様な指導・学習の機会を提供する。通常学級での教科学習や、日本の総合的な学習の時間、クラブ活動に相当する学習が行われる。そして、個人の能力、

興味、スタイル等の特性に応じて、学習内容・方法を変化させ、指導の個別化と学習の個性化が図られる。その中で突出した才能行動を示す子どもにも、種々の高度な学習活動が提供される。才能のある子や学習が進んだ子どもにも、学習内容・方法の選択肢を広げ難度を上げることで、ニーズに適度に応じて挑戦意欲を高められる。このSEMの理念は、発達多様性や社会的多様性に応じる才能教育が広く目指す姿である。後述のように(IV-2)、日本の個別最適・協働的な学びと理念・方法を多く共有して、示唆するところが大きい。

III 才能と障害・困難の特性の把握

1 困っている才能のある子の二種の困難

(1) 才能と発達障害を併せもつ2E

学習上、生活上で「困っている才能のある子」の困難は、主に、発達障害等の障害による場合(2E)と、才能に起因する場合(GDF)の二つに分けられる。

何らかの才能と障害を併せもつ子どもは「2E」と呼ばれるが、その定義、すなわち特別に指導・支援すべき「2E教育」の対象者は、明確に定まてはいない。アメリカで絞られた対象者は、地域の教育行政の特別教育と才能教育の両方の担当部署で対象者と認められる者になる。すると才能面では、その地域・学校区で提供される狭義の才能プログラムの選抜基準に合う才能特性をもつ者になる。いっぽう障害面では、「個別障害者教育法(IDEA)」の障害13種のうち、州や地域によっては(例えばワシントン州)全障害種が対象になることもあるが、多くの場合、日本の診断名で表すと、「限局性学習症」(SLD)、「注意欠如・多動症」(ADHD)、および「自閉スペクトラム症」(ASD)が対象となる。定義の曖昧さと隠れた未診断の2E特性の識別の難しさもあって、2Eの子の割合は正確には不明であるが、教師の体験等から推測して、未診断も含めて子ども全体の約2%とも言われている[松村(2021a)]。

(2) 才能による困難のあるGDF

有識者会議では、「特異な才能のある児童生徒」の体験・意見のアンケート調査を、保護者・本人等向けにオンラインで実施した(2021年8月)[文部科学省(2021b)]。その回答結果のうち小学生(494名)の回答事例に基づいて、筆者は個人をタイプ分けした[松村(2021b)]。すなわち、障害特性にも言及した回答を「2E」として、2E以外で才能に起因する困難に言及したものを「GDF」(下記)とした。すると2Eが3割弱、GDFが約6割となった。また各々の半数に、高IQや複数年の先取り学習などの「突出した才能」への明確な言及が見られた。実際は、障害や困難が隠れる場合も含めて、「困っている才能のある子」(2EとGDF)は、大まかな推測で(特別プログラムのニーズのある子を約十数%としてその約半数)、子ども全体の数%になり、1クラスに1、2人はいるだろう[松村(2021a)]。

アンケート調査では、学校で才能に起因する困難として、次のようにタイプ分けできる回答例が見られた。①学習面：授業が簡単過ぎて退屈・苦痛だ、②対人面：仲間とは難しい話が合わない、いじめられる、③教師の対応：才能を理解してもらえず、発言・質問を無視・否定される。回答者に「困っている才能のある子」の保護者が多く含まれたという集団バイアスがあるため、結果を敷衍できないが、才能のある子のうち約8割が何らかの困難をもっていた[松村(2021b)]。ただし言い換えると、困難を多く報告する回答者のバイアスにもかかわらず、約2割は特に困難を感じていなかった。一般によく誤解されるが、「ギフテッド」つまり才能のある子は必ず困っている訳ではない点は、注意しておくべきである。

(3) 才能が原因で困っているGDFの子とOE

発達障害ではなく「才能による困難」の要因の一つに「超活動性」(OE: overexcitability)があると指摘された(過興奮性、過度激動という訳語も)[ウェッブ他(2019)]。OEは、ポーランド出身の精神科医ダブロフスキー(K. Dabrowski)が提唱した。多種の強い活動性や感受性をまとめた特性

