東京学芸大学リポジトリ
Tokyo Gakugei University Repository

日本におけるギフテッド教育の実践に関する研究：質問紙調査による現状把握と展望

メタデータ	言語: Japanese 出版者: 公開日: 2023-04-11 キーワード (Ja): キーワード (En): gifted education, special needs education, questionnaire survey 作成者: 城下, 実和, 村山, 拓 メールアドレス: 所属:
URL	http://hdl.handle.net/2309/00179984

東京学芸大学紀要　総合教育科学系　**74**: 186－201，2023

日本におけるギフテッド教育の実践に関する研究

―― 質問紙調査による現状把握と展望 ――

城　下　実　和*1・村　山　　拓*2

特別ニーズ教育分野

（2022年9月26日受理）

1．問題の所在と先行研究の検討

1．1　問題の所在

「ギフテッド」は，「天賦の才能のある」を意味する英語giftedに由来する。アメリカではこのギフテッドの子どものニーズに応じた特別な教育を先進的に実施している。ところが，日本においては，能力の凹についてニーズに応じた支援は試みてきたものの，能力の凸について，あるいは能力の凸をもつ者に対してニーズに応じた支援は多くは行われてこなかった。

1994年にサラマンカ宣言が採択されたが，そこで，「特別支援教育に関する行動のための枠組み」を広く知らせる際の指針となる原則は，学校は「すべての子どもたち」を受け入れるべきであるということであるとされた。その「すべての子どもたち」に含まれるものとして，gifted childrenの語が明記されている[1)]。しかしながら，日高（2020）は，多様な教育的ニーズを想定するサラマンカ宣言と比べ，日本の特別支援教育は限定的であると指摘している[2)]。

ところで，アメリカ合衆国（以下，アメリカ）におけるギフテッドの最初の公式な定義である「マーランド報告」の定義によると，ギフテッド児とは1．全般的知能（General intellectual ability）2．特定の学問分野（Specific academic ability）3．創造性（Creative or productive thinking）4．リーダーシップ（Leadership ability）5．芸術性（Visual and performing arts）6.精神運動能力（Psychomotor ability）の分野のうち，一つまたはそれ以上について高い発揮能力を持ち，通常の学校教育の課程以上の教育課程や教育サービスを必要とする子どもとされている[3)]。1978年改正初等中等教育法では上記の定義から精神運動能力が削られたものの，「才能教育の研究者・教師の全国的な最大規模の学会」であるNAGCの2010年の定義ではスポーツ領域を含めたりするなど，定義に多少の揺れはあるが，ギフテッドはおおよそ上述の範囲で定義ができると考えられる[4)]。

本研究においては，ギフテッドの定義を，前述のNAGCが2019年に出した定義（A Definition of Giftedness That Guides Best Practice. Position Statement）を筆者が邦訳したものとする（表1-1）。

表1－1　ギフテッドの定義（NAGC's definition of giftedness を筆者が翻訳）

ギフテッド児は一つまたは複数の領域において，同年齢の，同じ経験をしている，同環境の他児と比べてより高いレベルのパフォーマンスをする，あるいはその能力をもつ。ギフテッド児が学習をし，その潜在的な力を発揮するためには教育上工夫を必要とする。 ギフテッド児は ・あらゆる人種，民族，文化的集団，また経済階層で生まれうる。 ・潜在的な力を発揮するために適切な教育機会への十分なアクセスを必要とする。 ・専門的な介入や調節を必要とする学習障害や情報処理障害をもつ可能性がある。 ・才能分野への支援や指導と同時に社会的情動的発達の支援や指導を必要とする。 ・ニーズの変化に応じて様々なサービスを必要とする。

なお，2021年11月29日に行われた文部科学省の「特

＊1　お茶の水女子大学大学院 人間文化創成科学研究科（112-8610　東京都文京区大塚2-1-1）
＊2　東京学芸大学 特別支援科学講座 特別ニーズ教育分野（184-8501　東京都小金井市貫井北町4-1-1）

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（第５回）」において，支援の対象とする才能は定義しないとの方向性を出している[5]。

また，National Center for Education Statisticsのデータでは，アメリカにおいてpublic school studentsのうちgifted and talented programsに登録されているものは6.4％とされている[6]。また松村（2021）は，「ギフテッド」の語を解説する際に，その生徒は集団全体の１，２割にもなるとしている[7]。

何らかの分野において高い能力を持つ子どもが特別な支援を必要とする理由として，林（2017）は，「精神と身体，知能と発達の非同期」，「認知のアンバランス」をさす非同期発達，「日常の刺激を過敏に強烈に感じ取る」過度激動（overexcitability），完璧主義とそれゆえに「できなければ物事に取り組もうとしない，途中でやめてしまう，取り組む前からプレッシャーにさいなまれるといった状況」や自己評価の低さ，孤立，アンダーアチーブメント，うつ状態，さらに発達障害や学習障害を併せ持つ，いわゆる2E（twice-exceptional）を挙げている[8]。角谷（2019）も同様に，知的能力の高さゆえに教育環境への適応が難しいあるいは教育環境がニーズに応じた環境ではないこと，過興奮性（overexcitability，筆者注：前出の過度激動と過興奮性は同じことを指すが邦訳に揺れがあると考えられる），非同期発達等を挙げている[9]。

現在日本の教育分野において実践が確認できるギフテッド教育に関する具体的取り組みとしては，翔和学園におけるギフテッドや2Eへの特別支援教育，孫正義育英財団の設立や日本財団と東京大学先端科学技術センターによる「異才発掘プロジェクトROCKET」（2021年６月より新しいプロジェクトに移行），および渋谷区におけるギフテッド教育についての区と東京大学先端科学技術センターとの連携などがある。渋谷区のホームページで 閲覧できる議事録などから，2Eを含めたギフテッド児に対しての教育を模索しており，キックオフイベントを行う，予算を組むなどの取り組みがなされていたことがわかる[10]。さらには，2021年７月から文部科学省において前述の「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」が開催されており，その才能や抱える困難，支援方策などについて意見交換や議論がされていることから，ギフテッド児についての公的な場での支援が議論の俎上に載り始めたと言うことができると考えられる。

しかしながら，同時に，文部科学省の有識者会議の趣旨説明の中で「我が国においては，これまでもスポーツや文化などの分野で学校外において特異な才能を伸長するシステムが作られてきている一方で，特定分野に特異な才能のある児童生徒に対する教育に関し，学校において特異な才能をどのように定義し，見いだし，その能力を伸長していくのかという議論はこれまで十分に行われていない状況にある」ということが述べられている[11]。

世界基準ともいえるサラマンカ宣言と日本の特別支援教育の現状との差異，ギフテッドについて日本における公式の定義が存在しないこと，ギフテッドの存在とその支援ニーズ，また日本のギフテッド教育の状況を考えると，日本の公教育におけるギフテッド児に対する支援や教育，またその在り方に関する議論や研究は必ずしも充実しているとは言えない。日本においては公立学校が普通教育を受けるもっとも一般的な場であることを考えても，公立学校でのギフテッド児に対する支援や教育の機会が保障されることが必要ではないだろうかと考えられる。

１．２　先行研究の検討

日本における先行研究は，ギフテッド児の特徴，支援ニーズの実態について扱ったものが多い。

まずギフテッド児の特徴については，中村・水内（2010）や林（2017）をもとにすると，知的な面また社会・情緒的な面で次のような特徴がある（表1-2-1）[12), 13]。

表１－２－１　ギフテッド児の知的な面での特徴（中村・水内2010，林2017より作成）

- 抽象的，複雑，論理的な思考，発散的思考を好む
- 素早く理解する
- 広い興味関心や旺盛な好奇心をもつ
- 実験的にやってみることに興味があり，人とちがった方法で物事を解決する
- 練習や繰り返しをあまりせずにすぐに覚える
- 記憶力がよく，沢山の情報を持っている
- 高い言語能力を示し，複雑な文を構成できる
- 学術的な課題に対して高いモチベーションを示す
- 課題や考えについて長期間にわたって目標を定めて考え続けることができる
- 並外れた集中力をもつ
- 数字やパズルが得意
- 幼少時から文字の読み書きを教えなくても自分で学んでしまう
- 複雑なゲームやスキームで物や人を組織したいと考える

