

ギフテッドの子ども支援に関する研究動向と課題

— かれらが抱える困難さとその支援方策に着目して —

村上 詩織^{1,2}・伊藤 駿^{1,2}

本稿では、ギフテッドの子どもに関する日本での研究の動向を概観し、今後の研究課題を明らかにすることを目的とした。特に、ギフテッドの子どもの特性に起因する子ども及びその保護者が抱える困難とその支援方策に関する研究をレビューすることで、ギフテッドの子どもへの支援の在り方についてまとめた。その結果、ギフテッドの子どもたちは、その発達の凸凹がゆえに様々な側面での「困り感」を持つことが明らかにされた。さらに、その「困り感」に対する支援は、学習面へのアプローチが多いことが示された。また、諸外国のギフテッド教育については、先進国を対象に一定の知見がまとめられているといえる。これらのことから、先行研究における課題として、1点目に、困難に直面している子どもたちおよびその保護者のニーズ把握が乏しいこと、2点目に、子どもへの支援が学習面に偏り、社会生活における「困り感」が置き去りにされていることが明らかとなった。そして、これらの解決が今後の研究および支援活度に求められると推察された。

所属：1 広島文化学園大学 2 NPO 法人 ROJE

1 はじめに

本稿では、ギフテッドの子どもに関する日本での研究の動向を概観し、今後の研究の課題についてまとめることを目的とする。特に、ギフテッドの子どもの特性に起因する子ども及びその保護者が抱える困難とその支援方策に関する研究をレビューすることで、ギフテッドの子どもへの支援の在り方についてまとめる。そして、よりよい支援を検討していくために、今後どのような研究が求められるのかについて示唆を得る。

1994年、特別なニーズ教育における原則、政策、実践に関するサラマンカ声明（以下、サラマンカ宣言）によって、特別な教育的ニーズのある子どもを含むすべての子どもに教育を受けるという基本的な権利があるということが確

認された。サラマンカ宣言では、障害の有無にかかわらず、学校などの教育システムは子どもの多様な特性や能力、関心に応じて教育計画を立案、実施する必要があるとし、インクルーシブな志向をもつ学校への転換を提言しており、公教育は子どもの「学習権の保障」という観点から大きな転換を迫られている（日高 2020）。

また、2018年6月に閣議決定された第3期教育基本計画において、①グローバルに活躍する人材の育成や、②イノベーションを牽引する人材の育成に向けた取り組みの重要性についての記載が盛り込まれ、「優れた才能・個性を伸ばす教育の推進」に関する政府の課題認識が高まっている（文部科学省 2019）。

そうした「優れた才能・個性を伸ばす教育」は諸外国において gifted education と表現さ



れ、日本の既往研究では「才能教育」と翻訳し(文部科学省 2019)、対象となる子どもたちは「ギフテッド」の子どもたちと呼ばれていることが多い。

しかしながら、林 (2017) は「日本の教育、医療の現場ではギフテッドの認知度は非常に低く、発達障害と誤診されることもしばしば」と指摘しており、法的な定義や政府の公式見解も示されていないため、制度の側面から見ると発達途上段階にある(文部科学省 2019)。さらに、日本におけるギフテッド研究は数人の研究者による知見と 2E (Twice Exceptional: 二重に例外的の意味) の研究が中心になっており、主に日本 LD 学会で研究が発表され、ギフテッド全体を対象とした研究や教育も十分でない(文部科学省 2019)。

1.1 方法

本稿では、国立情報学研究所論文・雑誌記事データベース CiNii Article および Google scholar にて「ギフテッド」「子ども」「支援」を and 検索しヒットした文献 (88 件、2021 年 6 月時点) を読み込み、そのうち本稿の目的ととくに関連するものを取り上げてまとめた。

1.2 ギフテッドの子どもの定義と特性

全米小児ギフテッド協会 (National Association for Gifted Children : NAGC) は、以下に上げる領域の 1 つあるいは複数の中で、ずば抜けたレベルの実績を上げている人、あるいはそのような力が潜在的にある人としている。

- 知的能力全般
- 特定の学問領域
- 創造的思考
- リーダーシップ
- ビジュアル・アーツやパフォーミング・アーツ

次に、知能指数におけるギフテッドの定義として、知能指数のベルカーブに示すように、全体 2/3 の人が IQ85 ~ 115 の標準範囲内に入り、約 3% (IQ130 以上) がギフテッドとみなされる可能性がある。また、行動特性に関して Webb (2019) らによると、表に挙げられた行動が「もっとも典型的」なギフテッドの特性でありこれらの行動が多くみられるのであればその子がギフテッドである可能性が非常に高いとしている。

