

小学校における特異な才能のある子ども理解と支援に関する調査研究

—教員の認識や実践事例から—

* 杉村 侑紀, ** 熊谷 亮, ** 久保 順也

Research on Understanding and Supporting Uniquely Gifted Children in Elementary Schools
— From Teachers' Perceptions and Practical Examples—

SUGIMURA Yuki, KUMAGAI Ryo and KUBO Junya

要 旨

本研究では特異な才能のある児童生徒に対する支援の在り方を検討するにあたり、「特異な才能」のある児童や支援の必要性に関する教員の認識、実際の支援の経験と現状を明らかにすることを目的として、小学校教員268名を対象とした質問紙調査を実施した。その結果、87名(32.5%)から回答が得られ、支援の必要性に関する認識は進みつつある一方で、人員不足や支援ニーズの把握をはじめ、負担や課題を抱えていることが分かった。これらのことから、適切な指導・支援に繋げるためには特性や特性故の強みや弱みを含めた用語の周知と理解促進、実践事例の蓄積・検証をもとに、教育現場で実現可能な支援の検討、より充実させるための体制整備を進めていく必要があると考えられる。

Key words: ギフテッド, ギフテッド教育, 才能教育, 質問紙調査

1. 問題と目的

文部科学省は2021年に「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・支援の在り方に関する有識者会議(以下、有識者会議とする)」を立ち上げ、2022年の提言では、実際に特異な才能のある児童生徒がおり、子ども・保護者の抱える困難、教育的ニーズがあることが示された。この提言の趣旨説明では、これまで教育的ニーズの一つである、特定分野に特異な才能のある児童生徒について、「我が国の学校において特異な才能をどのように定義し、見だし、その能力を伸ばしていくのか」という議論はこれまで十分に行われてこなかった」と述べられている(文部科学省, 2022)。また、有識者会議(文部科学省, 2022)から「審議のまとめ」が提出され、「特異な才

能のある児童生徒に対する指導・支援に関する取り組み事例のポイント」が示されたが、これまで日本では特異な才能のある児童生徒への取り組みがほとんど行われてこなかったこともあり、実践事例も少ない。そこで現在、児童への支援方策を開発し推進するため、2023年から「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」が文部科学省の受託研究として行われている。

「特異な才能のある児童生徒」については、「審議のまとめ」において、「特異な才能のある児童生徒が才能を示す領域は、学問分野ごと(教科ごと等)、芸術、スポーツなど様々なものが想定されるうえ、学問分野よりも狭い特定のテーマの場合もある。また、特異な才能の程度については、非常に高いIQで示されるような極めて突出した才能に限られるわけではなく、

* 宮城教育大学教職大学院16期生

** 宮城教育大学教職大学院

様々な程度が想定されるものである。このため、例えば個別のプログラムや施策においては、該当施策の目的や内容に応じてそれぞれの施策等の対象者や対象者の才能が決定される」と示されている（文部科学省、2022）。つまり、有識者会議では一つの基準や定義によって「特異な才能」と判断しない。この「特異な才能」と類似した概念としてギフテッドや知的ギフテッドがある。有識者会議では「ギフテッド」という用語は研究者によっても定義や対象が異なるため、使用しないこととしていた。「例えば米国では、連邦法（初等中等教育法）において、gifted childを『知能、創造性、芸術、リーダーシップ、特定の学問分野のいずれかの特性が並外れて優れた者』と規定している」とされる（文部科学省、2022）。また、片桐他（2021）では、「高い知的能力を持ち、さまざまな潜在的可能性を秘めた、配慮や支援が必要な子ども」と定義している。さらに、WISC-Vのような知能検査で測定できるものは多様な能力の中でも「知性」とあり、「知的ギフテッド」と表記することもある。

ギフテッドや知的ギフテッドを含めて、日本における特異な才能のある児童生徒の研究は未だに少ない現状にあり、教育現場における実態は十分に把握されておらず、支援の在り方については、更なる検討並びに検証が必要だと考えられる。

そこで本研究では、特異な才能のある児童生徒に対する支援の在り方を検討するにあたり、「特異な才能」のある児童や支援の必要性に関する教員の認識、実際の支援の経験と現状を明らかにすることを目的とする。

