

# アメリカの2E教育の新たな枠組 —隠された才能・障害ニーズの識別と支援—

松村 暢 隆

## はじめに

発達障害<sup>[注1]</sup>と優れた才能を併せもち、二重に特別なニーズのある児童・生徒（以下、生徒）を、「2E（トゥーイー）の」（twice-exceptional：二重に特別な）生徒と呼ぶ。2E児は、障害に応じる特別教育（special education）および才能教育（gifted education）の両者の対象となる。発達障害生徒の才能を識別し、伸ばして活かそうとする「2E（二重の特別支援）教育」は、アメリカで1980年代以降実践が広がってきた。日本でも最近ようやく、発達障害生徒の才能を伸ばすべきことが、教育行政レベルで語られるようになった。

本稿では、2E教育について、アメリカでの研究・実践に基づいて、最近の概念や実践モデルの発展について、紹介・論考を行う。松村（2012, 2016）での基礎的概説を補うものである（本稿で説明省略の点は、松村, 2012, 2013a, 2013b, 2015, 2016を参照）。とくに2E児（以下、2E生徒と互換的に表記）がもつ障害と才能のニーズの識別と、両者への支援の理念・モデルに焦点を合わせる。そして、日本の発達障害児、2E児への特別支援教育と、彼らの「才能／特に優れた能力を伸ばす教育」への示唆を考える。

## 1. 2Eの新しい概念

### 1. 才能の概念

#### (1) 日本の教育行政における「才能を伸ばす」議論

文科省の「第2期教育振興基本計画」（文部科学省, 2013）では、2013年度

から5年間に実施すべき教育上の方策として、「優れた才能や個性を伸ばす多様で高度な学習機会等の提供」が挙げられた（第2部2成果目標5基本施策14）。そこでは飛び入学の活用や高校の早期卒業制度等が課題とされ、2014年12月中教審答申「子供の発達や学習者の意欲・能力等に応じた柔軟かつ効果的な教育システムの構築について」では、「飛び入学者に対する高等学校の卒業程度認定制度の創設」が提言された（文部科学省、2014b）。

政府の「教育再生実行会議」（内閣官房、2016）では、2016年2月、第34回教育再生実行会議で、「特に優れた能力を持つ子供たちの力を更に伸ばす教育」に関して議論された（併せて「学力差に応じたきめ細かい教育」すなわち習熟度別少人数指導についても）。その中で、①公教育の中で「特に優れた能力を持つ子供たちの力を更に伸ばす」教育の在り方（大学への飛び入学、SSH等の充実、学校外で「特に優れた能力」を伸ばせる場の充実（科学技術コンテスト〔国際科学オリンピック〕の推進）、②発達障害がありながら特定領域で際立って高い能力を持つ子供への教育（「異才発掘プロジェクトROCKET」を念頭に）が主な論点の例とされた。

これに基づいて2016年5月、第37回教育再生実行会議で「全ての子供たちの能力を伸ばし可能性を開花させる教育へ（第九次提言）」が出された。その中の「特に優れた能力を更に伸ばす教育、リーダーシップ教育」の節で、上記の論点の議論がまとめられた。

以上のような教育行政的議論で、直截的表現を嫌って「特に優れた能力」と述べる場合も含めて、才能を伸ばす議論が大っぴらに行われるようになった。しかし、各々の論者が語る「才能」が意味するものは、イメージ的には大まかな共通点があるものの、明確に共通認識されていない。才能の概念の合意が、日本の教育法、教育行政では存在しないからである。

そのため、才能関係の用語の無理解による混乱も生じる。例えば、才能児を表す「ギフテッド」は、才能児・2E児の才能面だけを表し、障害面は表さないが、上記の教育再生実行会議で、ギフテッドを2Eの意味で誤解している有識者もいるという現状がある。（本稿では才能・才能教育についての概説は繰

り返さない。松村, 2003, 2008, 2012, 2016 ; 松村・他, 2010を参照)。

## (2) 才能の定義

ここでアメリカの才能教育における才能の概念についてだけ確認しておく。才能の定義は、合意された唯一のものはないが、連邦教育法1978年改正「初等中等教育法」(ESEA, PL 95-561) で述べられ、多くの州教育局がそれに準拠している定義がある。すなわち「才能児 (gifted and talented children) は、知能、創造性、特定の学問、リーダーシップ、芸術の領域で優れた遂行能力の根拠を示す顕在的・潜在的な能力をもち、ふつう学校で提供されないサービス・活動を必要とする」と言われる。NAGC (アメリカ才能教育学会) は、統一的に受け入れられる定義は未だないとしながらも、2010年に次のように定義した (NAGC, 2010a)。

