

特異な才能のある児童生徒 に対する指導・支援 I 「特異な才能」の理解と捉え方

関西大学
名誉教授 松村 暢隆



独立行政法人教職員支援機構

こんな子が学級にいませんか？

- 興味のあることは徹底的にこだわって調べる
- 答えにとまどうような変わった質問をよくする
- 興味のあることの知識・技能を素早く理解して覚える
- 理科の学習で奇抜で独創的なアイデアを思いつく
- 発想が突然に大きく飛躍する
- 算数・数学で上位学年相当の問題を簡単に解ける
- ことばでうまく説明できなくても、直観的に正答を出す
- 指示どおりではなく自分のやり方でやろうとする
- 簡単でくり返す学習は、退屈して嫌がる
- 文章の内容は深く理解できるが、文字の読み書きに苦勞する（一部、松村, 2008）

- 何らかの才能のある子どもは、どのクラスにもいそうです。「特異な才能のある児童生徒」は、上のどの特徴（個人で異なる）を示すでしょうか？

目次

1. 「特異な才能のある児童生徒」の定義について
2. 「特異な才能のある児童生徒」の特性の把握について
3. 「特異な才能のある児童生徒」のもつ困難について

※画面上、「@まとめ」とあるのは、文部科学省「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」における「審議のまとめ（令和4年9月）」の関係部分を示しています。「審議のまとめ」は右記QRコードから参照いただけます。



1. 「特異な才能のある児童生徒」の定義について

- 「特異な」って、「突出した」？「特別変わった」？
- 「特異な才能」って、「ギフテッド」のこと？

●「特異な才能」は広い意味の才能を表す

- 「特異な才能（のある児童生徒）」は領域・特性・程度が限定されない
(@まとめ, 注1)
- 教育行政の用語として、新しい理念の取組を象徴するキーワードだと捉えられる
- 「ギフテッド」は有識者会議では使用しない
 - 「突出した才能」や「困難を併せもつ」等、特定のイメージがついた限定された用い方が既に広まっているため (@まとめ, 注1)
 - 「ギフテッド」は特定のコミュニティ内で意味内容を共通理解して用いる方がよい

1. 「特異な才能のある児童生徒」の定義について

○「IQ130以上を特異な才能のある子としよう」というのは妥当か？

● **特異な才能を、一律に特定の基準・数値で定義しない** (@まとめ, p.19)

→ 定義・基準がないと「対象者」を判断できなくて困る？

▼ **もし「特異な才能のある児童生徒はIQ130以上」（上位2.3%）と決めたら？**

- 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
集団の分断・差別：妬み、いじめ、仲間はずれを引き起こす (@まとめ, p.19)
 - 「特異な才能」を認定・ラベル付けられた選定経歴が、入試に利用される (同上p.18)
IQは訓練可能：家庭の経済状況による教育格差増大、線引きは一層無意味
 - 知能検査結果は、領域・特性が多様な才能のごく一面しか表さない
 - 特定の決まった値による線引きは妥当ではない
才能のある子の割合は、多様な識別基準・プログラムの収容人数しだいで恣意的に変わる（アメリカの選抜プログラムで多ければ全体の1,2割）
 - 公正な選定には児童生徒全員への個別検査のスクリーニングが必要
- * 以上は例えば「2学年以上進んだ算数の学力」等の基準を設けても同様

1. 「特異な才能のある児童生徒」の定義について

● 特異な才能の基準は個別の取組ごとに決められる

- 才能の把握は、個別プログラム・施策の**目的・内容に応じて**、実施主体が個別に行う（@まとめ, 注1, 注25）

[例]・ 学校外プログラムで突出した理科の探究スキル

- 不登校/学習困難の児童生徒の優れた算数・数学/国語の学力
- 通常学級で全ての児童生徒ごとに興味をもてる学習テーマを探る
- 発達障害のある児童生徒の興味や得意な学習内容・方法を活かす