2 ギフテッドの子どもが抱える問題

ギフテッドの子どもが持つ困難性については、小泉により、日本でもよく使用されている知能検査 WISC- IV をツールとして知的側面からギフテッドの「困り感」が研究されてきた。このほかには高知大学の松本、是永かな子らのギフテッドの特別な教育的ニーズに関して、諸外国の文献をもとにギフテッドの情緒社会面・行動面の問題が検討されている (林 2017)。

本節では、ギフテッドの子どもが抱える問題について、ギフテッドと同定される際に生じる問題、認知機能のアンバランスに起因する問題、情緒社会面・行動面・感覚面に現れる問題の 3 つについて、それぞれの研究を紹介する。

2.1 発達障害との誤診

本項では、ギフテッドの子どもが持つ問題として、ギフテッドの子どもが発達障害と誤診されるということに着目した文献を取り扱う。

ギフテッド児の誤診について、角谷詩織 (「学校・家庭でのギフティッド児野誤診予防と適切な理解・支援のためにー日本語版ギフティッド・アスペルガー症候群、ギフティッド・ADD/ADHD チェックリストー」『上越教育大学研究紀要』、(39) 2、pp. 301) は診断の前の時点で教師や親の適切な判断と診断をする医療専門



家へのギフテッドネスの理解浸透が必要であるとし、米国で使用されている2つのチェックリストを邦訳し親や教師が活用することの重要性を示した。

アメリカでは、次の3つの理由でギフテッドの子どもたちが ADHD と誤診されてきたと角谷は指摘している。第一に知的能力の高さにより生じる困難について周囲からの理解を得られにくいこと。第二に個人内外の刺激に対する反応の激しさを特徴とする過度激動による行動が、障害による行動と一見同じように見えること。第三に個人内の発達のアンバランスを示す非同期発達により、「なぜ知的な面では大人びているのに、情緒的にはこんなに幼いのか」のように、周囲からの理解を得られないこと。加えて、日本にはギフテッドを判定する確固たる基準や支援を行う教育制度がなく、教育現場並びに医療現場にもギフテッドの子どもたちの表面的な行動をとらえる視点として、「ギフテッド」の枠組みが存在せず「発達障害」があげられる可能性が高いとしている。さらに、誤診が連鎖することで、不適切、不必要、有害な治療につながりそれが実際の精神疾患の要因となる可能性や、誤ったラベリングのために適切な対応がなされない状態が継続することにより二次障害が生じるとしている。また、ADHD や ASD の診断過程では、親や教師による行動判定がなされることが多く、教師によるクラス内の子どもの相対的な能力評価は ADHD 誤診の大きな原因とされている。そのため、教師が的確な視点を持つことで誤診の可能性を下げることができるかと推察されている。

角谷は、誤診を防ぐ方法として、教師や親による適切な判断が重要であるとし、専門家による診断を受ける前に教師や親が活用するためのツールとしてアメリカで用いられている2つのチェックリスト、The prereferral checklist

of “gifted or ADD/ADHD” 及び Giftedness/Asperger’s Disorder Checklist の邦訳版を作成した。チェックリストだけに基づいてギフテッドが障害かを判断することは適切ではなく、障害のあるギフテッドの子どもの存在にも留意すべきであり、また、このチェックリストは尺度ではないものの日本におけるその信憑性・妥当性の検討が必要であると結論づけられている。

2.2 認知機能

本項では、ギフテッドの子どもが持つ認知のアンバランスに起因する問題についての研究において、小泉雅彦（「認知機能にアンバランスを抱えるこどもの「生きづらさ」と教育～WISC-IVで高い一般知的能力指標を示す知的ギフテッド群～」『北海道大学大学院教育学研究院紀要』124 pp.145-151）は知的ギフテッドの WISC-IV のプロフィールを検討し、認知特性の同定とそれにより生じる学習や日常の困難と教育的支援と今後の特別支援教育の在り方について論じている。まず、知的ギフテッド群の WISC-IV の特徴として言語理解・知覚推理の分野（GAI）での高い能力とワーキングメモリーと処理速度（CPI）の平均的な能力が示されている。この凹凸が知的ギフテッドのものごとの習得の困難や生きにくさに結びついており、言語理解の高さは高度な概念とともに完璧主義に通じ、高い流動性推理は通常の授業への不満足をもたらすと小泉は指摘する。ワーキングメモリーと処理速度の弱さは、隠れディスレクシアと関連し板書や漢字のドリル、計算の苦手さに結びつき、反復学習が求められる日本の学習にはなかなか適応できないとされている。WISC-IV で示された認知のアンバランスさは、学習の困難、集中の困難、集団の場での不適応を生み出し、教師には知的ギフテッドをわがま