また社会・情緒的な面で次のような特徴がある（表1-2-2）。

表1－2－2　ギフテッド児の社会・情緒的な面での特徴（中村・水内2010，林2017をもとに作成）

- 自己批判的である
- 共感力がある
- 年上の子どもと遊ぶ
- 頑固である
- 性格に強い個性を持つ
- リーダーシップを発揮する
- リスクを恐れない
- 個人主義である
- 独立性に富み，自治の精神を持つ
- 並外れたユーモアのセンス
- 異なる表現方法を用いる
- 完璧主義である
- 失敗することに非常なストレスを感じる
- 感情が並外れて深く，反応が情熱的，非常に繊細
- 幼少時から正義を重んじ，理想主義者である
- 社会問題，政治に興味があり，不正を批判する
- 妄想や白昼夢にふける
- 幼少時の空想の友だちがいる
- いきいきとした想像力をもつ

また，小泉（2016）は，ギフテッドのWISC-Ⅳプロフィールの検討の結果，VCI（言語理解）とPRI（知覚推理）は高い得点を示す一方でWMI（ワーキングメモリ）とPSI（処理速度）は平均的であるという結果が得られたことを述べている[14]。日高（2020）はこの検討を，「①比較統制群と比べ，高いVCIと知覚推理指標（Perceptual Reasoning Index: PRI）を示すこと，②比較統制群と比べ，ワーキングメモリ指標（Working Memory Index: WMI）と処理速度指標（Process Speed Index: PSI）は平均域の水準に近いこと，③VCIとPRIから算出される一般知的能力指標（General Ability Index: GAI）とWMIとPSIから算出される認知熟達度指標（Cognitive Proficiency Index: CPI）の乖離があることを示した」とまとめている[15]。

これらを踏まえると，ギフテッド児は特定分野で高い能力をもちながら，一方で，ときにはその高さゆえに，支援ニーズを多く持っているということが見えてくる。筆者は林（2017），松本・是永（2015），松村（2021）を参考にその支援ニーズを次のようにまとめた（表1-2-3）[16), 17), 18]。

表1-2-3に示した以外にも，松本・是永（2015）は授業場面で予想されることとして，学習内容の不適合からくる退屈，繰り返しを嫌うことからくる漢字練習やドリル学習への抵抗などといった「態度の悪さ」による教師との関係悪化などを挙げている[19]。また同論文は「かつてよりギフテッドのもつ特別な教育的ニーズとして指摘されてきたのは，通常のカリキュラムでは退屈で適応できずかえって学業不振に陥るといった高い能力による学習的ニーズであった。加えて，ギフテッド教育の先進国であるアメリカでは，1900年代初等からギフテッドのもつ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きた」と述べている[20]。小泉（2016）もまた，さまざまな苦手が，充足感が得られないことにつながり，それが自尊感情の低下，

表1－2－3　ギフテッド児の支援ニーズの概要（林2017，松本・是永2015，松村2021を参考に作成）

支援を必要とする点	内容
非同期発達	精神，身体，知能，感覚の発達の非同期，また認知のアンバランス（知能同士の非同期）をもつ場合がある。
過剰な自己批判	高い能力によって可能性や選択肢を見出すが，その理想と自分の現状との乖離から自分を批判するということがある。
孤立	ギフテッド児は同世代と語彙，知能，精神年齢，感じ方などが異なるために，周囲から孤立することや，周囲からよく思われないことがある。
完璧主義	高い能力と感情的な熱烈さが相まって現れる。高い成果を上げながらもできなかったことに意識が向いたりする。
リスク回避，アンダーアチーブメント	高い能力によって可能性を見出すと同時に，潜在的な問題を見ている。そのリスクを避けようとするが，そのあまりアンダーアチーブメントの状況となることがある。
うつ状態	独特な性質からくる生きづらさゆえに自己肯定感が低く，うつ状態に陥りやすい。
OE（overexcitability）	日常の刺激を過敏に強烈に感じ取る。高い能力と関わって，ニューロンの感受性の増加による刺激への反応の高さに起因する。精神運動性OE，知覚性OE，知性OE，想像性OE，感情性OEがある。（訳語には過興奮性，過度激動，超活動性などがある。）
2E（twice-exceptional）	高い能力（giftedness）と発達障害や学習障害等をあわせもつ場合がある。「二重の特別支援を要する子ども」と言われていることもある。アメリカでは2Eはギフテッド全体の20％以内とされている。

やがては不登校などの二次障害につながるということを説明している[21]。このように，ギフテッド児は学習面から心理面に至るまで非常に多岐にわたる支援ニーズをもつことが先行研究を通して明らかにされている。

また，先行研究を検討すると，ギフテッド児への教育を特別支援教育の枠組みで捉えていくことが適切であるということをすでに複数の研究者が示唆していることがわかる。杉山（2009）は，アメリカでは約200万人の子どもたちがギフテッド児のための特別支援教育プログラムを受けており，これは学習障害についで二番目に大きなグループであることを述べたうえで，「著しい才能の凸凹をもつ者にとって集団教育の場は，適応が難しいからである。よく言われているように，低い者に合わせれば高い者は退屈してしまい，高い者に合わせれば低い者がついていけない」とギフテッド児に特別支援教育が必要な理由を述べている[22]。また小倉（2009）が，ギフテッド教育は一人ひとりのニーズに応じた教育という点でまさに特別支援教育そのものであると言っていることや，小泉（2019）が「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のがギフテッドである」と述べていることからも，特別支援教育という発想の中でギフテッド教育を考えていくというある程度の方向性が見えてくる[23]。

そのほか，先行研究の検討から，日本の先行研究の多くが，互いの文献を参考にしながら展開している状況であり，かつ，著者も限られていることがわかった。林（2017）をはじめとして複数のギフテッドに関する論文の著者がさらなる研究の必要性を述べている[24]。

２．質問紙調査の概要

２．１　質問紙調査の目的

先行研究の検討から，日本においても，ギフテッド児の心理的特性やそこからくる支援ニーズについて研究が重ねられ，状態像が明らかにされつつあることがわかった。また，ギフテッド児の定義や，ギフテッド児への支援を考える際に，「ギフテッド先進国」（松本・是永，2015）ともいわれているアメリカのものを参考にするものも多いことや，特別支援教育として考えていくという一つの方向性が共通してあることが伺えた[25]。同時に，ギフテッド児に焦点が当てられ状態像が明らかにされつつあるものの，ギフテッド児の成長課程を支える環境である「教育」，特に「学校教育」についての議論はまだ少ないというのが現状であるということもわかった。しかしながら，ここまでで述べてきたギフテッド児の像を踏まえると，学校教育の場においてギフテッド児が全くいないということは考えにくい。前述したように，日本においては公立学校が普通教育を受けるもっとも一般的な場であることを考えると，制度上誰もがアクセス可能な公立の義務教育段階の学校でギフテッド教育を展開していくということは今後必須であると考えられる。

そこで本研究では，義務教育段階の公立学校におけるギフテッド教育の方向性や可能性を明らかにすることを目的とする。質問紙による調査を通して，学校教育，特に義務教育段階の公立学校の学校教育におけるギフテッド教育の現状を捉え，そのうえでギフテッド児のニーズに応じる学校教育の方向性や可能性を明らかにすることを目指す。

２．２　質問紙調査の方法

以下の方法で質問紙調査を実施した。

２．２．１　調査時期

調査は2021年10月から12月までの３か月間で実施した。

２．２．２　調査手続き

東京都の各自治体のホームページで「ギフテッド」「ギフティッド」を検索語として検索し，何らかのヒットがあった自治体を抽出した。抽出された自治体は，東京都教育委員会の学校一覧の記載順で，千代田区，港区，文京区，江東区，世田谷区，渋谷区，中野区，杉並区，北区，荒川区，東村山市，東大和市，稲城市の計13市区であった。その上で，抽出した自治体のすべての公立小・中学校について東京都教育委員会のホームページから調べ，小学校327校，中学校156校，計483校を調査対象の学校として設定した。

２．２．３　回答者

各学校の特別支援教育コーディネーターに回答を依頼した。

２．２．４　調査方法

質問紙の提示及び回答，回収は，紙面，郵送で行った。

２．２．５　調査内容

調査項目の概要は以下の通りである。なお，一部の項目は，林（2017），日高（2020）を参考に作成した。

・ギフテッド児童生徒の在籍について
・ギフテッド児童生徒の特性および支援を必要とする

点について
・ギフテッド児童生徒への個別の対応について
・ギフテッド児童生徒への個別の対応の難しさとその内容について
・ギフテッド児童生徒であることおよびその特性と不登校との関連について