- 高度な数学と音楽教育プログラムへの参加資格（必要な能力）は異なる
- A校とB校の入試の内容・方法は異なる

● 教師が特異な才能のある児童生徒を選定するのではない

- 教師が「特異な才能のある子」を名指しする必要はない

● 教師が気になる子どもの才能特性を知る必要はある（@まとめ, p.31）

- * 「誰が才能児か」を見出してラベル付ける→ 誰がいつ、どんな「才能行動」を示してどんな指導・支援が必要かを見出す・・・才能教育の妥当な理念（Renzulli, 1995）

2. 「特異な才能のある児童生徒」の特性の把握について

● 才能特性を知るためには、多様な評価手段を組み合わせる

- 標準テスト（知能検査*、学力テストなど）[*利用方法次第で有効]
- 教師の観察・推薦（ふだんの成績、作品、学習行動観察など）
- 校内外の学習成果（特定の教科の成績、校外の国内・国際コンテスト等）

● 個人の能力、興味、学習スタイルを把握

● 才能特性を把握する観点が有用

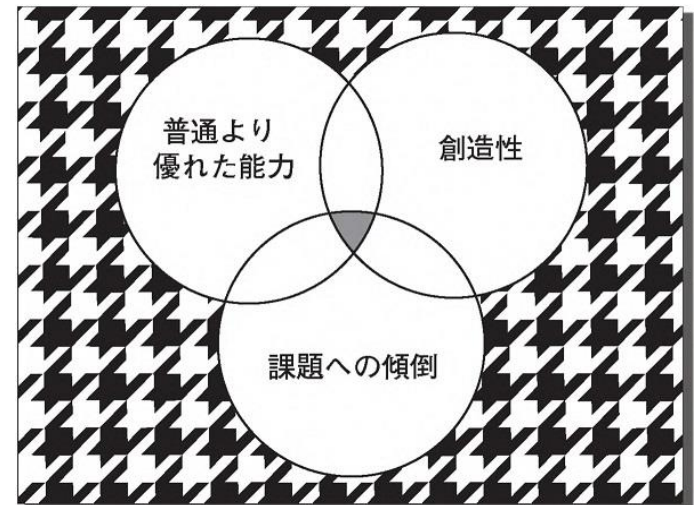
- 教師が教室で気になる子どもについて、簡易な質問紙やチェックリスト等を手がかりに才能（および困難）の特性を知る
- 自身の指導の改善、支援の場での活用につなげる

▼ 才能の三輪概念（@まとめ, p.4, 注7）

- 強い興味・熱中も才能の要素！
- どれかが手がかりに、他は目標になる
- 才能の大綱的な定義にもなる

「通常より優れた能力, 創造性, 強い意欲・熱中」

(レンズーリ, J.S.: Renzulli, 1995; 松村, 2021)



2. 「特異な才能のある児童生徒」の特性の把握について

● 教師が子どもの行動で注目すべき才能特性

▼ 認知的個性 (松村, 2010, 2021)

- 発達 (段階・年齢ごと等) の標準・定型からのズレは誤差、異常、遅れ (発達の凸凹・非同期性) : 誰もが同一の発達の道筋を辿るという素朴概念
→ 発達は個性的に枝分かれ 個人ごとに形がユニークな樹に育つ
多面的な特性の複合的プロフィール (発達多様性) (得意、興味、苦手)

● 能力 (知能、MI [多重知能]、学力)

MI : 言語・論理数学・音楽・身体運動・空間・対人・内省・博物的知能
(ガードナー, H.: Gardner, 1999)

● 興味 (の領域)

● スタイル (認知、学習、思考)

思考スタイル (スターンバーグ, R.J.: Sternberg, 1997)