まな子と認識される。このように、学校では充足感や居場所が得られず、自尊感情が低下し、不登校や仮面不登校になっている。

こうした状況を受け、小泉は、ギフテッドの臨床研究は特に日本において緒についたばかりであり、今後は神経心理学的視点からの認知特性の解明と他の発達障害の併存を含めた実践研究の必要性を述べている。

2.3 情緒社会面・行動面・感覚面

本項では、ギフテッドのもつ情緒社会面・行動面・感覚面の問題と対応策を検討した松元茉莉衣・是永かな子（「ギフテッドの情緒社会面・行動面・感覚面における特別なニーズと対応」『高知大学教育学部研究報告』(75) pp. 169-178)の研究がある。松元らは、諸外国の文献を参考にしつつ、日本の学校で表すであろう状態像と必要な支援について考察している。まず、ギフテッド教育の先進国であるアメリカでは高い能力による学習的なニーズだけではなく、生活面のニーズに対するカウンセリングの必要性が議論されていることを述べている。一方で日本では公教育としてのギフテッド教育が定義づけられていない事、ギフテッドの特別な教育的ニーズに関する研究が少ないことが指摘した。そして、日本の学校教育においてギフテッドの持つ特別な教育的ニーズを保障する体制が十分ではないことを、具体的な2つの事例をもとに示した。

ギフテッドの持つ情緒社会面・行動面・感覚面の問題と対応策を検討するにあたって以下の3つを検討した。第一に、SENG (Supporting Emotional Needs of Gifted Children : ギフテッドの社会・感情的ニーズのサポート) を設立した Webb が示す、ギフテッドの持つ強みと問題とつながる可能性。第二に、ドブロンスキが提唱する Overexcitabilities (OE : 以下、

過度激動)。第三に、アメリカのギフテッド研究機関およびギフテッド教育を専門的に行っている学校が紹介する出版物である。

検討の結果、授業の時間に予想される教室での姿については次のような予想がされている。高い知的欲求、活動を求めるという特性から、学習内容の不適合からくる退屈の問題、同年齢の子どもに合わせた授業内容に退屈を感じる可能性が高い。さらに創造性 OE の特性からは、白昼夢や空想の政界に入ってしまうこともあるとしている。これらの問題への対応策としては、ギフテッドの抱える退屈からくる問題に対しての柔軟な対応の必要性を指摘した。次に、授業外の時間に予想される教室での姿については以下のような予想がされている。他人を自分のルールで整理しようとする動きや私的なピアの欠如は、ギフテッドを孤立させる可能性がある。これに対して松元らは、ギフテッドにとって大切なのは、一人でも似た興味、関心、価値観、心情を持つ友人を持つことであり、同じ分野の知的ピアで集まれるような機会を提供することや、学校の教師が子どもの興味関心に耳を傾ける「友人」になることが意味のあることとしている。

最後に、ギフテッドがもつ情緒社会面や行動面へのニーズは、学校教育における様々な場面で問題となり、ギフテッドの持つ能力を伸ばしつつ、情緒社会面、行動面などの苦手さを補償できるような多様で柔軟な受け入れの体制の必要性を指摘した。そして、ギフテッドの子どもが持つ教育的ニーズに対して、日本の学校教育システムにおいて何ができるのかを具体的に検討していく必要であると述べている。

3 日本におけるギフテッドの子どもへの支援

日本におけるギフテッドの子どもたちへの支援団体によるサポートは、第3期科学技術基



本計画に基づく科学分野での国の施策や、民間団体による支援などなど様々な組織により行われている（岸本 2020）。

岸本（2020）によると、それらの取り組みは道具的サポート、情動的サポート、情緒的サポート、評価的サポート 4つの社会サポートで広く充実しており、特に仲間との交流機会の提供、児童の取り組みのフィードバックの機会のサポートが実施されている。一方で、情緒的支援の中の1つ、「専門家の個別審理サポート」の支援は行われておらず、ギフテッド児の活動への支援は盛んである反面、内面への直接的な支援は進んでいないことが明らかとなっている。

本節では、全国に先駆けて北海道で実施された「土曜教室」の取り組み事例と、特別支援教育の観点からギフテッドの子どもへ支援を行った事例の2つについて概観する。

3.1 土曜教室

学習障害に対する支援からギフテッド支援について検討している研究として、小泉雅彦（「学習に困り感を抱えるこどもを支える～土曜教室の成果からギフテッド支援を考える～」『札幌学院大学心理学紀要』2（1）pp.29-36）がある。小泉は1998年に学習障害に対する支援と実践研究を目的とした土曜教室での活動を通し、公教育から取り残されているギフテッドへの支援を検討している。学習障害への取り組みとして、日本では1990年代に文部省での公的な議論や全国学習障害親の会、日本LD研究会などが発足し、「学習障害の理解と支援」に向け大きな流れを作りながら進んでいった。北海道では、全国に先駆けて1988年に北海道学習障害親の会クローバーが結成され、地域コミュニティとしての北海道LD懇話会と個別教育プログラム（Individualized Education Program : IEP）