その際、「特定分野に特異な才能のある児童生徒」とともに、特異な才能のある児童生徒に内包され、報道等でも頻繁に用いられ、一般的に知られている「ギフテッド」という用語も用いることとする。なお、「特定分野に特異な才能のある児童生徒」の中でも「高い知的能力をもつ一方で、配慮や支援が必要な子ども」を「ギフテッド」と位置付けた。

Ⅱ. 方法

1. 対象者

A県内にあるすべての公立小学校268校に勤務する学級担任の中で最も教職歴の長い教員、各校1名を対象とした。

2. 調査方法・時期

2023年7月下旬から9月中旬にかけて、郵送法による質問紙調査を実施した。なお、回答方法は質問紙に加え、本研究の協力依頼文書に質問紙のURL及びQRコードを添付し、web上での回答も可能とした。

3. 調査内容

調査項目と各項目に含まれた内容を表1に示す。

フェイスシートでは、回答者の属性として、勤務経験年数および現任校での教員経験年数について尋ねた。

調査項目は、①「特定分野に特異な才能のある児童生徒」の状態像のイメージ、②「ギフテッド」児の支援、③架空事例および「ギフテッド」児への個別の対

表 1 調査項目と内容

項目	内容
1. 回答者について	1. 1. 教員経験年数 1. 2. 現任校での勤務年数
2. 「特定分野に特異な才能のある児童生徒」について	状態像のイメージ
3. 「ギフテッド」児の支援について	3. 1. 担当した経験 3. 2. 該当児童の詳細 3. 3. 該当児童への支援の有無 3. 4. 通級による指導・特別支援学級で個別の対応 3. 5. 該当児童への具体的な支援内容 3. 6. 該当児童への効果的な支援内容 3. 7. 支援をしていなかった要因
4. 架空事例および「ギフテッド」児への個別の対応の難しさについて	4. 1. 架空事例への具体的な支援内容 4. 2. 支援上の難しさを感じる点 4. 3. 具体的な難しさ
5. 支援につながる気付きのための実態把握について	実態把握・気付きの視点

応の難しさ、④支援につながる気付きのための実態把握についてであった。

具体的な調査項目の内容と回答方法以下のとおりである。

①に関しては「特定分野に特異な才能のある児童生徒」の状態像のイメージについて自由記述にて回答を求めた。

②に関しては、Webb et al. (2007)、城下・村山(2023)を参考に作成した共通特性(表2)を提示したうえで、「ギフテッド」児の担当経験の有無について回答を求めた。担当経験があると回答した方に、該当児童の性別、関わり始めた学年、期間、示した共通特性の中で当てはまる特性(複数回答可)とその他の特性について回答を求めた。そして、該当児童の学校での困難を学習場面と生活場面から自由記述にて具体的な回答を求めた。また、実際に支援を行っていた場合には、該当児童が通級による指導、特別支援学級で個別の対応をしていた期間があるか、およびどのような支援をしたのかについて、学習場面と生活場面から記述してもらった。さらに、該当児童に対してうまくいった支援とその効果について、自由記述による回答を求めた。また、支援を行っていない場合、その要因について自由記述にて回答を求めた。

③に関しては、架空の「ギフテッド」児の事例を提示し、担任としての立場から回答を求めた。初めに、事例に対する具体的な支援方法について、学習場面と

生活場面から自由記述にて回答を求めた。次に、ギフテッド児への個別の対応の難しさについて城下・村山(2023)を参考に作成した「本人の教育的ニーズが分からない」、「学校や保護者の理解を得にくい、エリート教育として誤解される」、「通級による指導の体制が整っていない」、「教育課程上の限界がある・特別支援教育の対象として認められない」、「予算が不十分である」、「人員不足である」、「支援の対象として該当するか判定の方法がない」の中から複数回答可として回答を求めた。そしてその詳細について自由記述による回答を求めた。なお、「その他」を選択した場合には、自由記述にて具体的な回答を求めた。

④に関しては、支援につながる気付きのための実態把握とその観点・学校における視点について自由記述で回答を求めた。

4. 分析方法

返送および送信のあった87名(回収率32.5%、紙51名、web36名)を分析対象とした。分析は、選択式の項目においては、有効回答数を母数として、該当数の割合を算出した。自由記述の項目については、質的コーディング法を用いた。記述内容をコード化し、その内容をもとにサブカテゴリー、上位カテゴリーを作成した。表は上位カテゴリーを採用して作成し、内数としてサブカテゴリーを採用した。