２．２．６　分析方法

分析には，表計算ソフトExcelおよび一部テキスト分析ソフトKH Coder（樋口，2020）を用いた。

２．３　質問紙調査の結果

発送した質問紙483件のうち，約36.9％にあたる178件が回収された。

２．３．１　ギフテッド児への対応の概要

まず，「ギフテッド児童生徒」の在籍について尋ねたところ，次のような結果になった（図2-1）。

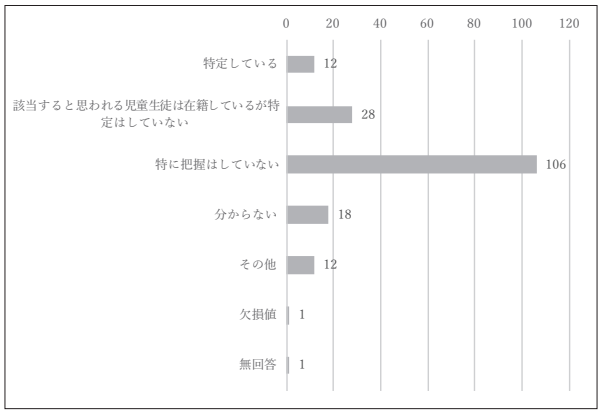

図2-1　「ギフテッド児童生徒」の在籍（N＝178，単一回答）（件）

ギフテッド児童生徒の在籍について「特定している」が12件で6.7％，「該当すると思われる児童生徒は在籍しているが特定はしていない」が28件で15.7％，「特に把握はしていない」が106件で59.6％，「分からない」が18件で10.1％，「その他」が12件で6.7％，欠損値および無回答がそれぞれ１件で0.6％であった。「特に把握はしていない」が最も多く，次いで「該当すると思われる児童生徒は在籍しているが，特定はしていない」が多かった。「その他」の中には，以降の質問への回答から，ギフテッド児童生徒の在籍について「特定している」あるいは「該当すると思われる児童生徒は在籍しているが特定はしていない」の選択肢に当てはまると思われる回答もあった。

次に，ギフテッド児童生徒の在籍について，「特定している」，「該当すると思われる児童生徒は在籍しているが特定はしていない」，および「その他」を選択した回答を対象として，ギフテッド児童生徒への個別の対応をしているかを尋ねた。結果は次のようであった（図2-2）。

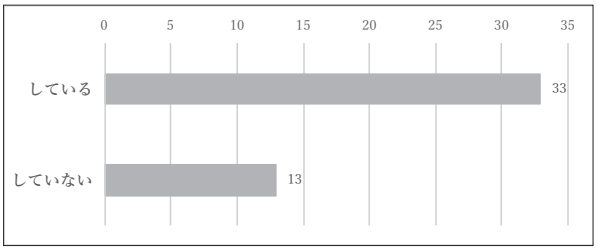

図2-2　ギフテッド児童生徒への個別の対応について（N＝46，単一回答）（件）

ギフテッド児童生徒への個別の対応は「している」が33件で71.7％，「していない」が13件で28.3％であり，対応「している」が「していない」を大きく上回る結果になった。

２．３．２　回答者による抽出に基づいた検討

ギフテッド児童生徒への個別の対応を「している」と選択した場合には対応をしている児童生徒のうち任意の１名について，ギフテッド児童生徒への個別の対応を「していない」と選択した場合にはギフテッド児童生徒として把握している児童生徒のうちの任意の１名について，その性別と学年を尋ねた。結果は次のようになった（図2-3，2-4）。

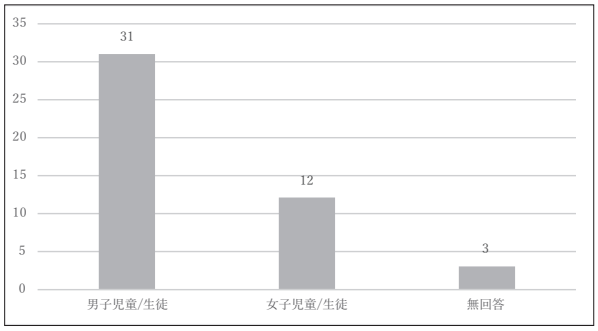

図2-3　児童生徒の性別（N＝46，単一回答）（件）

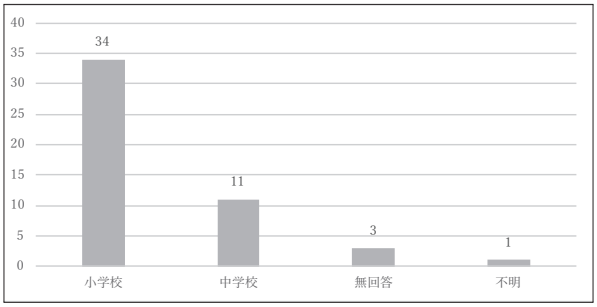

図2-4　児童生徒の学校段階（N=46，単一回答）（件）

回答者が任意で抽出した児童生徒は，男子児童/生徒が31名で67.4％，女子児童/生徒が12名で26.1%，無回答が3名で6.5%であった（図2-3）。児童生徒の学校段階については，小学校34名で73.9%，中学校11名で23.9%，無回答が3名で6.5%，不明が1名で2.2%であった（図2-4）。なお，学年は次の表の通りであった（表2-1）。

表2-1　児童生徒の学年

児童生徒の学年	人数（名）	割合（%）
小学校1年	6	13.0
小学校2年	6	13.0
小学校3年	5	10.9
小学校4年	4	8.7
小学校5年	3	6.5
小学校6年	10	21.7
中学校1年	1	2.2
中学校2年	6	13.0
中学校3年	1	2.2
無回答	3	6.5
不明	1	2.2
合計	46	100

（N=46，単一回答）（件）

回答者が任意で抽出した児童は，「小学校６年」が10件で21.7％と最も多く，次いで「小学校１年」と「小学校２年」が６件で13.0％と二番目に多かった。なお，次の「特性」，「支援を必要とする点」および「対応の具体」についての回答は，これらの児童生徒について回答されたものである。