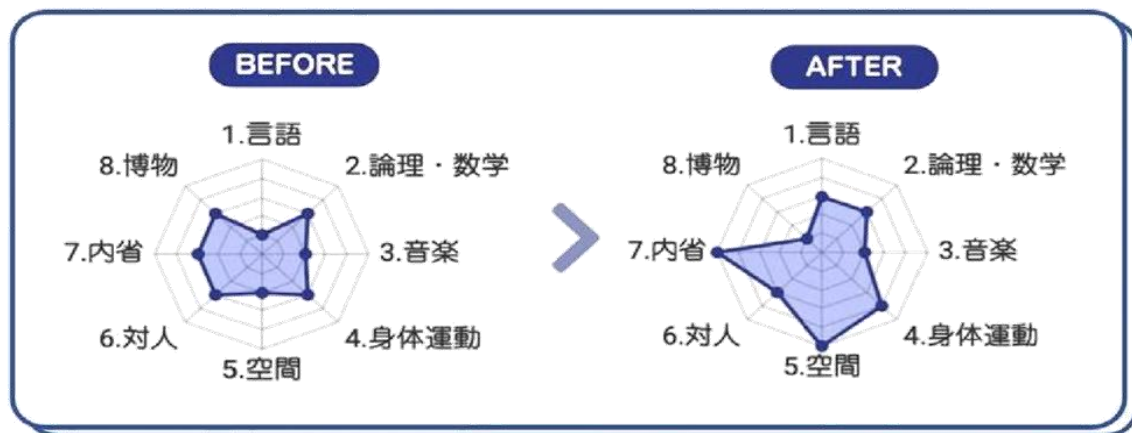
▼ 特性の把握に取り組んでいる例

- MIと思考スタイルを柱に得意・苦手な特性を把握 (福本, 2021) (@まとめ, p.32)

2. 「特異な才能のある児童生徒」の特性の把握について

- ▼ 学校外支援プログラムで個人の才能特性を見える化して活かす
 - 校内でもコミュニケーションツールとして活用できる可能性

8つの力



思考スタイル



(福本, 2021 : 有識者会議4回資料3)

3. 「特異な才能のある児童生徒」の困難について

- 特異な才能ゆえ学習上、生活上の困難を抱える児童生徒が身近にいる

(@まとめ, p.2)

- 「才能による困難」のある児童生徒

▼ 有識者会議のアンケート調査に表れた典型

- 学習面：授業が簡単過ぎて退屈・苦痛
- 対人面：同級生との会話や友人関係の構築に困難
- 教師の対応：授業の進め方、自分へのかかわりについて疑問 (@まとめ, p.11)

▼ 要因となるOE (overexcitability : 超活動性) [過興奮性、過度激動という訳語も]

- ① 知的：好奇心、知的探求、問題解決
- ② 情動的：強い感受性、感情表現、共感
- ③ 想像的：豊かな想像力
- ④ 運動的：高い身体的活動性、強迫的活動
- ⑤ 感覚的：過敏な五感、強い美的感覚

(@まとめ, p.4, 注8)

(Piekowski, 2014)

- OE特性は発達障害(未診断・グレーゾーンも)に表面上似るが区別される
ADHD・ASD傾向等に誤診・過剰診断の場合も (ウェブ, J.T.: Webb et al., 2016)
- OEが適応的に働く → 熱中・望ましいこだわり等
不適応に働く → 困ったこだわり・神経症的完璧主義などの問題行動

3. 「特異な才能のある児童生徒」の困難について

- **2E** (2e: twice-exceptional, 二重に特別な)
 - **才能と障害を併せ有する** (@まとめ, p.5, 12, 36)
例：数学が抜群に得意/優れた空間認知能力 + 読み書きの障害
 - **二重の支援**を要する (才能を伸ばす + 障害による困難を補う)
 - 才能と障害のどちらかが隠れている場合もある

▼ **教室で2Eの子どもに気づく手がかり** (Rowe et al., 2013)

- 何らかの**才能の片鱗**を見せながら、一方で：
 - 場面によって一貫して「一貫性がない」(得意・苦手が大きく異なる)
 - 「やる気があればできるのに怠け者だ」と見なされる
 - 物や課題をきちんと整理できない
 - 文章を書くのが苦手だ
 - 社会的行動が苦手だ

- **才能が原因の不登校** (@まとめ, p.13, 19)
 - 不登校や登校渋り (浮きこぼれ)
 - **才能を考慮した**学校内外での不登校への対応も有意義
 - ＊ 才能のある子が行きたくなる教室づくりを！