表 2 調査票に提示したギフテッド児の共通特性

<p>習得が速い。考えを素早く関連づけまとめられる。</p> <p>記憶力が非常に良い。沢山の情報を持っている。</p> <p>高い言語能力を示し、年齢の割に並外れた語彙と複雑な文を構成できる。</p> <p>数学やパズルを含む問題を好んで解く、得意。</p> <p>感情が並外れて深く、反応が情熱的、非常に繊細、過敏。</p> <p>抽象的、複雑、論理的で洞察力のある思考、拡散的思考を好む。</p> <p>幼少期から正義感がみられ、理想主義者である。</p> <p>社会的・政治的問題や不正さ・不公平さへの関心を示す。</p> <p>長時間の注意持続、粘り強さ、強烈な集中力。</p> <p>要求水準が高く、完璧主義者。</p> <p>基本的スキルを練習や繰り返しをあまりせずに覚える。</p> <p>鋭い質問。教えられたこと以上のことをする。</p> <p>広い興味関心や旺盛な好奇心をもつ。(一つの分野に強い関心をみせることもある)</p> <p>実験的にやってみることに興味があり、人と違った方法で物事を解決する。</p> <p>鋭くときに並外れたユーモア、特にダジャレを使ったユーモアのセンスがある。</p> <p>複雑なゲームや枠組などを用いて物や人を組織したいと考える。体系化を求める。</p> <p>鮮明なイマジネーションがある。妄想や白昼夢にふけることがある。</p>
--

5. 倫理的配慮

調査は、研究の趣旨や、調査結果は統計的に処理され、結果の取り扱いにおいてもプライバシーの尊重と保護には十分配慮する旨を明記した依頼文を用いて説明した。調査用紙には個人名は記入せず、回答をもって調査への同意を得られたものとした。

III. 結果

1. 回答者の勤務経験年数について

回答者の勤務経験年数と現任校での教員経験年数について、調査年度を1年に含むものとして数字を記入してもらった。対象者の教員経験年数は平均33.2年 ($SD = 6.1$, 1件解答漏れがあったため $n=86$), 現任校での勤務年数は平均3.6年 ($SD = 2.0$) であった。

2. 「特定分野に特異な才能のある児童生徒」について

「特定分野に特異な才能のある児童生徒」の状態像のイメージについて自由記述にて回答を求め、記述内容の類似性をもとに分類を行った(表3)。その結果、「発達の凸凹や長所・短所の両側面に言及」している回答が39件(45.3%)であり、「特定分野において秀でている・才能を発揮することのみに言及」している回答は27件(31.4%)であった(表3)。

3. 「ギフテッド」児の支援について

回答者全員に対して、共通特性(表2)を提示したうえで、「ギフテッド」児を担当した経験を探ねたところ、「ギフテッド」児を担当した経験のある者が18名(20.7%), ない者が69名(79.3%)であった。

次に「ギフテッド」児を担当した経験のある18名を対象として、該当児童1名について、その性別と関

わり始めた学年を探ねた。なお、複数名該当児童がいる場合は関わりを持っていた期間が最も長い児童1名について回答を求めた。その結果、18名の児童すべてが、男子児童であった。児童と関わり始めた学年は「1年生」が3名、「3年生」が1名、「4年生」が8名、「5年生」が6名であった。

これらの児童の特性について、複数選択可として回答を求めたところ、「記憶力がよい(11名)」が最も多く、「広い興味関心や旺盛な好奇心(10名)」「基本的スキルの獲得が速い(9名)」が続いた(表4)。また、選択肢として挙げた項目以外の特性として、「一度見た絵や状況を細かく描写できる」、「感情を表現することが難しい」、「興味のある内容について一方的に話し続ける」、「こだわりの強さ」などの記述が認められた。

対象児の学校における困難に関して、学習場面での困難を自由記述にて回答を求めたところ、「一斉指導の困難さ」が最も多く、その詳細について記述されていたものとして「当該学年の学習への退屈感」や「苦手分野の極端な苦手さ」、「繰り返し学習の困難、合理性・意味の追求」、「長所をさらに伸ばすこと」が挙げられた(表5)。