前の設問で抽出した児童生徒について，特性，支援の必要性のある点について尋ねた。結果は次のようになった（図2-5，2-6）。

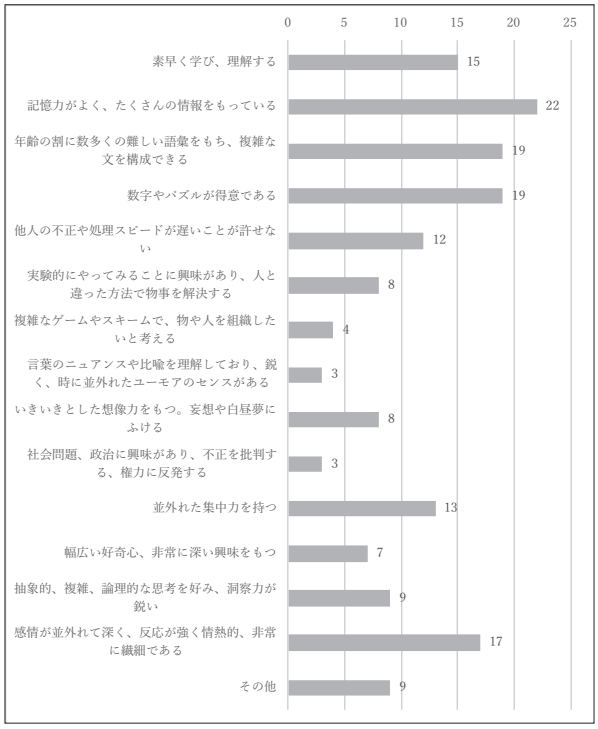

図2-5　児童生徒の特性（N＝46，複数回答可）（件）

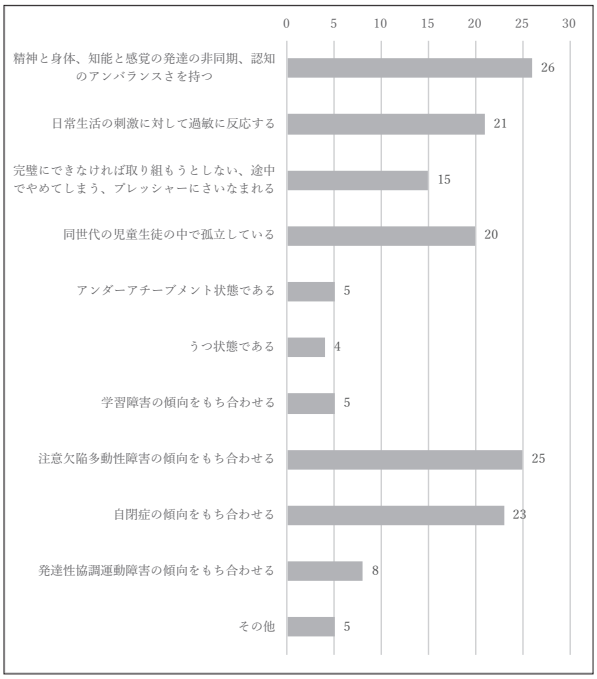

図2-6　ギフテッド児童生徒の支援を必要とする点（N＝46，複数回答可）（件）

最も多く示す特性は，「記憶力がよく，たくさんの情報をもっている」で22件，47.8％と回答数の半分近くであった。次いで「年齢の割に数多くの難しい語彙をもち，複雑な文を構成できる」と「数字やパズルが得意である」が19件で41.3％であった。「感情が並外れて深く，反応が強く情熱的，非常に繊細である」が17件で37.0％，「素早く学び，理解する」が15件で32.6%であった。また「その他」の回答には次のようなものがあった（表2-2，アンケートに記載のものを引用）。記述から，絵や音楽など，芸術性に関する力をもつことがうかがえる回答が複数見られた。

表2-2　ギフテッド児童生徒が示すその他の特性

絵がかなり上手です。見たものを写真のようにかけます。
不登校なのでよくわからない所がある
注目してほしいという感情が強い　「自分は大丈夫」と思いこみがち
絶対音感、暗譜等
言葉は知っているが独自の解釈で理解しており意志疎通や指導が難しい。暴力的。
他者（複数）とのかかわりを極端にさける
物の整理ができない．興ふんした時に感情をコントロールすることに時間がかかる
独特な絵を描く、粘土でリアルに物を造形する。 立体物を把握するときに正面だけでなく様々な位置から考えるため、時計の見方を混乱したり、算数の問題で混乱したりする。
集団にとけこめない
芸術性（絵）何日も取り組むが、納得いかないと心のバランスが崩れる

児童生徒の支援を必要とする点は，「精神と身体，知能と感覚の発達の非同期，認知のアンバランスさを持つ」が最も多く26件で56.5％であった。次いで「注意欠陥多動性障害の傾向をもち合わせる」が25件で54.3％，「自閉症の傾向をもち合わせる」が23件で50.0％と，といずれも回答の半数以上であった。また

「その他」の回答の中には次のようなものがあった（表2-3）。

表2-3　ギフテッド児童生徒の支援を必要とする「その他」の点

上記理由で（すなわち、同世代の中の孤立が理由で）登校できていない
整理整頓、全体に合わせ行動することが難しい 突発的な発言（授業中だけでなく、静かな空間においても）
生活リズムのくずれ
トラブルが起きた際にパニックになりクールダウンに時間がかかる
できないことにすごくこだわる

2．3．3　個別対応の特徴

さらに，個別の対応をしていると選択した回答を対象として，その対応の具体的内容をたずねたところ，結果は次にようになった（図2-7）。

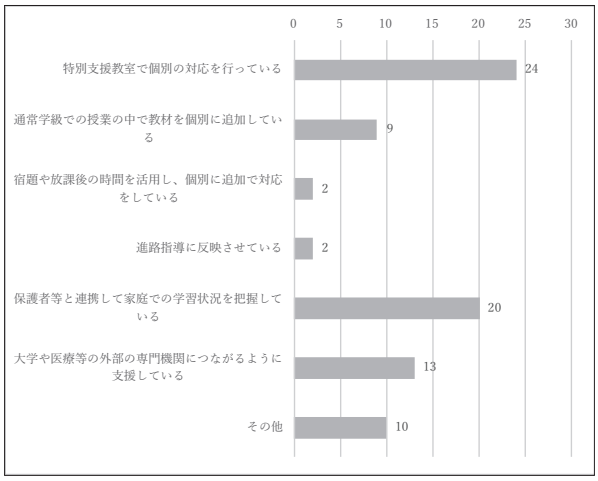

図2-7　児童生徒への対応の具体（N＝46，複数回答）（件）

個別の対応をしている場合，最も多かったのは「特別支援教室で個別の対応を行っている」であり，24件で52.2%であり，半数以上であった。次いで「保護者と連携して家庭での学習状況を把握している」が多く，20件で43.5%であった。「大学や医療等の外部の専門機関につながるように支援している」は13件で28.3%であった。「特別支援教室で個別の対応を行っている」について，内容の記述には次のようなものがあった（表2-4）。

表2-4　「特別支援教室で個別の対応を行っている」場合の内容

通級週１×学習支援員ついている→落ち着きなし
協調性（身体）を高める運動等
週に2時間
コミュニケーション・ソーシャルスキルトレーニング
しかし、不登校の為、ほとんど指導できていない。しかも不登校は特別支援教室の対象とならないため、強制的に退室になってしまう
SST指導を中心に行っている
他者との関わり方、相手の気持ちの読み取りなど
来年度より通級予定
週2回通級に通っている
グループでSST、個別指どうと並行としてすすめている
興味のある分野の話をじっくり聞いている。
特別支援学級（固定級）に入級している。
運動、行動の振り返り、感情のコントロール、コミュニケーション
申請中. 許可がおりれば入室が決まる。
本来2時間の指導が原則だが、7時間指導を行っている。
コミュニケーション力の向上への対応
情緒通級＋別室
週に1回、2時間のみ別教室で指導

記述から，特別支援教室で個別の対応をする際には，ソーシャルスキルトレーニング（SST）やコミュニケーション等，他者とのかかわりに関する指導や支援を行っているということがわかる。また，KH Coderを用いて，特別支援教室での個別の対応の内容についての記述に出現する語の関係を分析して図に表した。分析から，「指導」，「通級」，「コミュニケーション」，「週」などの語が複数回使われていることが見えてきた（図2-8）。

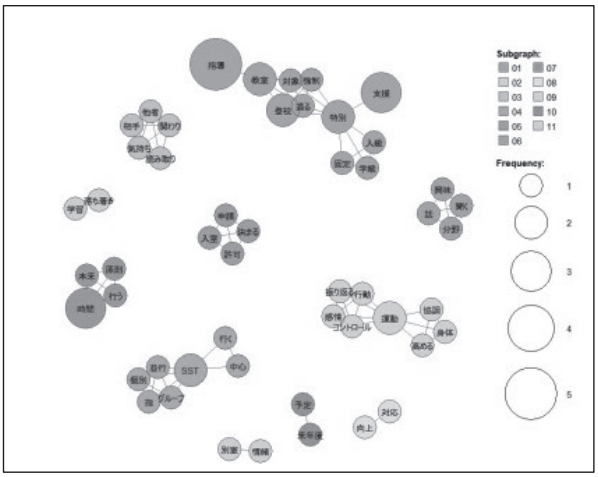

図2-8　特別支援教室での個別の対応の内容記述に出現する語の関係

個別の対応の具体的内容のうち，「保護者と連携して家庭での学習状況を把握している」について，内容の記述には次のようなものがあった（表2-5）。

表2-5 「保護者と連携して家庭での学習状況を把握している」場合の内容

週に1回は担任が家庭と連絡
医療の話を保護者としたが、保護者が前向きでない
定期的に面談をしている
２のこと(「自分でもってきたクロスワードや迷路なども課題として認めている」)を共有している
電話かけを行い、提出物や課題を保護者に連絡
通級を利用しているので、毎週連絡ファイルでやり取りしている。面談回数も多い。
連絡帳、tel、面談

個別の対応の具体的内容のうち,「大学や医療等の外部の専門機関につながるように支援している」について，内容の記述には次のようなものがあった（表2-6)。

表2-6 「大学や医療等の外部の専門機関につながるように支援している」場合の内容

母親が探し、発達系の病院に行った。（母のみ）
ラーニングリソースセンターにつながるように紹介した
医療機関との連携

次に，個別の対応の難しさについて尋ねた。また難しさについて「強く感じる」,「感じる」,「どちらでもない」を選択した回答を対象として，具体的に何に難しさを感じるか尋ねた。結果は次のようであった（図2-9，図2-10)。