である。OEには「自然の美しさに感動する」等の行動も含まれ、OE自体が必ず困難を生む特性ではない。

才能のある子のOEが適応的に働けば、熱中や望ましいこだわり・完璧主義が生じ、優れた問題解決や創造にもつながる。しかしOEが不適応的に働けば、困ったこだわりや神経症的完璧主義など、学習・社会情緒的な問題として表われることもある。さらに、問題行動や学業不振、いじめ、不登校などの学校不適応に至る、「才能による困難」が生じることもある。適合した環境に整えることによって、困ったこだわりや神経症的完璧主義を望ましいこだわりや完璧主義に変えることができる。

才能のある子のOEが不適応に働いていて学習・生活上の困難がある場合、特に「GDF」(不協和感を伴う才能のある子: gifted with discordant feelings)ととらえることができる[松村(2021a)]。これによって逆にOEが適応的でGDFではない多くの場合と区別すれば、「OEをもつ才能のある子(ギフテッド)はたいてい困難を抱える」という誤解・混同を避けることができる。

学習・社会生活上の困難は、障害特性に起因する(2E)場合もあるが、才能特性に起因する(GDF)ととらえ直したほうが、自己・他者による認識・対応が適切になる場合もある。GDF特性を自己評価するためにチェックリストを利用することもできる[松村・水野(2020)]。チェックリストの特性項目を参考に、本人が教師や保護者と話し合えば、意識しなかった内面に気づけて、互いのコミュニケーションを促進できる場合もある[水野(2018)]。

2 才能と障害の包括的評価

才能または障害による困難を併せもつ「困っている才能のある子」(2EとGDF)に対して、困難をもたらす本人の特性および学習に不適切な環境の要因を見出し、障壁を取り除き、才能伸長の機会に公正に参加させるのが、才能教育および2E教育の理想的な理念となる。2Eの子は才能と障害の両面が適切に評価される必要があるが、才能と障

害は互いを隠し合う（例えば優れた記憶力で読みの障害を補う）場合があるため、公正な評価の方法は単純ではない。子ども全員を対象に、才能と障害の検査をスクリーニングで行っても、それだけでは2Eの隠れた才能あるいは障害を表面化できない場合もある〔松村（2021a）〕。

アメリカでは、小学生の読み・算数の障害（SLD）を入学以後早期に発見・介入するために、「RtI」（Response to Intervention：介入への反応）モデルが多くの州で導入されている。指導・支援は、通常学級から特別教室（約5%が対象）まで3段階で、次第に対象者を絞る。いくつかの州では才能（進んだ読み・算数の学力）に応じるRtIも併せて実施して、通常学級から才能プログラムまで同様に対象者を絞る。この二重のRtIが「MTSS」（multi-tiered system of supports：多層支援システム）と呼ばれるようになった（障害対応のRtIだけでもMTSSと呼ぶ場合が多くなった）。

このように、MTSSでは才能と障害個別に子どものニーズに公正に応じているように見える。しかし、スクリーニングでは学年水準の単純な基礎的技能（読み・計算）を評価するだけなので、2Eの子は、障害面では下位に入らず（苦手な領域でも平均的）、また才能面では例えば高度な読解力があっても、テストで時間をかける等の合理的配慮がないため、上位に入らず、第2段階（各々20%対象）へ進めない場合が起きる。このため、第1段階では学年水準の単一スクリーニングに頼るのではなく、多面的な複数の情報源となる（特に上位学年水準の）スクリーニングや行動評定が、また第2・3段階では包括的アセスメントが有効だとされる。

才能と障害が隠れている場合も含めて、両方を識別するための包括的アセスメントのために、才能の識別では、才能教育の多様な評価手段を組み合わせる。障害の識別では、知能・認知能力検査（WISC-IV, DN-CAS, KABC-IIなど）の下位指標や検査間で大きなディスレパンス（偏り・凸凹）が手がかりになる。例えばWISC-IVでは、言語理解と知覚推理が非常に高く、ワーキングメモリーと処理速度が低い場合などである。

Ⅳ 2E教育の理念の指導・支援の方法

1 才能と障害を考慮した特別な指導・支援の場

2Eの子の才能・障害特性を識別して、才能と障害を同時に考慮した才能教育および特別教育が実施される。通常の教育課程では不適応・不利な才能のある子が、才能教育プログラムに公正に参加できることが、2E教育の基本理念である。2Eの子は個人の特性が多様なので、適切な対応も多様になる。例えば障害のない子向けの才能プログラムへの参加だけで十分な場合もあれば、通常学級の内外で指導・学習方法の工夫や合理的配慮が必要な場合もある。また2Eの子だけの通級指導教室などが適合する場合もある〔松村（2021a）〕。