生活場面での困難を自由記述にて回答を求めたところ、「友人とのトラブル、コミュニケーションの困難」が最も多く、その更なる詳細として「浮きこばれる」、「感情のコントロールの困難」、「相手・周囲の感情・見られ方の想像が困難」があった(表6)。

さらに、その児童に対して何らかの支援をしていたか探ねたところ、している、あるいはしていた者が16名、していない者が2名であった。また、通級による指導や特別支援学級での指導・支援の実施の有無について探ねたところ、ある者が7名、ない者が9名であった。また、あると回答した7名のうち6名が自閉症・情緒障害特別支援学級在籍、1名は通級による

表3 「特定分野に特異な才能のある児童生徒」のイメージ

カテゴリー	件数	
	<i>n</i>	%
発達の凸凹や長所・短所の両側面に言及	39	45.3
特定分野において秀でている・才能を発揮することのみに言及	27	31.4
課題や困難感を抱えていることのみに言及	3	3.5
ギフテッド	4	4.7
具体的障害名の記載(発達障害・感覚過敏を含む)	9	10.5
特定のイメージなし	5	5.8

表4 該当児童の特性

項目名	a	b	c	d	e	f	g	h	i	j	k	l	m	n	o	p	q	r
習得が速い	■	■	■		■		■	■	■									
記憶力が良い		■	■	■	■	■	■	■		■	■	■	■					
高い言語能力	■	■		■	■	■	■			■								
数学やパズルを好む・得意		■	■	■				■			■				■	■		
感情の深さ、反応が情熱的、繊細・過敏	■		■						■									
抽象的・論理的・拡散的思考	■																	
正義感・理想主義																		
社会的・政治的問題への関心						■												
強烈な集中力	■																	
完璧主義			■			■						■				■	■	
基本的スキルの獲得が速い	■	■	■		■	■	■	■	■									■
鋭い質問	■	■	■	■	■				■						■			
広い興味関心や旺盛な好奇心	■	■	■	■	■		■			■	■	■	■					
実験的、他者と異なる視点	■	■	■	■					■	■								
ユーモア	■	■		■							■							
体系化	■					■												
鮮明なイマジネーション	■	■						■										

※アルファベットはそれぞれの児童を示し、■は該当項目を示す。

表5 学習場面での困難（該当児童）

カテゴリー	コード数	
	n	%
一斉指導の困難さ	18	85.7
当該学年の学習への退屈感(4)		
苦手分野の極端な苦手さ(3)		
興味関心のある分野への過集中(1)		
興味関心のない分野の定着の困難(2)		
繰り返し学習の困難、合理性・意味の追求(3)		
長所をさらに伸ばすこと(3)		
注意集中の持続	2	9.5
失敗への拒否感	1	4.8

※()内は一斉指導の困難さの内訳

表6 生活場面での困難（該当児童）

カテゴリー	コード数	
	n	%
友人とのトラブル・コミュニケーションの困難	19	86.4
浮きこぼれる(4)		
関わりの厳しさ(2)		
感情のコントロールの困難(3)		
相手・周囲の感情・見られ方の想像が困難(3)		
言葉等の解釈の違いによるトラブル(2)		
感覚過敏	1	4.5
身支度や整理整頓の苦手さ	2	9.1

※()内は友人とのトラブル・コミュニケーションの困難の内訳

指導，未回答が1名であった。

また，支援をしている，あるいはしていた16名を対象として，該当児童に対してどのような支援を行っているのか尋ねた。学習場面での支援としては，「個別指導」が最も多く，「技能レベルに応じた課題・個別の学習の時間」を設けることで対応していた(表7)。生活場面では，「人間関係づくり・事後指導・ソーシャルスキルトレーニング」が最も多く，「教員が間に入った意思疎通」や「本人の思いを聞く」ことが中心に行われていた(表8)。

さらに，行った支援に関して，効果的だった支援やその効果について回答を求めたところ，「否定的な言動をしない，失敗を責めない」，「該当児と教員との関係構築」，「周囲の児童との関係構築」などが挙げられた(表9)。

支援をしていない2名に対して，その理由について尋ねたところ，いずれも「どのように支援を行えばよいのか分からない」点を挙げた。

表7 学習場面での支援(該当児童)