が設置された。北海道LD懇話会は学習障害に関しての知識や情報、支援の手掛かりを得る場となり、北海道各地で学習障害のある子どもを支えようとする動きが始まった。その過程で、個々の認知特性に応じた学習支援により快適な学校生活が可能になるという考えが生まれ、1998年に市立札幌病院静療院のぞみ分枝を会場として土曜教室が開室された。

土曜教室は、午前授業のある第1、3、5土曜日の午後に行われ、対象児童は学習障害児の中から支援の必要性が高い児童をスーパーバイザーである田中哲（当時市立札幌病院静療院）と小泉が検討し、スタッフと相談し決定した。活動内容は事前ミーティングの後、スタッフと子どもマンツーマンによる1時間の学習面を中心とした個別指導が行われ、その後個別指導の報告や学校や家庭での子どもの様子の共有、支援についての話し合いを行う保護者との面談、事後ミーティングであり、保護者との面談中は子どもたちの遊びの時間となり交流が生まれた。当時は学習面や行動面の困難の背景となる神経心理学的基礎やエビデンスに基づいた学習と生活面での支援に関する知識とスキルが不足していたため、IEPと学習支援の機能的な展開はされなかった。2001年に土曜教室が北海道大学へ移転されたことで、支援のスタッフは教師から院生・学生へと重心が移動し、子どもを支えるチームは教師、院生、学生と多様なメンバーで構成され多角的な視点での議論と支援の積み重ねがされた。

土曜教室の主な特徴は①徹底したWISCの分析とアセスメントに基づいたIEPの作成と学習支援と指導が展開されたこと、②子どもとスタッフの関係性と居場所づくりの2点である。さらに、教室を卒業したが、新たなコミュニティに適応できない青年を中心に作られた、「ごぶサタ倶楽部」は次のコミュニティのトラ



ンジョンとしての役割を担った。筆者は、これらの活動による学びは、単に学習を支援するだけではなく、スタッフと子どもの関係性をベースにした安心できるコミュニティづくりの重要性であると考えている。

ギフテッドは、特別支援教育がシステム化し学習障害を含む発達障害の児童生徒の支援が進む中で取り残された分野であり、公的機関を交えた学際的な検討が求められると筆者は指摘している。また、ギフテッドの特徴である高い知的機能と学習面や対人面、生活面での困難を抱えているという知的機能のアンバランスさは、学校でのアンダーアチーバーや自尊感情の低下による不登校へと繋がるとし、学校での学習へ同年齢の集団活動に充足感や安心感が得られずに「浮きこぼれ」が生じているとしている。筆者は杉山（2010）を引用し、知的ギフテッドの抱える困難（表2）から、才能に著しい凹凸のある子どもにとって通常での教育は難しく、教育的ニーズに応じた特別支援教育の必要性を主張している。

3.2 特別支援教育

特別支援教育の観点からギフテッド教育の可能性を研究した事例として、糸井梨緒・是永かな子（「特別教育の観点からのギフテッド教育の可能性—ユニバーサルデザインを用いた教育実践の検討—」『高知大学学校教育研究』3 pp.33-39）による実践研究を紹介する。糸井と是永は、ユニバーサルデザインを用いた実践を中心に、特定分野で秀でた関心を持つ小学校中学年の児童を対象に小学校で実施されているギフテッド教育に参画し分析を行った。

日本では「子ども一人ひとりの個性を生かす」ことを掲げた教育改革が行われ、障害児の持つ特別な教育的ニーズへの対応はなされてきたが、ギフテッドを対象とした措置はほとんど

とられておらず、他の先進国と比較しても遅れている。ギフテッドは、通常の教育カリキュラムでは退屈に感じるため適応できず、かえって学業不振に陥るといった特別な教育的ニーズが指摘されており、その高い能力に対応し、かつ特有の社会的・情緒的な不適応の問題にも対応した制度が日本の学校教育には未整備であるとされている。また、2Eと呼ばれるギフテッドでありながら注意欠陥多動性障害や自閉症スペクトラム、学習障害においてみられる能力の偏りがみられる子どもも存在し、ギフテッド教育も特別支援教育の範疇として考察されている。世界的な潮流とともに、日本においてもインクルーシブ教育が推進されており同じ場で共に学ぶことを追求するとともに、個別の教育的ニーズのある児童生徒に対してもっとも的確にこたえる指導を提供できる多様で柔軟な仕組みの整備が求められている。ユニバーサルデザイン教育はインクルーシブ教育を推進する方法の1つであり、『個に応じた指導』の充実・発展型である。