アメリカの2E教育の実践は、1980年代から実践開発研究として開始されたが、現在、教育行政上広く普及してはいない（州法・政策指針に盛り込まれたのは二十数州）。この理由として、才能教育の実施は州や学校区の義務ではない、才能と障害への支援の担当部署は別々になる、一人の子どもに二重の特別予算が必要、等の要因が挙げられる。

公立学校で2E教育推進の代表例として、メリーランド州の「モンゴメリー郡」（Montgomery County）が挙げられる〔MCPS（2022）〕。才能教育と特別教育の担当部署が連携して「GT/LDプログラム」の多様な学習集団を提供して、2Eの子はニーズに応じて柔軟に学び場を移動できる。

2Eの子だけを対象とした私立学校も存在する〔Bridges Academy（2022）〕。また、発達障害の子ども対象の数十名規模の私立学校が全国に点在して、高校生の大学進学を支援する〔松村（2021a）〕。2Eの高校生はほとんど大学進学する。こういった学校は、在校生には適合した環境になるが、学費が高額で、人口集団が白人の富裕層に偏るといって、社会経済的に不公正な問題もある。

2E教育の指導・学習の方法として、一般に、代替の（alternative）場や方法、工夫した教材が有効だとされる。指導では才能（得意・興味）と障害

を同時に考慮した対応が必要である。例えば算数・数学や文章について、時間をゆっくりかけた高度な学習を行うなど、合理的配慮をしながら才能特性を活かせば、高度な学習内容に取り組むことができる。また子どもが協働は苦手なら、個別に学習・発表させたり、興味・困難のよく似た他児と協働させたりするなどの工夫も有効となる。

2 才能と困難を包摂する個別最適・協働的な学び

(1) 学級を基盤とするすべての子どもの主体的な学び

上記のように、アメリカで才能のある子や2Eの子の指導・支援は、個別のニーズに応じて学級・学校外の特別な場と併せて、学級でもインクルーシブに行われてきた。わが国でもその理念は、今後の「特異な才能のある児童生徒への支援の推進事業」に活かされる。

有識者会議の「審議のまとめ」は、才能のある子の指導・支援は、突出した才能に特化した新たな教育プログラムを提案するのではなく、「多様性を認め合う個別最適な学びと協働的な学びの一体的な充実の一環として」(「審議のまとめ」の副題)行われるべきだと、提言した〔文部科学省(2022)〕。選別した才能のある子に特別な指導の場所・時間を提供することを目指すのではなく、学級を拠点にした指導・学習により、才能特性を考慮して、学習の内容・方法、成果発表を変化させて、才能のある子も障害のある子も包摂して、すべての子どもの個別最適な学びを推進すべきものである。

個別最適・協働的な学びの理念を活かす「子どもの主体性に配慮した学び」の授業は、例えば山形県天童市立天童中部小学校で取り組まれている〔奈須(2021)〕。特色のある方法として、①「マイプラン学習」(単元内自由進度学習)では、教科学習で、学習方法を子どもたちが自らの判断と責任で自由に決める。②「フリースタイルプロジェクト」(自由研究学習)では、総合的な学習の時間で、学習方法・内容を子どもたちが決め、相談して進める。これらの授業(全体の2割)は、通常授

業でも主体的な意欲を示せる波及効果があるという。

このように教室内で個別最適・協働的な学びが可能な適切な環境があれば、すべての子どもは主体的に自分の発達多様性(興味・能力・スタイル)を認識して伸ばせる。子どもは自分の才能特性に合う学習の内容・方法を自ら見出すため、予めスクリーニングで才能特性を識別する必要はない。またチームでの協働的な学びを通じて、異質な子どもどうしのやり取りを通じて、互いの才能・困難(得意・苦手)特性を認め合い、得意と苦手、個人内だけでなく個人間で補い合う。ICTを活用して一人タブレットに向かっていている場合でも教室・学校を越えたオンラインでの協働も可能になる。それでも優れた協働は、適切な学習集団作りによって促進される。