カテゴリー	コード数	
	n	%
個別指導	11	52.4
技能レベルに応じた課題・個別の学習の時間(6)		
臨時通級や特別支援学級での個別指導(2)		
多面的・思考意欲を高める発問の工夫・授業づくり	2	9.5
事前に活動時間の計画を立てる	1	4.8
相手の立場に立ち考える場面設定	1	4.8
活躍の場を設ける、伝える工夫をさせる	2	9.5
仲間の良さ・頑張り・弱さを認め補うことを考える授業づくり	1	4.8
苦手分野や不安表出時の声掛け・サポート	2	9.5
座席設定	1	4.8
※()内は個別指導の内訳		

表8 生活場面での支援(該当児童)

カテゴリー	コード数	
	n	%
人間関係づくり・事後指導・ソーシャルスキルトレーニング	15	75.0
気遣い合う関係づくり・教師も共に遊ぶ(2)		
誰にでもミスがあることの共有・本人の納得点を共に探る(2)		
本人の思いを聞く(3)		
相手の感情や他児の受け止めの説明(1)		
教員が間に入った意思疎通(5)		
環境調節	3	15.0
合理的配慮・視覚化	2	10.0
※()内は人間関係づくり・事後指導・ソーシャルスキルトレーニングの内訳		

表9 効果的だった支援とその効果

支援方法	効果
否定的な言動をしない、失敗を責めない	情緒の安定
該当児と教員の関係構築	困難に直面した際の相談行動・解決への協力
周囲の児童との関係構築	周囲児の該当児の特徴・個性の受け入れ
言語性の高さと生活を結び付ける	不適切な言動による感情表現の軽減
ゲストティーチャーを招いた取り組み、大会への出場	自己肯定感の回復
発問の工夫	他児からの称賛(自己肯定感)
苦手克服のみに力を注がない	悲しい表情の減少、他児への関わりの軟化

4. 架空事例および「ギフテッド」児への個別の対応の難しさについて

回答者全員に対して、架空事例を提示したうえで、その児童に対してどのような支援を行うか、回答を求めた。提示した事例は、通常の学級に在籍している小学5年生男児で、①繰り返し書く漢字練習やドリルのようなルーチンワークを嫌い、学習の振り返りとなる宿題をしようとしなない。できないわけではなく、学年相当の到達度はある。②漢字や語句を覚えることは得意で、豊富な語彙を有し、口も達者だが、作文は書けない。③算数の授業やテストにおいて、途中計算を書こうとしなないが、答えはあっている。また、算数は学年相応以上のレベルがあり、高校レベルの発展問題も解くことができる。④興味関心のある分野については、教科書のレベルを超えた専門的な知識を持つ。⑤感情のコントロールが苦手で、周囲の子が学校のルールを破っている行動（廊下を走る等）をみると、激しい怒りを示す。といった特性を示した。

架空事例である男児Aの学習場面における支援としては、「個別指導」が最も多く、「技能レベルに応じた課題・個別の学習の時間」が挙げられ、次に「苦手分野へのサポート」としてICT機器の活用等があった（表10）。

生活場面における支援としては、「事後指導・事後検討を共に行う」が最も多く、「本人の思いを聞く」「相

手の感情や他児の受け止めの説明」「観点を認める・褒める」ことが挙げられ、次に「ソーシャルスキルトレーニング・アンガーマネジメント」が挙げられていた（表11）。

回答者全員に「ギフテッド」児への個別の対応や支援を行う上での難しさについて複数選択可として回答を求め、回答全体と、ギフテッド児の担当経験の有無に分けて集計を行った（表12）。また、選択した項目の詳細について自由記述による回答を求めた。その結果、全体では「人員不足である（51名、59.3%）」が最も多く、次いで「本人の教育的ニーズが分からない」、「通級による指導の体制が整っていない」、「支援対象として該当するか判定の方法がない」であった（いずれも45名、52.3%）。担当経験の有無によって分類した場合においても、「人員不足である（順に「あり」10名、55.6%；「なし」41名、60.3%）」が最も多かった。2番目以降は担当経験の有無で異なり、経験のある者は、「通級による指導の体制が整っていない（9名、50.0%）」、「本人の教育的ニーズが分からない」および「支援対象として該当するか判定の方法がない」、「教育課程上の限界がある・特別支援教育の対象として認められない」が7名（38.9%）で続いた。