研究では、高知県内の小学校に在籍するギフテッド教育の対象と想定される児童への構内通級指導教室での指導の参観と教材の提供が行われ、ギフテッドが必要とする支援について検討している。対象となった児童は、ギフテッドにあたるほどのWISCの得点と自閉症スペクトラムをもつ2Eである。教室での指導内容は、主に中学校理科で取り扱う実験や高校理科の理論説明などが中心で、対象児の行動は通常学級での不適切行動とは異なり集中して取り組んでいた。教室での教員による支援として、集中できる環境設定「環境の工夫」、できることを自由に実験させる「活動内容の工夫」、視覚化して提示し事前に伝える「情報伝達の工夫」、上位学年の学習を実験内容に設定する「教材・教具の工夫」、「評価の工夫」が多用されており、



特に「教材・教具の工夫」と「活動内容の工夫」はギフテッド支援の具体策になると考察されている。

糸井らは、今後は2Eや発達障害のみならず「ギフテッド」の特性に判定方法の開発と普及が求められ、日本の教育制度への導入が必要であると指摘しており、「特別な教育的ニーズに応じる」という観点で特別支援教育の教育的蓄積を活用しつつ、実態把握方法や指導の手立て、指導の内容について具体がすることが有効だとしている。また、通常教育に置いての指導・支援の工夫について検討すべきだとしている。

4 諸外国におけるギフテッドの子どもへの支援

国外のギフテッド教育の現状は文部科学省(2019)により表にまとめられている。古くは1957年にアメリカにて本格的な活動が開始され、中国やシンガポール、オーストラリアがそれに続いて支援に着手している。国の政策のうち、資本投入形態は、特定の地域、学校に集中的に実施する「拠点型」と地域をあまり限定せず、広い範囲で実施する「分散型」もしくはその併用があり、教育提供形態は、通常学校の外を中心に才能教育を実施する形態である「取り出し型」と通常学校内で時間、カリキュラム調整等により才能教育を実施する形態である「インクルーシブ型」もしくはその併用がある。教育形態は、上位学年相当の科目を早期履修して単位修得が認められる「早修型」と通常カリキュラムの範囲を超えて学習内容を拡張・充実させ、より広く学習する「拡充型」もしくはその併用が存在する。

本項では、もっとも古くからのギフテッド教育・支援を開始しているアメリカ合衆国におけるギフテッド教育についての研究と、アメリカの活動を取り入れたギフテッド教育・支援を行う香港における活動の研究、そして、福祉国家

で知られるデンマークでの「ギフテッドプログラム」についての研究を紹介する。

4.1 アメリカ

アメリカにおけるギフテッド教育の現状に関する研究として、文部科学省(「社会的な発展をけん引する力の育成に関する調査研究」)の報告書を紹介する。この報告書では、日本よりも40年近く前から先行的に進んでいる国外事例を中心に調査し、現況を把握するとともに、「我が国への反映可能性」という観点から示唆を導出している。

アメリカ合衆国(以下、米国)はギフテッド教育の最先進国としてそれらに関する研究、取り組みが継続されており、その長い歴史の中で政府全体の大きな実施目的を変えつつ、各州、各学区、各学校レベルで多くの取り組みが進められている。主な取り組みは、高校生に大学の初級レベルのカリキュラムと試験を提供する早期履修プログラムであるAP(アドバンストプレースメント)や早期入学制度、早期カレッジなどの早修とSEMモデルによるエンリッチメントクラスや、サマースクール、各種コンテスト、放課後スクールなどの拡充である。一方、取り組みの質・量には各州、各学区、各学校によって差があり、全てのギフテッド児に十分な教育機会は提供されていない。現在は人種的マイノリティや貧困層に対するギフテッド教育の機会の不十分が大きな課題となっている。

全てのギフテッドの子どもを取りこぼすことのないような、ユニバーサルスクリーニングであるべきとされているものの、ギフテッドの識別に関する研究や、教員養成に関する研究の不足が指摘されている。また、ギフテッドの子どもたちをラベル化すること自体やテストで測れるスキルだけを向上させること以上に、個人ごとの「成果」(インパクト)が生まれるかど



うかを重視するという意見も存在する。また、ギフテッド教育促進のためには保護者と心理的ケアを行うメンターの重要性が訴えられており、ギフテッドの子どもへの心理的な支援の必要性が指摘されている。