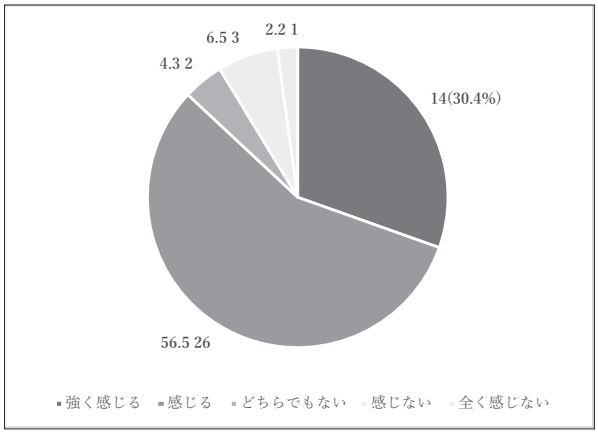

図2-9 個別の対応の難しさについて（N＝46，単一回答）

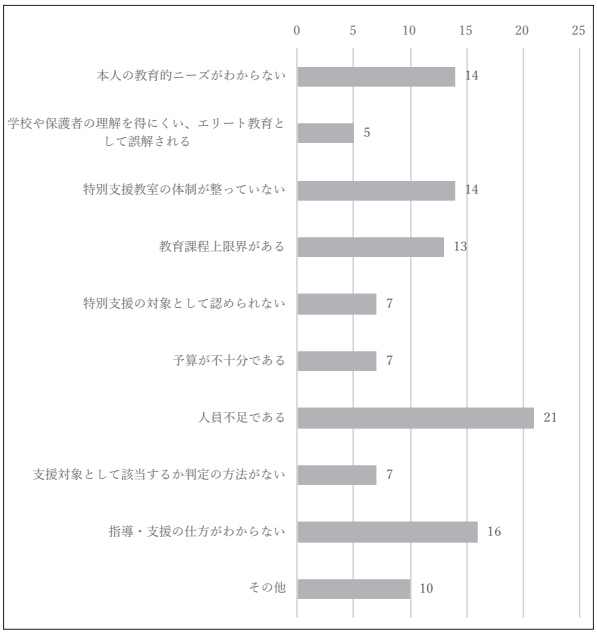

図2-10 難しさを感じる点（N＝42、複数回答可）（件）

個別の対応の難しさについて,「強く感じる」が14件で30.4％,「感じる」が26 件で56.5％,「どちらでもない」が２件で4.3％,「感じない」が3件で6.5％,「全く感じない」が１件2.2％であった。「強く感じる」と「感じる」を合わせると40件で87.0％となった。

個別の対応の難しさを感じる具体的な点としては,「人員不足である」が最も多く21件で50.0％と半数が選択した。次いで「指導・支援の仕方がわからない」が16件で38.1％,「本人の教育的ニーズがわからない」と「特別支援教室の体制が整っていない」がそれぞれ14件で33.3％であった。それぞれについての詳細（記述）は次のようであった（表2-7，2-8，2-9，2-10)。

表2-7 「人員不足である」の詳細（記述）

個別対応する人員がいない
担任が対応するのは厳しいです。他34名の対応もあるので。
個別指導する時間がない
学習支援員が週に1・2回1時間つく程度
支援員はクラスに1名ついているが、IQのひらきがクラス内で70あるため上から下まで支援が届かない
対応できる教員がおらず、担任が対応するのに限界がある。

表2-8 「指導・支援の仕方がわからない」の詳細（記述）

特別支援教室に通っていたが、めあてを達成しない状態で本人の退室希望により退室した
本人の能力と合わせると授業内容から外れすぎるため、どこまで準備して対応すべきか分からない
試行錯誤しています。

表2-9 「本人の教育的ニーズがわからない」の詳細（記述）

支援の必要な場面が多岐にわたる。通室も心の安定どまりになっている。
普段の授業はほとんど参加していない（座学）
本人に困り感がない。
本人に困り感はない。
なんだか、本人も、人ごみが苦手とか、おきれない等、混乱している
本人の能力を発揮できる場がない

表2-10 「特別支援教室の体制が整っていない」の詳細（記述）

週に2時間のみなので、少ないです。
学校、保護者、担任、特支担当の連携のむずかしさを感じる。まだ指導方針がかたまりきれず、他の教員（一般の教員）への周知も弱い。
あきらかに他の特別支援の児童とちがうので、まとめて取り出すことがむずかしい
ギフテッド生徒に対応していないかも？
ギフテッド向けの教育は行っていない。また、ADHD、ASDに特化している。

また，前述の個別の対応の有無と，個別の対応の難しさを感じる程度の関係を集計すると次のような結果になった（図2-11，図2-12）。個別の対応をしている場合としていない場合で，「強く感じる」には割合に差があるものの，「強く感じる」と「感じる」を合わせた場合，個別の対応をしているかにかかわらず難しさを感じる程度は同程度であるということが見えてきた。

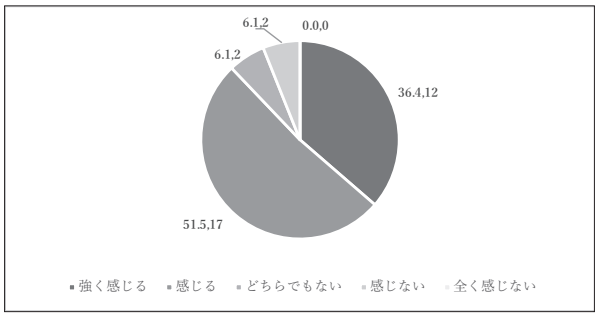

図2-11　個別の対応をしている場合の難しさを感じる程度（N＝33）

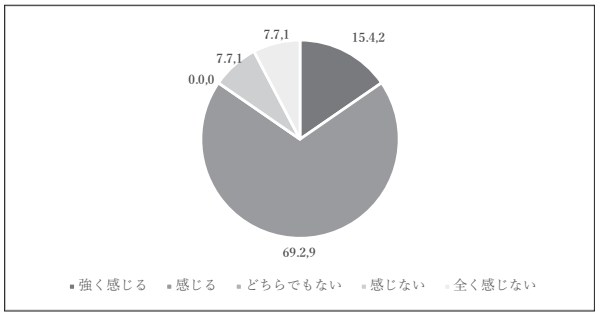

図2-12　個別の対応をしていない場合の難しさを感じる程度（N＝13）

2．3．4　不登校との関連

最後に，ギフテッド児童生徒であるということ及びその特性が不登校の一因となっているケースがあるかを尋ねた。結果は次のようであった（図2-13）。

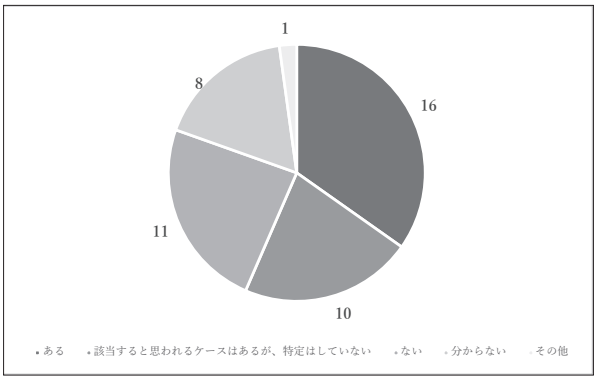

図2-13　ギフテッド児童生徒であること及びその特性が不登校の一因となっているケースについて（N＝46，単一回答）

ギフテッド児童生徒であるということ及びその特性が不登校の一因となっているケースは，「ある」が最も多く，16件で34.8％，次いで「ない」が多く，11件で23.9％であった。ただ，「該当すると思われるケースはあるが，特定はしていない」が10件，21.7％であり，「ある」と「該当すると思われるケースはあるが，特定はしていない」を合わせると26件，56.5％と半数を超える数字になった。