担当経験のない者は、「本人の教育ニーズが分からない」および「支援対象として該当するか判定の方法がない」が38名（55.9%）、「通級による指導の体制

表10 学習場面での支援（架空事例）

カテゴリー	コード数	
	n	%
個別指導	65	44.2
技能レベルに応じた課題・個別の学習の時間(61)		
臨時通級や特別支援学級での個別指導(1)		
苦手分野へのサポート(ICT機器の活用を含む)	26	17.7
多面的・思考意欲を高める発問の工夫・授業づくり	5	3.4
事前に活動の計画を立てる	1	0.7
相手の立場に立ち考える場面設定	2	1.4
活躍の場を設ける、伝える工夫をさせる	21	14.3
活動の合理性の説明	5	3.4
良さを認める・褒める	11	7.5
周囲の児童の理解促進	7	4.8
報酬の設定	2	1.4
他児の受け入れ方の指導	1	0.7
カリキュラムの検討	1	0.7

※()内は個別指導の内訳

が整っていない」が36名(52.9%)で続いた。

「人員不足である」の詳細は、「慢性的に人員不足を感じている」、「担任一人では、一斉指導の中で個別に対応できない」、「(特に学習到達度が高等教育レベルまで進んでいる事例であれば)指導者がいないと思われる」などであった。「本人の教育的ニーズが分からない」の詳細は、「どの面を伸ばすのが最適なのか、またその方法はどうあるべきか」、「どのように支援の方向性を持っていけばよいか、困ってしまう」、「要望に応えたい。しかし、具体的にどう進めてよいか分からない」などであった。「通級による指導の体制が整っていない」の詳細は、「通級による指導がないため、校内で人をやりくりして支援していくことになる」、「ニーズに合った教室の開設が課題解決には不可

欠」、「受け入れ体制が整っていない」などであった。「支援として該当するか判定の方法がない」の詳細は「概念の合意が十分ではない」、「校内で判断し、特別な教育を行うということは基準も設定されていないので難しい」、「ギフテッドと発達障害の区別がよく分からない」であった。

「その他」の回答の中には「子どもの同士のコミュニケーションの育成」、「誰が対象として判別を行うのか」、「学級の他の児童からの理解」、「ギフテッド児の支援と、他の児童の活動が一致しないとき」があった。

5. 支援につながる気付きのための実態把握について

支援につながる気付きのための実際把握の方法について自由記述による回答を求め、記述内容の類似性に

表11 生活場面での支援(架空事例)

カテゴリー	コード数	
	n	%
ソーシャルスキルトレーニング・アンガーマネジメント	33	26.4
事前シミュレーション	10	8.0
事後指導・事後検討を共に行う	47	37.7
本人の思いを聞く(11)		
相手の感情や他児の受け止めの説明(13)		
観点を認める・褒める(11)		
集団組織としての課題検討	7	5.6
環境調節(クールダウン用の場所を含む)	9	7.2
周囲の児童の理解促進	10	8.0
活躍の場を設ける	2	1.6
他児と協力・コミュニケーションをとる場面設定	2	1.6
支援計画の作成	1	0.8
校内における対応の共通理解	2	1.6
個別の指示・見通しを持たせる	2	1.6

※()内は事後指導。事後検討を共に行うの内訳

表12 難しさを感じる点

	全体 (n=86)		経験あり (n=18)		経験なし (n=68)	
	人数	%	人数	%	人数	%
人員不足	51	59.3	10	55.6	41	60.3
本人の教育的ニーズが分からない	45	52.3	7	38.9	38	55.9
通級による指導の体制が整っていない	45	52.3	9	50.0	36	52.9
支援対象かの判定方法がない	45	52.3	7	38.9	38	55.9
教育課程上の限界・特別支援の対象として認められない	28	32.6	7	38.9	21	30.9
理解を得にくい・誤解される	25	29.1	4	22.2	21	30.9
予算が不十分	11	12.8	1	5.6	10	14.7
その他	7	8.2	2	11.1	5	7.4

より分類を行った結果、「(複数名による)児童の観察」、「スクリーニング検査」、「本人との面談・アンケート」、「保護者との情報交換・入学時の事前説明」、「職員間での情報交換・支援体制」、「専門家・関係機関との情報交換」、「幼稚園保育所との情報交換や交流」、「教員の研修」にまとめられた。