米国におけるギフテッド教育は、1958年の国家防衛教育法に起因してギフテッドの子ども特定のための財源が準備され、数学・理科の適性を見出し大学進学を促進する才能教育プログラムなどが始動した。1972年のマーランド報告では、それまで知能指数（IQ）による才能の定義をしていたが、①一般的な知能、特定の学問的適正、創造的もしくは生産的思考、統制能力、資格及び芸術性、精神運動的能力を才能の領域とし、②この6つのいずれかにおいて卓越した能力を発揮することができることをギフテッドの子どもの定義とした。この定義は73%の学区で採用されたが、教育現場の大部分ではギフテッドの子どもの識別に知能指数の結果を適用している。現在では、NAGC（アメリカ才能児教会）において、ギフテッドの子どもは「一つまたは複数の表現領域において、ひととき優れたレベルのパフォーマンスを発揮する、もしくは発揮する潜在的可能性を示す人のことである」と定義されており、国家的な定義とされている。

実際の取り組みとしては、1つの学校の中で早修、拡充の両方が行われているケースがあるなど、ギフテッド教育の実践には個々人のニーズに幅広く対応できる多様な教育機会が重要であるとされている。実際の教育現場では、「取り出し型」（ギフテッドの子どもを通常の教室の外に切り出し、別の教育機会を提供する形態）で行われることが多いが、子ども同士の学びあいや支援の効果を重視する場合、「インクルーシブ型」（通常の教室内でギフテッド児とそうでない子どもが共に学習する形態）を志向する

傾向が確認されている。しかし、個別対応ができる教員が存在していないことが課題であり、教員養成の必要性が指摘されている。また、貧困層や人種的マイノリティに対する教育機会の提供が米国の重要な課題であるため、各種取り組みの中では貧困層への対応も充実する傾向にあるとされている。米国における早修の取り組みとしては、①早期入園・入学②飛び級③先取り学習④カリキュラム短縮⑤テレスコーピング（期間短縮）⑥課外プログラム⑦通信指導⑧アドバンスド・ブレースメント⑨中学・高校・大学早期入学がある。実践現場ではギフテッド教育の1割程度で大都市に偏在しており、9割を占める拡充型は地域やマイノリティ志向の強い取り組みであり、公的に補助されることが多い。

4.2 香港

香港でのギフテッド教育については、合田美穂（「香港におけるギフテッド教育の歴史・政策・課題」『甲南女子大学研究紀要』（46）pp.21-30）による研究がある。香港におけるギフテッド教育は1990年代に正式な開拓がはじまり、それ以前は中国大陸からの流入人口が増加し、全ての子どもたちに初等教育・中等教育を受けさせることに力を入れていたため、ギフテッド児及び問題児は分別されることなく基本的な教育を受けていた。1987年、香港で起こった「神童輝事件」は、当時の香港にはギフテッド教育が皆無であったことが現れているとされている。香港において、ギフテッド児はアメリカ連邦局によるギフテッドの多角的な定義が採用されており、知能指数だけでなく音楽や絵画、話術や運動などの範疇において超人的な能力を持っている児童をギフテッドと定義している。その識別については、知力検査の結果だけではなく、教師や保護者によって子どもの潜在能力を様々な角度から見る必要があるとされ、学校



では教師グループによる子どもの推薦業務や識別する業務が任されている。香港教育署は「ギフテッド教育の原則」を示し、この原則は(1) 多元化(2) 普及化(3) 非ラベリング化の3点にまとめられている。

香港におけるギフテッド教育は、1990年代に小学校で計画され2000年以降中学校において実施された。1994年から1997年に教育署が開講した「学業成績優位児童のための学校手続の過程」は「ギフテッド教育の原則」の多元化を満たしていなかったが、これにより学校側は「全員参加型の授業」と「選抜方式」という2つの大きなモデルを推進した。中等教育においては、教育局は2001年に多元的な選抜方法を盛り込んだ「特別ギフテッド児育成支援計画」を打ち出し、各自の才能によって「卓越リーダーシップ才能育成」、「卓越数学育成」、「卓越科学育成」を学ぶことができる過程であった。また、生徒は海外で実施されているコンテストへの派遣も行われた。これらの計画には多くの高等教育機関が協働して、ギフテッド児の保護者、クラス担任を対象とした多くの異なる種類の育成講座を開催しており、教員向けの1ターム10～20回の6～9か月間の講座や、保護者向けの情緒障害や香港のギフテッド教育に関する知識を得るための講座などが開講されている。

香港におけるギフテッドの教育は発展を続けているものの3つの盲点があるとされており、第1にギフテッド児の選別における学校の知識不足による誤ったギフテッド児の推薦、第2にギフテッド児を育成する専門的な学校や人材の欠如、第3に学習障害に対する支援の不足があげられている。

ギフテッドの子どもたちが有する情緒及びコミュニケーションの問題に対する支援の必要性から、2009年にギフテッド教育学院は高い知能と同時に特殊教育が必要とされる子どものた