才能教育に起源をもちすべての子どもの才能を活かすことを目指すSEM(上記II-3-(2))は、個の違いに着目して学習内容や方法を考えるという観点から、個別最適・協働的な学びと理念・方法が共通して参考になる。

(2) 才能・障害特性に応じたインクルーシブな学び

SEMの理念によって、すべての子どもの学習ニーズに適合した指導・学習が可能になる。個別最適・協働的な学びでも、才能のある子も障害のある子も包摂して、通常学級を拠点に個人の特性に内容・方法が適合した指導・学習がインクルーシブに行われる。「多様な児童生徒を誰一人取り残さない」という観点から(中略)個別最適な学びの機会を公正に確保する視点を持つ(「審議のまとめ」実践が可能になる〔文部科学省(2022)〕)。

文科省の今後の実証研究で「才能と障害を併せ有する児童生徒の対応」と言い表された課題はあるが、特別支援教育として、具体的に「2Eの子」をどうとらえて対応するのかという議論は文科省ではされていない。そのため有識者会議「審議のまとめ」でも「2E」と明示しなかった。今後の文科省の支援事業の取組では、「特異な才能のある子」を名付けて選別しないため、「2Eの子」も予め

一律の基準で選別して名付ける必要がないし、ラベル付けるべきではない。才能のある子を特定の基準でラベル付けた場合と同様の問題（上記II-1-(1)参照）が生じ得るからである。これは「GDF」や「OE」についても同様で、個人をラベル付けして集団を線引きするカテゴリーではなく、困難がない場合から強い場合まで、全体集団で連続したスペクトラム特性だと認識すべきである。

(3) 学校内外の学びの場・居場所との連携

学級を拠点とした個別最適・協働的な学びは、2Eの子のニーズにかなりの程度まで応じることができる。2Eを含めて才能のある子には、多様で難度の幅がある選択肢を与え、要求水準を上げることで、突出した才能にもある程度までは対応できるだろう。しかし、2Eの才能と障害の特性は個人ごとに多様で、通常学級のインクルーシブな授業だけでは才能あるいは障害に対応しきれない場合もある。「審議のまとめ」にも述べられたように、通常学級と通級指導教室、特別支援学級の間で、個別最適・協働的な学びの連携、居場所の整備が必要になる。学級での教科学習や総合的な学習・探求の時間、部活動、学校外の活動（コンテスト等）や、学校外の学びの場との幅広い柔軟な連携を通じて、すべての子どもの個に応じる指導・学習が可能になる〔文部科学省（2022）〕。

才能のある子が学校に不適応で不登校に陥ることは少なくなく、「浮きこぼれ」とも呼ばれる。有識者会議のアンケート調査では、不登校や登校渋りの体験への言及が、回答者集団の偏りもあろうが、3割近くに見られた〔文部科学省（2021b）〕。不登校に至らなくても、学校生活が辛いと感じている才能のある子も少なくないだろう。

学習についていけない等が原因の「落ちこぼれ」に対して、才能への不適切な対応が原因の「浮きこぼれ」の実態は、これまで教育行政では認識、把握されてこなかった。文科省の不登校に関する実態調査でも、不登校のきっかけとして、才能に起因する困難は全く浮かび上がらなかった。

「審議のまとめ」では、今後取り組むべき具体的な施策として、学校外の学びの場の活用を提言し

た。大学や民間事業者、非営利法人、教育支援センター等である。教育委員会・学校と学校外の機関の連携による学習面・生活面の指導・支援について、実証研究を通じた実践事例の蓄積が期待されている〔文部科学省（2022）〕。

才能のある子は、不適合な環境では才能を発揮できないが、適合した環境が整えば居場所となり才能を発揮できる。才能面も考慮した学校内外での不登校への対応が必要になる。浮きこぼれような才能のある子が行きたくなる教室や居場所づくりが望まれる。

4 大学進学・社会参画を視野に入れた支援

(1) 発達障害の学生への包括的支援

大学生は、才能面では入試の学力等で選抜されているため、多くの場合通常より優れた、また高偏差値の大学では突出した才能の要素をもっていると見える。一方で、大学には多くの発達障害（傾向）のある学生が在籍する。日本学生支援機構の2021年の調査では約8,700名だが、例年度調査で毎年増加を続けている〔日本学生支援機構（2022）〕。これは大学で自ら支援申請して授業で合理的配慮等の支援を受ける学生だが、高校までの特別支援が不要になったり自助努力したりする学生もいるため、潜在的な発達障害（傾向）の学生はさらに多いであろう。このように識別された高学力（領域によっては芸術等のスキル・創造力）等を示し、診断された（傾向含む）発達障害を併せもつ学生は、「2Eの学生」としてとらえ直すことができる。