2．4　考察

まずギフテッド児童生徒の在籍についてであるが，在籍の可能性が高いと思われる「特定している」と「該当すると思われる児童生徒は在籍しているが特定はしていない」は合計22.5％（N＝178）であった。これは，松村（2021）がギフテッドの語を説明する際に集団全体の1，2割になるとしている数字と一致する。35人学級で8人近く，40人学級で9人いるということになり，決して少なくない数字であるといえる。

ギフテッド児童生徒の示す特性についての調査結果からは，まず，15の選択肢のいずれについても複数の回答者が特性として選択しており，その特性が非常に多岐にわたるということがいえる。それぞれの選択肢に対する回答数には差が見られるものの，特性が非常に多岐にわたるということがギフテッドの一つの特徴ともいえると考えられ，記述にはさらに他の特性もあったため，敢えて類型化するよりも，むしろさらに特性を解明していく方向性が適切ではないかと考えられる。

ギフテッド児童生徒の支援を必要とする点についての結果は，「精神と身体，知能と感覚の発達の非同期，認知のアンバランスさを持つ」の回答数が最も多かった。これは，小泉（2016）によるギフテッド児の認知

特性についての研究をはじめとした，複数の研究が非同期発達や認知のアンバランスをギフテッドの支援ニーズとして挙げていることと一致した。また続けて多かった「注意欠陥多動性障害の傾向をもち合わせる」,「自閉症の傾向をもち合わせる」は，ともに回答数が半数以上という結果であったことから，回答の際に抽出された児童生徒の半数以上が2Eの特性を有する可能性も考えられる[26]。

また，ギフテッドを対象とする教育課程や制度はまだ公式には位置付けられてはいないものの，学校現場においてはギフテッド児童生徒に個別の対応をしているケースが対応をしていないケースの２倍以上であるという結果であった。また個別の対応の具体的内容としては，特別支援教室の場での対応が最も多かった。東京都では公立小・中学校において，発達障害のある児童生徒に対応する場の一つとして特別支援教室が位置付けられているため，現時点では東京都に特徴的な結果と考えることもできる。また，特別支援教室で対応しているということは，その児童生徒は発達障害が主訴であるということになると考えられるが，ここで対応を受けている児童生徒は，実際に発達障害をあわせもつギフテッド（2E）であるケース，すでに日本でも松本・是永（2015）などの先行研究が指摘しているような，ギフテッドのOE（前述）の特徴が発達障害と誤解されているケース，不適応を発達障害と類似した行動で表現しているケースなど，いくつかの可能性が考えられる[27]。個別の対応の具体として次いで多かったのが,「保護者と連携して家庭での学習状況を把握している」,「大学や医療等の外部の専門機関につながるように支援している」であった。これらはいずれも，学校の日常生活の中での対応だけではなく，学校外での対応であり，現在の学校教育の範囲の中だけでは対応が困難なケースが多いことが考えられる。外部機関との積極的な連携とそれによる適切な支援が期待される。しかしながら，制度整備なくして外部機関を主たる支援リソースとすると，公平性という点で新たな課題が生まれることが予想され，それは公教育の性質上問題があると考えるため，制度が整えられる必要がある。また，個別の対応の難しさについては，対応をしているか，していないかに関わらず難しさが感じられていることがわかったが，その具体は「人員不足である」という回答が最も多く，その次に「指導・支援の仕方がわからない」であり，続けて多かった「本人の教育的ニーズがわからない」を上回るものであった。これは前述した，先行研究が状態像の把握を進めつつあるものの，学校教育という観点からのものは少ないという点とも重なるところのある結果である。研究が子どもの状態像を明らかにしていこうとしてきたのに対して，本調査は教育をする側の立場からの意見であるのでこのような結果は必然とはいえ，ギフテッド教育を考えるときに，教育的ニーズなどの状態像の把握のみならず，教育の方法や教育を保障する体制が必要であるということを示唆していると言えるだろう。

最後に，ギフテッド児童生徒であること及びその特性が不登校の一因となっているケースについての設問の結果について考察したい。回答の半数以上（N＝46）が「ある」または「該当すると思われるケースはあるが，特定はしていない」と回答しており，ギフテッド児童生徒であることおよびその特性と不登校との関連は「ある」傾向にあるということができるだろう。これは，小泉（2016）が，ギフテッドがかかえる困難がやがて不登校という二次障害につながると説明していたことや，前述のROCKETが不登校の傾向にある子どもを対象としていたことに見られるすでに問題として指摘されていることを支持する結果であると言える。ただし，前述したように，2Eの可能性がある児童生徒についての回答のものもあると思われ，その場合はギフテッド以外の要素が不登校と関連している可能性もあると考えられるので，この結果がギフテッドと不登校の関連を直接表すわけではないことに留意する必要がある。

３．総括と今後の課題

３．１　研究の総括

本稿においては，ギフテッド児童生徒に関する質問紙調査の結果と分析からギフテッド児を取り巻く学校教育の現状の把握を試み，整理してきた。これを踏まえ，本節においては，日本におけるギフテッド教育の実践の可能性について，日本の現状を確認したうえで，マクロレベルの変革を展望するという二段階に分けて提示したい。ただし本節でも，基本的に日本の公立の小・中学校，およびそこに通う児童生徒を想定する。

３．１．１　日本のギフテッド教育の現状

2021年に入ってから日本のギフテッド教育は公的に一つの変化の時期を迎えていると筆者らは考えている。文部科学省が「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」を開催しており，本稿執筆時点で継

続中である。この会議では，現在，「ギフテッド」という語を使って識別の基準を作成するなどはしていないものの，対象としているのは筆者が本研究において「ギフテッド児」と定義している児童生徒と概ね同じであると考えられる。このような議論は突然始まったわけではなく，10年ほど前から次第にギフテッドに関する発言が増えてきていた。中村・水内（2010）は，文部科学省のウェブサイトで「ギフテッド」で検索すると2008年に行われた会議と2009年に行われた会議の議事要旨が確認でき（ただし，ギフテッドについて議論がまとまるにはいたらなかったとも述べている），同様に「才能教育」で検索すると2Eを指すと推察される発言も含めてかなりの件数が存在したという[28]。ちなみに，2021年12月時点では同省のウェブサイトで「ギフテッド」を検索すると，上述した有識者会議以外の議事録も含め，80件，「才能教育」は81件が確認できた。また，2018年度には，文部科学省の「教育改革の総合的推進に関する調査研究」の「社会の持続的な発展を牽引する力の育成に関する調査研究」という文脈の中でも「才能教育」について定義や取組内容，これからの日本の方向性について等非常に詳細にまとめられている。ギフテッド教育といわれるものが公的な場で徐々に議論の俎上に載るようになってきていることがわかる。

また，複数のギフテッド教育に関する先行研究で指摘されていることであるが，スーパーサイエンスハイスクールやスーパー・イングリッシュ・ランゲージ・ハイスクール，スーパーグローバルハイスクールといった取り組みが文部科学省によって行われたり，2021年度入試では同省によると千葉大学や京都大学，東京藝術大学をはじめとして８大学で飛び入学が行われていたりしており，高等学校以上の教育において，ギフテッド教育とも考えることのできる取り組みが実施されているといえるだろう。

しかしながらやはり，公立の小・中学校でのギフテッド教育は議論の段階であり，実践には至っていない。そこで次に，公立の小・中学校でのギフテッド教育の実践の可能性について提示する。

３．１．２　マクロの変革の展望

本項においては，最後に，ギフテッド教育の実施に向けてのいわば「マクロの変革」を考えたい。ここでいう「マクロの変革」とは，ギフテッド教育の実践を考えるにあたって必要な，教員の捉え方や各学校という単位よりもより大きなレベルであるシステムの変革をいうこととする。

まず，制度面で最も重要なのが，ギフテッド児を特別な教育的ニーズをもつものとして規定するということになる。文部科学省の有識者会議で議論に注目する必要がある。

次に，既存の制度を活用して，その対象をギフテッド児まで拡大することでギフテッド児への教育の実践が可能なものがある。特別支援教育においては，障害の状態に応じて特に必要がある場合に，特別の教育課程で学習をすることができる。これは障害のある児童生徒の実態と小・中学校の教育課程にギャップがあるためと言えるが，それはギフテッド児についても同じことが言える。そうであるならば，ギフテッド児のために特別な教育課程の編成の余地があっても良いということになる。付け加えると，適応困難ゆえの長期欠席（不登校）児童生徒や日本語指導の必要な児童生徒は特別の教育課程によることができるとされており，すでに障害者を対象とする場合以外でも特別の教育課程の編成は実施されている。特別の教育課程という考え方は変えずにその対象範囲にギフテッド児童生徒を加えることで対応することができるのではないかと考えられる。