めの「二重特殊ギフテッド児を探す計画」を打ち出し、また最近では、適切な支援の不足を解決するため、教育学者や心理学者などの専門家による、個人的な立場からの支援が開始されている。しかし、これらの支援を受けられる子どもは一握りであると指摘されている。合田は、香港社会において一般的には「ギフテッド児は英才教育によって作り出される」、「行為や学習の障害は家庭における躰不足である」という誤解や偏見が生じているとしている。

アジアにおけるギフテッド教育は、中国などが行う政府主導型と、日本などが行う民間主導型に大分され、香港はこの2つが混同する「官民協働様式」であるとされている。また、合田は、香港における岐阜手度教育の課題として(1) 大学におけるギフテッド教育に力を入れる必要性(2) 民間機関との提携の有効な利用(3) ギフテッド児の行為及び情緒面に対する支援の重視をあげ、それぞれ中国大陸、日本、欧米諸国の現状を参考にすべきであると考察している。

4.3 デンマーク

本項では、是永かな子(「通常学校におけるインクルーシブ教育のための教育方法・ノルウェーのLPモデルとデンマークのギフテッドプログラムを中心に」『高知大学教育学部研究報告』)による福祉国家で知られる北欧諸国でのギフテッド支援についての研究をここでは紹介する。是永は中央集権から地方分権へと社会システムが移行する北欧福祉国家においてインクルーシブ教育がどのように展開し、実施されているのかを明らかにしている。デンマークでは地方分権が進み、市町村にあたるコムーネ(Kommune)が障害児も包括した教育に責任を持っており、ギフテッドのための特別な学校は2004年にコペンハーゲン市の近郊に設置



された。デンマーク、オーデンセ市では、高いIQであり、社会的に課題がある子どものための「ギフテッドプログラムが2008年から4年間行われていた。自尊心とネットワークを活動のキーワードとし、社会的に孤立する傾向にある才能のある子どもたちを他の同様な子どもと活動することで、自己を顧みる機会の保障と自分自身の余暇の選択肢の増加を提供し、保護者は同じ課題を持つ保護者とのネットワークの形成の機会が与えられた。

ギフテッドプログラムの対象者は、国民学校の2年から6年でWISC-IIIによるIQ120以上（全体の5%程度と推定）の子どもであり、7年から10年の子どもにはTarup若者学校での集中コースが開設された。何らかの診断を受けている子どもや、費用の掛かるWISC-IIIの実施が困難である場合、地方自治体立の教育心理研究所（PPR）や学校の教員の評価、親からの相談によって対象者とされている子どもも存在していた。登録された子どもたちは半年間活動に参加することができた。

ギフテッドプログラム実施校の1つであるKroggard学校の活動は、1週間に1回、2時間の放課後活動であり、2人の教員と20人の子どもで行われていた。活動内容は子どもの興味に従って、演劇、レゴブロック、熱気球、バンド活動、コンピューターゲーム、天文学、小説、手工などでありグループ活動やプロジェクト活動が保障された。活動は図書館での集合から始まり、それぞれの活動に対する子どもの意見を聞き、一定のグループを構成して活動が編成された。ギフテッドプログラムでは専門的な知識内容の習得ではなく、社会性を広げるために行われ、他人に質問する力を育成することを目的としていた。

オーデンセ市では、イギリスやアメリカの実践を参考にしたり、南デンマーク大学の教員養

成課程の学生へのギフテッドプログラムに関する情報提供をし、指導内容はPPRとともに開発された。この他、スウェーデンの特定の都市やイギリスとの頻繁な情報交換やロンドンへの教員研修が実施された。

2010年度のギフテッドプログラムへの出席率は89%で、参加した子どもの40%が「自分の学級でよりよく過ごせるようになっている」と評価し、「兄弟や親とのいさかきも減少した」という保護者からの評価もあったことから、プログラムはよい成果を出し、ニーズも恒常的に存在しているとされた。

ギフテッドプログラムの課題については、予算、教員養成、実践の充実、他の学校の理解の推進であるとされ、さらに活動の継続性や関心を持ってくれる教員を増やすことも課題であると指摘されている。

是永は、デンマークでのギフテッドの子どもたちへの対応は、通常学校の機能の拡充であり、分離的な特別教育の対象児の減少傾向や二次障害の予防、通常教育からの排除傾向への対応策としても示唆的な取り組みであると分析した。

5 課題と今後の展望

先行研究の検討を通して、ギフテッドの子どもたちは、その発達の凸凹がゆえに様々な側面での「困り感」を持つことが明らかにされた。さらに、その「困り感」に対する支援は、学習面へのアプローチが多いことが示された。また、諸外国のギフテッド教育については、先進国を対象に一定の知見がまとめられているといえる。本稿の最後に、先行研究における課題を2点指摘し、今後のより良い子ども支援活動の実施のために求められる研究について述べる。