初等中等教育の「困っている才能のある子」が大学に進学して引き続き「困っている才能のある学生」である場合、必然的に、障害による困難をもつ2Eだけでなく、才能による困難をもつGDFの学生もいることになる。OE特性のために、困ったこだわり・完璧主義による時間管理の失敗で、課題・レポート・卒業論文の提出が期限内にできないこともある。近年、「発達障害の学生・大人」が注目されるようになったが、発達障害だと自己認識するより才能による困難をもつGDFだと認識し直したほうが適切・有用な場合もあるだろ

う。ただし初等中等教育と同様に、GDFは個人のラベルではなく特性だととらえるべきである。

発達障害の学生は、学習・生活上のスキル不足で困難を感じるため、修学（学習・生活）・就労を含めた「包括的支援」が、高校までの2Eの子への支援と同様に必要・有用なことがある。そのような授業の合理的配慮を超えた包括的支援は、大学の義務ではないが、実践されてきた例もある。先駆的な包括的支援は、富山大学学生支援センターの担当部門が、2007年度から実施してきた〔西村（2021）〕。「発達障害学生に対する社会参入支援」として、入学前の事前相談から在学中の修学や就職活動を経て卒業後の職場適応に至るまで、学生が新しい環境（社会）へ参入するプロセスを一貫して支援している。

また明星大学の「STARTプログラム」では、2009年度から、社会適応・移行（就労）を見据えて学習・生活上の支援を、発達障害学生に有料で実施している〔重留（2021）〕。

（2）大学から発達障害の高校生への移行支援

修学支援を受ける発達障害の学生が増加している状況で、中学・高校の発達障害の生徒も大学進学を進路選択肢に入れていて、発達障害の高校生の大学進学の支援も益々課題となる。少し古い調査では、発達障害高校生の6割以上が進学を希望していた〔全国LD親の会（2014）〕。現在はもっと増えているだろう。

大学進学の適性・意欲のある2Eの生徒の才能を伸ばし活かすことは、公正な発達保障として有意義である。大学から発達障害の高校生への移行支援も行われ、その先駆的实践が富山大学学生支援センターで行われてきた〔西村（2021）〕。発達障害の学生に対する支援の一環として、高校の教員対象の相談や入学者対象の入学前の修学支援と合わせて、「チャレンジカレッジ」という発達障害の高校生対象の大学体験プログラムが、2012年から毎年8月にキャンパスで開催された。そこでは大学生活について学生が体験を語ったりした。2020年以降、対面プログラムは廃止され、その代替として内容の一部を「e-learningコンテンツ」として

ウェブサイトに掲載している〔富山大学（2021）〕。これをモデルに、全国の幾つかの大学で同様の取組が広まった。

（3）困っている才能のある子へのキャリア教育

初等中等教育で、困っている才能のある子には、学校で将来の社会参画を視野に入れたキャリア教育も必要である。アメリカで、才能のある子のためのスクールカウンセリングでは、スクールカウンセラーが、進路決定の助言まで含めて、社会情緒的支援を行っている〔松村（2021a）；Kim（2012）〕。そこから以下のような課題がわが国にも示唆される。才能のある子は、保護者や教師、社会から過大または過小な期待を受けるが、その期待に対して敏感である。特に保護者は固定的職業（医師など）を期待する場合もあるが、才能のある子は多才（multipotentiality）のため、進路・職業を絞りにくい場合もある。中学あるいは高校卒業後に就労するにせよ大学進学するにせよ、大人から固定的職業を薦めるのではなく、特定領域への興味・情熱を尊重したキャリア形成を見据えるよう助言するのが有効だとされる。現実問題解決の学習体験から、職業とのつながりを理解できるため、多様な分野の専門家が役割モデルやメンターとしてかかわるのが有効で、スクールカウンセラー等にも才能のある子の支援の視点・知識が必要になる。特に女性の科学技術分野のキャリアについて、ポジティブな役割モデルが必要である。体験を通じて小学校段階からポジティブな自己概念の形成が重要で、そのために自分の得意と苦手を次第に客観的に把握することが有用になる。障害の有無にかかわらず、すべての子どもが多様な才能を発達させられるような、将来を視野に入れたキャリア教育の推進と、その実現を支える社会の意識変革が望まれる。