そしてさらに，新たな制度を作ることでさらにギフテッド児への教育が充実すると考える。それは前節までで述べてきたような飛び級，学年短縮，早期就学などである。松村（2021）が日本は年齢主義が根強く存在し，逆にアメリカは課程主義であることを指摘している[29]。中央教育審議会（2021）は「『令和の日本型学校教育』の構築を目指して～全ての子供たちの可能性を引き出す，個別最適な学びと，協働的な学びの実現～」において，「全ての児童生徒への基礎・基本の確実な定着への要請が強い義務教育段階においては，進級や卒業の要件としては年齢主義を基本に置きつつも，教育課程を履修したと判断するための基準については，履修主義と修得主義の考え方を適切に組み合わせ，それぞれの長所を取り入れる教育課程の在り方を目指すべきである」と説明している（履修主義については「所定の教育課程を一定年限の間に履修することでもって足りるとする履修主義」，修得主義については「履修した内容に照らして一定の学習の実現状況が期待される修得主義」とされている）。松村（2021）によると，「履修主義が年齢主義に，修得主義が課程主義に近いと考えられる」とあることから，確かに議論も依然として年齢主義が中心ということで進んでいるようではあるが，課程主義的な教育課程の取り入れの可能性もうかがうことができる。適切な組み合わせ方がなされ，ギフテッド児のそれぞれに適した学びが

可能となる教育課程の編成が望まれる。

加えて，制度を整備することで，経済的な支援という事柄や，また本研究での質問紙調査でも対応困難の具体的内容として挙げられていた，人員不足という点についての解決の第一歩ともなるのではないかと考える。

ギフテッド教育を学校教育で実施していく上で当然必要となるのが，教員の養成である。特別支援教育と同じように，専門性のある教員の養成および，すべての教員がギフテッド教育について理解する機会，さらにはギフテッド教育を実施するための研修の機会が必要になると考える。例えば，アメリカでは州のガイドラインに従って一般教員に対するギフテッド教育の研修を義務化している学校区もある[30]。また大学の教員養成課程におけるギフテッド教育についての学習の機会も求められている。今回筆者らが実施した質問紙調査においてもギフテッド児童生徒への対応の困難の具体について尋ねた際に，「教職員の理解不足」「特別支援を必要と思っていない」という記述もあったことからも，教員のギフテッド教育について理解を促進すること，また対応への資質や能力を身に付けていくことが今後ますます課題になると予想される。ギフテッド教育について，教員養成という変革も必要となるだろう。

そして，ギフテッドの定義や基準に関することである。林（2017）は，「アメリカのギフテッド教育から学ぶだけでなく，日本の教育制度や子どもの状況を鑑みた日本版ギフテッドの定義や認定基準が必要な時期にきているのではないだろうか」と定義・基準の必要性を述べている[31]。日本の特別支援教育は対象とする障害やその基準を明確に設定している。そのため，教育的ニーズを識別することのできる基準は必要になるだろう。また，ギフテッドは，その知的な特性以外にも，2E言われるある意味で二重に支援を必要とする特性，また心理特性，情緒・社会性の特性をもつことが多くあることが先行研究からわかっていることから，基準は単に能力のみならず包括的な支援につながる方向性で作成することが重要になると考える。

３．２　今後の課題

林（2017）は，「日本のギフテッド研究は，現在は2Eの研究が中心であり，主に日本LD学会で研究が発表されている状況である」と述べている[32]。また松村（2021）は「日本では，今日までの特別支援教育（以前は特殊教育）に関する膨大な数の書物に比べて，才能教育に関する教育学・心理学の専門書は実に少ない」と専門書の乏しさを述べている[33]。林が国立情報学研究所研究論文データベース CiNiiを使い，「ギフテッド」の語を検索したところ論文のヒット数は14件だったと述べている（林，2017）のに対して，本稿執筆の際（2021年12月）に筆者も同様に検索すると2倍以上の数の論文がヒットしたものの，やはり限られた著者によるものが多いことは変わらず，また量的にもまだ多くはないのが現状である。ギフテッド児の教育について，2Eではないギフテッド児についても議論がなされる場，専門書，研究，いずれも今後拡大や蓄積が望まれるところである。さらに，今後ギフテッド教育を日本で実施していく上で必ず話題になるだろうと考えられる教育制度や教育方法ついては，進められつつあるギフテッド児の状態像の把握とともに，研究が急務であると考えられる。

ただ同時に日本のギフテッド教育について，実施を急ぎすぎるあまり海外のものをそのまま適用することは危険であるとも筆者らは考えている。日本では，特別支援教育の対象として発達障害の者も加えられ，能力の高低という観点から支援ニーズの度合いという観点へ変わりつつあることや，指導要領が柔軟になりつつあること，またギフテッド教育についての議論がなされつつあることなど，徐々にではあるものの変化が見られるのも事実である。アメリカは「ギフテッド先進国」であるが[34]，「アメリカ合衆国から単純に『才能教育プログラム』だけを移植すれば良いというものではなく，対象児の認定やアセスメントの仕方については，もちろんわが国の社会に適した独自のガイドラインの策定が必要になるだろう」[35] とあるように，日本の学校教育の状況，社会，歴史，国民性を踏まえた日本独自のギフテッド教育を考えていく必要があるのではないだろうか。その際に海外の先行研究や先行実践に学ぶことが有益だろう。現状に即した急務の研究とともに，より長期的で広い視野でギフテッド教育を考えていく研究の蓄積もまた今後の課題である。

謝辞

本研究における質問紙調査にご協力，ご回答いただいた先生方に，深く御礼申し上げます。

注

1） The Salamanca Statement and Framework for Action on Special Needs Education,1994）．なお，本論文では，ここで示されているgifted children，また後出するgifted students/gifted

talented children等の語，およびその訳語とされる「英才児」「才能児」等を「ギフテッド」または「ギフテッド児」と呼称する。またギフテッド，ギフテッド児への教育を「ギフテッド教育」と呼称することとする。

2） 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巻，pp.147－161

3） Education of the Gifted and Talented - Volume 1: Report to the Congress of the United States by the U. S. Commissioner of Education.,1971)

4） 松村暢隆（2021）：才能教育・2E教育概論　ギフテッドの発達多様性を活かす，東信堂

5） 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（第５回）議事録，https://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chousa/shotou/169/gijiroku/mext_00004.html，「『ギフテッド』の子，才能定義せず個に応じた支援を　文科省の会議」https://www.asahi.com/articles/ASPCY6JFTPCYUTIL029.html，朝日新聞デジタル版，2021年11月30日付

6） DIGEST of EDUCATION STATISTICS (n.d) Percentage of public school students enrolled in gifted and talented programs, by sex, race/ethnicity, and state: Selected years, 2004 through 2013-14, https://nces.ed.gov/programs/digest/d17/tables/dt17_204.90.asp

7） 松村（2021）前掲書

8） 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．No.67，pp.199－204

9） 角谷詩織（2019）「学校・家庭でのギフティッド児の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　第39巻第２号，p.302

10） 渋谷区議会平成30年９月定例会（第３回）議事録ほか

11） 令和３年７月14日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（第１回）資料1)。なお，ここでいう「学校」とは，の記載については「小学校、中学校、義務教育学校、高等学校、中等教育学校、特別支援学校」とされている。

12） 中村順子，水内豊和（2010）「日本におけるGT教育の可能性」，富山大学人間発達科学部紀要，５巻１号，pp.161－168

13） 林（2017）前掲論文

14） 小泉雅彦（2016）「認知機能にアンバランスを抱える子どもの「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ィッド群」，北海道大学大学院教育学研究院紀要．124，pp.145－151

15） 日高（2020）前掲論文

16） 林（2017）前掲論文

17） 松本茉莉衣・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，第75号，pp.169－178

18） 松村（2021），前掲書

19） 松本・是永（2015）前掲論文

20） 同上

21） 小泉雅彦（2019）「学習に困り感を抱える子どもを支える～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．第２巻，第１号，pp.29－36