まず1点目として、ギフテッドの子どもたちの「困り感」として、困難に直面している子どもたち、およびその保護者のニーズ把握が乏しいという



点である。知能指数や他者からの評価によってその困難さを検討した研究はいくつかみられるものの、困難に直面しているギフテッドの子どもやその養育者である保護者に対して支援へのニーズを調査した研究は管見の限りでは見当たらなかった。今後、彼らのニーズに合致し、「困り感」の緩和に効果的な支援を確立するためには、そのニーズを把握し、そのうえで支援方法を検討していくことが必要である。

次に2点目は、子どもへの支援が学習面に偏り、社会生活における「困り感」が置き去りにされているという点である。知能指数に凸凹が見られるギフテッドの子どもたちは、学校の授業に対して達成感を見いだせず、アンダーアチーブメントが生じ二次障害へとつながる。このことから、学習面に対する支援は必要であることがわかる。しかし一方で、学習面だけでなく、社会活面、情緒・行動面でも困難さを抱えていることが先行研究により明らかになった。このことから、ギフテッドの子どもたちは日常生活においても何らかの支援を必要としていることが推測される。

本稿は、日本国内の日本語文献の実を対象とし、雑誌論文および雑誌記事以外の書籍などは対象とできていないため、限られた検討にとどまっている。今後は諸外国における文献を対象としたレビューは今後の研究の課題としたい。

【参考文献】

日高茂暢 (2020) 「知的ギフテッドの子どもの持つ特別な教育的ニーズの理解：特別支援教育の「個に応じた学習」を用いたインクルーシブな才能教育」 佐賀大学教育学部研究論文集, 4 (1), pp. 147-161

林睦 (2017) 「ギフテッドの概念と日本における教育の可能性」 滋賀大学教育学部紀要, 67 pp. 199-204

合田美穂 (2010) 「香港におけるギフテッド教育の歴史・政策・課題」 『甲南女子大学研究紀要』, (46) pp.21-30

糸井梨緒・是永かな子 (2021) 「特別教育の観点からのギフテッド教育の可能性—ユニバーサルデザインを用いた教育実践の検討—」 高知大学学校教育研究, 3 pp.33-39

岸本恭子 (2020) 「ギフティッド児を支援する団体の支援概要について」 日本青年心理学会大会発表論文集, 28 (0), pp. 26-27

小泉雅彦 (2016) 「認知機能にアンバランスを抱えるこどもの「生きづらさ」と教育—WISC-IVで高い一般知的能力指標を示す知的ギフテッド群—」 北海道大学大学院教育学研究院紀要, 124 pp.145-151

小泉雅彦 (2019) 「学習に困り感を抱えるこどもを支える—土曜教室の成果からギフテッド支援を考える—」 札幌学院大学心理学紀要, 2 (1) pp.29-36

是永かな子 (2012) 「通常学校におけるインクルーシブ教育のための教育方法—ノルウェーのLPモデルとデンマークのギフテッドプログラムを中心に—」 高知大学教育学部研究報告, 72 pp. 169-179

松元茉莉衣・是永かな子 (2015) 「ギフテッドの情緒社会面・行動面・感覚面における特別なニーズと対応」 高知大学教育学部研究報告, (75) pp. 169-178

文部科学省 (2019) 「社会の持続的な発展をけん引する力の育成に関する調査研究 (1)」

角谷詩織 (2020) 「学校・家庭でのギフティッド児野誤診予防と適切な理解・支援のために—日本語版ギフティッド-アスペルガー症候群、ギフティッド-ADD/ADHD チェックリスト—」 上越教育大学研究紀要, (39) 2, pp. 301

J. T. Webb, J. L. Gore, E. R. Amend, A. R.



DeVries, 角谷詩織：訳（2019）「わが子が
ギフトティッドかもしれないと思ったら：問題
解決と飛躍のための実践的ガイド」春秋社



Trends and Issues in Research on Supporting Gifted Children

MURAKAMI Shiori

ITO Shun

The purpose of this article is to review trends in research on gifted children in Japan and to identify issues for future research. We summarized the support for gifted children by reviewing research on the difficulties faced by children and their parents due to their characteristics. As a result, it was revealed that gifted children have "difficulties" in various aspects due to their developmental irregularities. Furthermore, it was shown that support for these "difficulties" is often provided in the form of learning approaches. In addition, it can be said that gifted education in other countries have been compiled for developed countries. These findings indicate that, first, the needs of children facing difficulties and their parents/guardians are not well understood, and second, support for children is biased toward learning and leaves out the sense of "difficulties" in their social lives. It was also found that the support for the children was focused on their learning, leaving the "sense of need" in their social life behind. It is assumed that these issues will require further research and support activities.