V おわりに

文科省は2023年度から「特異な才能のある児童生徒への支援の推進事業」を開始した（上記I-

2参照)。2008年の特別支援教育の開始のように大幅な制度改革を行うのではなく、現行の仕組みを駆使して、子どもたちの才能を伸ばせるような多様な学びの場の保障・整備が意図されている。才能や障害が原因で「困っている才能のある子」に関連して、学校内で「特異な才能のある子」や「2Eの子」を選抜・ラベル付けて特別扱いするのではなく、学級を拠点とした個別最適・協働的な学びの一環として指導・支援が行われることや、困っている才能のある子が居場所と感じて適合するような学校内外の多様な学び場・環境の整備、才能を考慮した不登校への支援を含めた学校外の機関との連携、特に2Eの子を理解して焦点を合わせた対応などの、実践事例の蓄積・検証が、実証研究に期待される。

参考文献

- Bridges Academy (2022) Bridges Academy, Los Angeles. <https://losangeles.bridges.edu/> (2023年3月25日最終確認)。
- 福本理恵 (2021)「特定分野に特異な才能のある児童生徒に対する学校における指導・支援の在り方等に関する有識者会議 配付資料・資料2 福本委員発表資料:「個才」の時代」, 文部科学省, https://www.mext.go.jp/content/20211105-mext_kyoiku02-000018576_03.pdf (2023年3月25日最終確認)。
- 市川真希 (2022)「多様性に配慮するシアトル市の教育改革－公正な才能教育・2E教育への取組－(自由研究発表)」, 『アメリカ教育学会第34回大会発表要旨集録』, pp.6-7。
- Kim, M. (2012) “Career Planning.” In Cross, T. L. & Cross, J. R. eds., *Handbook for Counselors Serving Students with Gifts & Talents: Development, Relationships, School Issues, and Counseling Needs/Interventions*, pp.529-541, Prufrock Press.
- 松村暢隆 (2021a)『才能教育・2E教育概論－ギフトの発達多様性を活かす－』, 東信堂。
- (2021b)「特定分野に特異な才能のある児童生徒に対する学校における指導・支援の在り方等に関する有識者会議 配付資料・資料2 松村委員提出資料」, 文部科学省, https://www.mext.go.jp/content/20211105-mext_kyoiku02-000018576_02.pdf (2023年3月25日最終確認)。
- 松村暢隆・石川裕之・佐野亮子・小倉正義編 (2010)『認知的個性－違いが生きる学びと支援－』, 新曜社。
- 松村暢隆・水野晶葉 (2020)「才能児者の不協和感(GDF) チェックリストの改良－集中と完璧へのこだわりの「才能行動」との関連－」, 『日本LD学会第29回大会論文集』, pp.123-124。
- 水野晶葉 (2018)「不協和感のある才能児の自己理解と母親の共感を促す」, 松村暢隆編『2E教育の理解と実践－発達障害児の才能を活かす－』, pp.122-131, 金子書房。
- 文部科学省 (2021a)「理数教育の充実に向けて:総合科学技術・イノベーション会議 2021年6月24日 有識者議員懇談会 資料1 文部科学省提出資料」, p.13, <https://www8.cao.go.jp/cstp/gaiyo/yusikisha/20210624/siryo1.pdf> (2023年3月25日最終確認)。
- (2021b)「特定分野に特異な才能のある児童生徒に対する学校における指導・支援の在り方等に関する有識者会議 配付資料・資料1 アンケート結果まとめ」, https://www.mext.go.jp/content/20211105-mext_kyoiku02-000018576_01.pdf (2023年3月25日最終確認)。
- (2022)「特定分野に特異な才能のある児童生徒に対する学校における指導・支援の在り方等に関する有識者会議 審議のまとめ～多様性を認め合う個別最適な学びと協働的な学びの一体的な充実の一環として～」, https://www.mext.go.jp/content/20220928-mxt_kyoiku02_000016594_01.pdf (2023年3月25日最終確認)。
- (2023)「特定分野に特異な才能のある児童生徒への支援の推進事業について」, https://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chousa/shotou/169/mext_00006.html (2023年3月25日最終確認)。
- Montgomery County Public Schools (MCPS) (2020) Twice Exceptional Students and Services, <https://www.montgomeryschoolsmd.org/curriculum/enriched/gtld/> (2023年3月25日最終確認)。
- 内閣府 (2022)「Society 5.0の実現に向けた教育・人材育成に関する政策パッケージ(案):総合科学技術・イノベーション会議(第61回) 2022年6月2日 資料3-3」, p.10, <https://www8.cao.go.jp/cstp/siryo/haihui061/siryo3-3.pdf> (2023年3月25日最終確認)。
- 奈須正裕 (2021)『個別最適な学びと協働的な学び』, 東洋館出版社。
- National Center for Education Statics (NCES) (2014) Percentage of Public School Students Enrolled in Gifted and Talented Programs, by Sex, Race/ Ethnicity, and State: Selected Years, 2004 through 2013-14, Institute of Education Sciences (IES), https://nces.ed.gov/programs/digest/d19/tables/dt19_204.90.asp?current=yes (2023年3月25日最終確認)。
- 日本学生支援機構 (2022)「令和3年度(2021年度)障害のある学生の修学支援に関する実態調査結果報告書」, 独立行政法人 日本学生支援機構, https://www.jasso.go.jp/statistics/gakusei_shogai_syugaku/_icsFiles/afildfile/2022/08/17/2021_houkoku_2.pdf (2023年3月25日最終確認)。