22） 杉山登志郎・小倉正義・岡南（2009）『ギフテッド　天才の育て方』，学習研究社

23） 杉山・小倉・岡（2009），前掲書

24） 林（2017）前掲論文

25） 松本・是永（2015）前掲論文

26） 小泉（2019）前掲論文

27） 松本・是永（2015）前掲論文

28） 中村・水内（2010）前掲論文

29） 松村（2021）前掲書

30） 関内偉一郎（2018）「アメリカ合衆国における才能教育の拡大と一般教員の役割の変化――オハイオ州コロンバスの事例を中心に――」，筑波大学教育学系論集，42巻２号，pp.111－123

31） 林（2017）前掲論文

32） 同上

33） 松村（2021）前掲書

34） 松本・是永（2015）前掲論文

35） 中村・水内（2010）前掲論文

引用・参考文献，ウェブサイト

中央教育審議会：「令和の日本型学校教育」の構築を目指して～全ての子供たちの可能性を引き出す，個別最適な学びと，協働的な学びの実現～（答申），2021

朝日新聞デジタル版：「ギフテッド」の子，才能定義せず個に応じた支援を　文科省の会議，https://www.asahi.com/articles/ASPCY6JFTPCYUTIL029.html（2021年11月30日付），2021

林睦：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．No.67，pp.199－204，2017

日高茂暢：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巻，pp.147－161，2020

樋口耕一：社会調査のための計量テキスト分析―内容の継承と発展を目指して―第２版，ナカニシヤ出版，2020
岸本恭子：ギフティッド児を支援する団体の支援概要について―社会サポートの面から―，日本青年心理学会大会発表論文集，pp.26-27，2020
小泉雅彦：認知機能にアンバランスを抱える子どもの「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ィッド群，北海道大学大学院教育学研究院紀要．124，pp.145-151，2016
小泉雅彦：学習に困り感を抱える子どもを支える～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．第２巻，第１号，pp.29-36，2019
松本茉莉衣・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，第75号，pp.169-178，2015
松本茉莉衣・是永かな子：本のギフテッド当事者に対する特別な教育的ニーズに関する聞き取り調査　第三報」，高知大学教育学部附属実践教育センター紀要，pp.135-143，2017
松村暢隆：才能教育・2E教育概論　ギフテッドの発達多様性を活かす，東信堂，2021
三菱ＵＦＪリサーチ＆コンサルティング：平成30年度　教育改革の総合的推進に関する調査研究～社会の持続的な発展を牽引する力の育成に関する調査研究～調査報告書，社会の持続的な発展を牽引する力の育成に関する調査研究（1），2019
中村順子・水内豊和：日本におけるGT教育の可能性」，富山大学人間発達科学部紀要，５巻１号，pp.161-168，2010
文部科学省，中学校学習指導要領（平成29年告示），2017
文部科学省：中学校学習指導要領（平成29年告示）解説，総合的な学習の時間編，2018
文部科学省：中学校学習指導要領（平成29年告示）解説，総則編，2018
文部科学省：小学校学習指導要領（平成29年告示），2017
文部科学省：小学校学習指導要領（平成29年告示）解説，総合的な学習の時間編，2018
文部科学省：小学校学習指導要領（平成29年告示）解説，総則編，2018
文部科学省初等中等教育局：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　設置要綱，2021
中留武昭：「マグネットスクール」，細谷俊夫ほか（編）『新教育学大事典』，第６巻p.296，第一法規，1990
関内偉一郎：アメリカ合衆国における才能教育の拡大と 一般教員の役割の変化 ―オハイオ州コロンバスの事例を中心に―，筑波大学教育学系論集，42巻２号，pp.111-123，2018
杉山登志郎・小倉正義・岡南：ギフテッド　天才の育て方，学習研究社，2009
角谷詩織：学校・家庭でのギフティッド児の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　第39巻第２号，2019
東京都教育委員会；小学校における特別支援教室の導入ガイドライン（改定版），2018
Carolyn M. Callahan, Tonya R. Moon, Sarah Oh, “Status of Elementary Gifted Programs 2013”, National Research Center on the Gifted and Talented University of Virginia Curry School of Education Charlottesville, Virginia, 2014
Education of the Gifted and Talented - Volume 1: Report to the Congress of the United States by the U. S. Commissioner of Education.,1971
National Association for Gifted Children, A Definition of Giftedness That Guides Best Practice. Position Statement, ,2019
The 2018 NAGC Definition Task Force ,Key Considerations in Identifying and Supporting Gifted and Talented Learners，2019
The Salamanca Statement and Framework for Action on Special Needs Education,1994

参考ウェブサイト

ジュニアドクター育成塾，国立研究開発法人科学技術振興機構ウェブサイト：https://www.jst.go.jp/cpse/fsp/（最終閲覧日2021年12月20日）
文部科学省：個別の指導計画の様式例 https://www.mext.go.jp/a_menu/shotou/tokubetu/material/1298214.htm（最終閲覧日2021年12月20日）
文部科学省：令和３年度入試における飛び入学実施大学，https://www.mext.go.jp/a_menu/koutou/shikaku/07111318/001/002.htm（最終閲覧日2021年12月20日）
National Association for Gifted Children：https://www.nagc.org/（最終閲覧日2021年12月２日）
National Center for Education Statistics: https://nces.ed.gov/programs/digest/d17/tables/dt17_204.90.asp（最終閲覧日2021年12月６日）
PUBLIC SCHOOL REVIEWのウェブサイト https://www.publicschoolreview.com/maryland/magnet-public-schools/elementary（最終閲覧日2021年12月２日）
横山茉紀：渋谷区で動き出したギフテッド教育，協働する東大先端研と区長の思い，https://news.mynavi.jp/article/20170905-a018/ （2017年９月５日付）（最終閲覧日2021年12月６日），2017

日本におけるギフテッド教育の実践に関する研究

―― 質問紙調査による現状把握と展望 ――

A Study on the Practice of Gifted Education in Japan:

A Questionnaire Survey on the Current Situation, and Future Prospects

城　下　実　和*1・村　山　　拓*2

JOSHITA Miwa and MURAYAMA Taku

特別ニーズ教育分野

Abstract

Most of the research on gifted education in Japan to date has focused on understanding the state of gifted children. In terms of practice, it can be said that gifted education and similar programs have been conducted by the private sector and some public institutions. The purpose of this study was to clarify the current situation, possibilities, and direction of gifted education, focusing on public schools at the compulsory education stage in Japan, while taking into account the needs and current status of gifted education in Japan and abroad. The enrollment status of gifted children, their support needs, and support issues were specifically examined by means of a questionnaire survey of special needs education coordinators at each school. As a result, it was found that there are a great variety of characteristics and support needs, as well as various systemic issues. Based on previous studies, we concluded that there is a strong need for support systems, teacher training, and certification of giftedness, and that further research on educational methods and systems is urgently needed in addition to the conventional research on the state of gifted children.

Keywords: gifted education, special needs education, questionnaire survey

Department of Special Needs Education, Tokyo Gakugei University, 4-1-1 Nukuikita-machi, Koganei-shi, Tokyo 184-8501, Japan

要　旨

これまで日本におけるギフテッド教育に関する研究は，その状態像把握に関するものが多かった。また実践については，ギフテッド教育あるいはそれに類するものが民間あるいは一部の公的機関によって行われてきたといえる。本研究では，国内外におけるギフテッド教育のニーズや現況を踏まえながら，日本の義務教育段階の公立学校に焦点を当て，ギフテッド教育の現状や可能性，方向性を明らかにすることを目的とした。各校の特別支援教育コーディネーターを対象とした質問紙調査を通して，ギフテッド児の在籍や支援ニーズ，支援上

*1　Graduate School of Humanities and Sciences, Ochanomizu University（2−1−1 Otsuka, Bunkyo-ku, Tokyo，112−8610, Japan）
*2　Tokyo Gakugei University（4−1−1 Nukuikita-machi, Koganei-shi, Tokyo, 184−8501, Japan）

の課題等を具体的に検討した。その結果，非常に多岐にわたる特性やそれゆえの支援ニーズ，また様々な制度上の課題があることがわかった。先行研究を踏まえながら，支援制度，教員養成，ギフテッドとしての認定等の必要性が高く，また従来行われてきたギフテッド児の状態像に関する研究に加えて，さらに教育方法や教育制度に関する研究が急務であると考察した。

キーワード: ギフテッド教育，特別支援教育，質問紙調査