また、学校における気付きの視点として、「学習や発達のアンバランス」、「集団生活への適応」、「コミュニケーションスキル」、「発言内容・言動の記録」、「価値観の違いや戸惑い」、「育成歴(入学時からの記録も含む)」が挙げられた。

IV. 考察

本研究では、公立小学校に勤務する学級担任の中で最も教職歴の長い教員を対象に、「特異な才能のある児童生徒」の状態像のイメージ、担当経験がある場合にはその児童の実態や行った支援について尋ねた。

表3に示した「特異な才能のある児童生徒」についてのイメージ像の分類結果から、発達の凹凸や強みと困難さの両側面に言及している回答が約45%にのぼる一方、強みのみに言及している回答が約31%、困難さのみに言及している回答が約3%と、強みや困難さの一側面のみに着目する者も多かった。このことから、例え突出した才能を示していたとしても、悩みを抱えており、支援を必要としている場合もあることへの認識は十分ではないが進んでいることが伺える。

本研究では教員経験の中で「ギフテッド」児を担当したことがあると回答した者が約20%であった。その一方で、松村(2021)は本研究における「ギフテッド」の位置付けと近いGDF(the Gifted with Discordant Feelings;不協和感のある才能児者)について、GDF生徒はどの学校の学級においても1~2名程度は在籍している可能性を指摘している。そのため、本研究において得られた回答より多くの「ギフテッド」児が存在している可能性があると考えられる。実際、表12に示した「ギフテッド」児への個別対応における難しさに関して、「支援対象として該当するか判断の方法がない」ため、担当児童が「ギフテッド」に該当するか判断することが難しいという回答があった。明確な判断基準や定義がないため、該当児童の担当経験があるか教員自身で判断することが非常に困難

であったことが伺える。今後は定義や判断基準を明確にしたうえで、大規模な実態調査を行うことが必要であると考えられる。

「ギフテッド」児の担当経験がある教員に該当児童の特性について尋ねたところ、「記憶力がよい」「広い興味関心や旺盛な好奇心」「基本的スキルの獲得が速い」などの教科学習をはじめとした学校生活において他児と比較しやすい項目を特性として回答する者が多かった。これらのことから、教員の「ギフテッド」児に対する気付きを促すためには、従来から指摘されている才能特性を、教員が他児と比較することができるように日々の日常生活場面の具体的な行動として示していく重要性が示唆された。

表5および表6に示したように、教員の感じる該当児童の学習・生活場面における困難を一部ではあるが収集することができた。学習場面では「一斉指導の困難さ」が最も多く、生活場面では「友人とのトラブル、コミュニケーションの困難」が最も多く指摘された。個別の対応、本人に対する働きかけは、才能や特性に応じたものである。本人がもつ特性や困難によっては、今回の調査で得ることができた支援方法が有効だと考えられる。

学校生活において、教員には該当児童が居場所感を感じられるような支援が期待される。京都市教育委員会の実証研究(令和5年度)の報告書によると、「学級風土のあり方が特異な才能のある児童の様々な特性の発現に影響を与えていることが示唆された(文部科学省, 2023)。とりわけ、小学生においては、児童が相互に助け合うような「一体感」が重要な役割を果たしているのではないかと指摘されている。

表12に示した難しさを感じる点において、「人員不足である(51名, 59.3%)」が最も多かった。学校現場は慢性的な人員不足に加え、「ギフテッド」児を含めた個々のニーズへの対応・個別最適な学習など、年々通常の学級の担任に求められる知識やスキルが増加している。例えば、該当児童の学習場面における困難として「一斉指導の困難さ」が最も多く、支援では「個別指導」が最も多く挙げられていた。仮想事例においても、「個別指導」が挙げられていた。しかし、人員不足により、通常の学級の担任が対応するだけの余裕も、それを支える支援体制、専門的な人員もいないため、負担が大きすぎると考えられる。「通級による指

導の体制が整っていない(45名,52.3%)」の詳細では、「通級による指導の体制がないため、校内で人をやりくりして支援していくことになる」ことが指摘されており、「ギフテッド」児が現在の支援の対象の枠に入っていないことから、ニーズに合わせた教室の開設や受け入れ体制を整えることが求められるだろう。