- 西村優紀美 (2021) 『発達障害のある生徒・学生へのコミュニケーション支援の実際－修学から就職後の支援まで－』, 金子書房。
- Rimm, S. B., Siegle, D. & Davis, G. A. (2018) *Education of the Gifted and Talented* (7th ed.), Pearson.
- ジョセフ S. レンズーリ (2001) 松村暢隆訳, 『個性と才能をみつける総合学習モデル (第 I 部)』, 玉川大学出版部。
- 重留真幸 (2021) 「2020年度 STARTプログラム活動報告」, 『明星大学発達支援研究センター紀要』, No.6, pp.109-113。
- 富山大学 (2021) 「チャレンジカレッジ」, 学生センター アクセシビリティ・コミュニケーション支援室, <http://www3.u-toyama.ac.jp/gp07/e-index.html> (2023年3月25日最終確認)。
- ジェイムズ T. ウェップ・他6名 (2019) 角谷詩織・榎原洋一監訳, 『ギフティッド その誤診と重複診断－心理・医療・教育の現場から－』, 北大路書房。
- 全国LD親の会 (2014) 『LD等の発達障害のある高校生の実態調査報告書Ⅱ』, 特定非営利活動 (NPO) 法人全国LD親の会。

(まつむら・のぶたか)

A Prospect of Teaching and Supporting Ideas of 2e Education in Japan: Ensuring the Support for Diverse Development of the Students with Giftedness and Difficulties

MATSUMURA Nobutaka*

Abstract

The “2e” students have both giftedness and (developmental) disabilities, and the “GDF” students have difficulties caused by their giftedness. Both of those types of “gifted students in difficulty” may exist in every school. The viewpoints that provide appropriate support for them through the lens of the 2e framework will ensure the welfare for students with disabilities. The “Promotion Enterprise of the Support for Gifted Students” project by the Ministry of Education (MEXT) has started from the 2023 fiscal year. Teaching and support for 2e students are also incorporated as a subject of empirical study. The idea and various methods of “gifted education” in the United States are helpful to examining the ways of teaching and supporting 2e/ gifted students. In Japan, “gifted students” should not be selected on a uniform standard, and the students with giftedness and/ or disabilities should be included as basic education which guarantees the “optimal individual learning and collaborating learning” according to each student’s “developmental diversity” (ability, interest, and style) in the classroom. At the university level, there have been services of providing the comprehensive support for community access of the students with developmental disabilities and the transition support for high-school students with developmental disabilities. It is desirable that regardless of those with or without disabilities, career education promotes talent development of individuals, and society must change the view of how to support those individuals.

Keywords : 2e Education, Gifted Education, Developmental Disabilities, Developmental Diversity, Optimal Individual Learning

* Professor Emeritus, Kansai University