また表12に示したように、「ギフテッド」児の担当経験のある者はない者と比較して「本人の教育的ニーズが分からない」「支援対象として該当するか判定の方法がない」ことに難しさを感じる割合が15%以上低かった。このことから、担当経験があることによって、該当児童や教育的ニーズへの理解が深まっている可能性が伺える。担当経験がなくとも気付きを得られるようにこれまでの対応を含めた実践事例の蓄積を進め、参照できるような体制を整え、教育現場で実現可能な支援・指導の在り方を探っていくことが必要ではないかと考える。

実態把握の方法として、児童の観察や面談、情報共有などの方法で見取りを行うことが現行の仕組みの中で可能なことと考えられる。また、特異な才能のある児童生徒の特性を把握するアセスメントツールについても推進事業において収集・整理が行われている。一方で、回答の中には「そういう子のための支援という考え方の枠が今の学校にないというのが現状」であり、「気づいても支援には繋がっていない」、「現在の学校教育現場には、様々なことにおいてゆとりがない」ため、難しいという記述もあった。「ギフテッド」児に限らず、個別の対応が可能となる制度や支援体制を作り上げていくことが必要だと考えられる。松村(2023)は、推進事業は特別支援教育のような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と述べている。実践事例の蓄積・検証をもとに、教育現場で実現可能な支援の検討、より充実させるための体制整備を進めていくことが求められる。

なお、本研究ではギフテッドを中心に述べてきたが、ギフテッドの中には才能と障害を併せ有する「2E(Twice-Exceptional)」と呼ばれる「二重に支援を要する子ども」も存在する。小倉(2009)によるとBaum(2004)は「GT(Gifted and Talented)/LD(Learning and Disabilities)」児(才能があり学習障害がある子ど

もたち)についての3つの類型、「ギフテッドと認定され、未認知の学習障害(発達障害)がある」、「ギフテッドとも学習障害(発達障害)とも認定されない」、「学習障害(発達障害)と認定され、未認知のギフテッドである」に分類している。小倉(2009)は、この3類型に関して2Eの子どもの場合にも当てはまると述べており、適切な対応をされないことによって二次的な問題が乗じる可能性も高いと指摘している。また、片桐(2023)は「ギフテッドの特性と発達障害の特性は、同じ行動として現れたとしても支援ニーズが異なる」ことから、分けて考える必要性を指摘している。そのため、一方の面のみに着目せず、行動の背景を考える際には複数の可能性があることを想定して実態把握や支援・指導を行う必要があると考えられる。

引用文献

- Baum,m,s., (2004) Twice-exceptional and special populations of gifted students. Corwin Press.
- 城下実和・村山拓(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—。東京学芸大学紀要総合教育科学系, 74: 186-201.
- 片桐正敏・小泉雅彦・日高茂暢・富永大悟・一般社団法人ギフテッド応援隊(2021)ギフテッドの個性を知り、伸ばす方法。小学館。
- 片桐正敏(2023)ギフテッドと発達障害。LD研究, 32: 236-243.
- 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生かす。東信堂。
- 松村暢隆(2023)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支援—。社会保障研究, 8: 44-56.
- 文部科学省(2022)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 (2024年9月29日閲覧)。
- 文部科学省(2023)研究成果報告書【京都市教育委員会】。https://www.mext.go.jp/content/20240424-mxt_kyoiku01-000027147_321.pdf 2024年9月29日閲覧)。
- 小倉正義(2009)8章 2Eの子どもへの教育。杉山登志郎・岡南・小倉正義(著)・ギフテッド 天才の育て方。学研教育出版, pp.133-150.
- Webb,j.t., Gore,j.l., Amend,e.r, & Devries,a.r., (2007) *A Parent's Guide to Gifted Children*. (角谷詩織(訳)。わが子がギフティッドかもしれないと思ったら。春秋社。)

付記

- ・本論文に関して、開示すべき利益相反関連事項はない。
- ・本研究の計画立案・調査の実施・分析・考察は、第

一著者が、第二・第三著者の指導のもとに行った。
執筆は基本的に第一著者が行い、第二・第三著者が
適宜推敲した。

- ・本研究は、第一筆者が宮城教育大学大学院の実践研究論文として提出したものに加筆修正を行ったものである。

謝辞

本研究にご協力を賜りました先生方に深く御礼申し上げます。