才能者は、一つ以上の領域 (domain) で傑出した水準の素質 (aptitude) (優れた判断・学習能力) や能力 (competence) (上位1割以内の成績・成果) を示す者である。領域には、固有のシンボル体系 (数学、音楽、言語など) や感覚運動的的技能 (絵画、ダンス、スポーツなど) があり、いずれかの構造化された活動領域が含まれる。

才能を識別する指標として実際に最重視されてきたのは、IQ で表される知能であったが、知能・学力の標準化された検査だけでなく、教師の観察、ふだんの学習成果等、多様な才能の識別基準が用いられてきた。

なお、2002年の改正 ESEA は別称 (俗称ではなく公式の呼称) NCLB (No Child Left Behind : どの子ども落ちこぼれにしない) 法と呼ばれたが、2015年に改正され、ESSA (Every Student Succeeds Act : どの生徒も成功する法) と呼ばれている。才能教育については、それ以前の ESEA は才能を定義して教育的理念を述べただけで、連邦政府は才能教育の法制や実施を各州に任して、州に資金提供はしなかった。しかし ESSA で初めて、Title II で選定された州に提供される教員研修の資金 (30億ドル) を才能教育プログラムに使ってもよいとした (Welch, 2016)。資金が交付される学校区は、才能児も含めて、全ての生徒の学習ニーズに応じる義務が生じる。また1988年以来、ESEA の

Title Iに、貧困・マイノリティ救済の趣旨で実験的才能教育プログラムに研究資金を提供するジャビッツ (Javitz) 法は存在し今も継続されているが、ESSA で初めて、Title Iによる貧困家庭の生徒への支援資金を用いて才能児も支援してよいことが明記された。

## 2. 2E の、障害と才能の識別

2E の厳密な定義は定まっていないが、従来の共通認識としては、2E 児は、①才能の定義と同様の意味で、特に優れた何らかの才能をもつと識別され、②同時に何らかの障害を併せもつと診断される、あるいは診断される可能性をもつ、とされている (Brody & Milles, 1997)。

優れた知能・学力などの才能は、才能教育で用いられる種々の検査や行動観察などの基準で識別される。障害は、連邦法 IDEA 2004 (Individuals with Disabilities Education Act : 2004年改正・個別障害者教育法) に定義された特別教育のカテゴリー13種のうち、知的障害は除外される。一般的には、SLD (LD), ADHD, ASD といった日本でいう発達障害に限定される (行動・情緒障害が加わることもある)。LD 児は全障害児の約半数を占める。それらの診断を受けて IDEA 2004で要求される IEP (Individualized Education Program : 個別教育計画) をもつ生徒以外にも、「1973年リハビリテーション法」504条項 (障害による差別禁止) に基づく「504条項計画 (504 Plan)」によって (合理的) 配慮 (accommodation) を受ける生徒もいる。

発達障害と才能の両方が識別された2E 児は、障害プログラムと才能プログラムの両方、あるいは2E プログラムへの参加が認められてきた。その資格を法的にも明確にするため、2E 児は GT/LD あるいは GTLD (gifted [and talented] students with LD : LD と才能のある) 生徒とも呼ばれてきた (Rowe, Pace & Cohen, 2013)。障害ゆえに才能プログラムから排除されずに、あるいは才能ゆえに障害プログラムから排除されずに、両者への対応を教育行政として可能にするためである。

IDEA 2004では、障害への特別教育から才能児を排除しない。逆に障害(IEP)

だけを理由にした才能プログラム（優秀クラス（advanced class）、AP等）への参加拒否は連邦法違反の差別になる（連邦教育省公民権局へ訴訟も起こせる）。しかし連邦法は才能教育の最低基準を規定しないため、多くの州で才能教育の州法や政策は存在・機能せず、才能児は放置されている。

最近の調査（Roberts et al., 2015）では、2E生徒（定義は州によって異なる）への対応が州法に盛り込まれているのは、①才能教育法が11州、②特別教育法が7州、州の政策指針（policy guideline）に盛り込まれているのは、③才能教育指針が11州、④特別教育指針が2州であった（重複は、カリフォルニアが①②③、イリノイ、ペンシルベニアが①②、コロラドが②③）。

コロラド州の特別教育法では、才能児は「障害のある才能児、すなわち2E児を含む」と明記している（CAGT, 2015）。また同州の才能教育指針では、2Eの学習者に計画・指導上の特別の配慮を提案している（CDE, 2004）。

ところが実際は、2E生徒の障害と才能は必ずしも公正に識別されない。ある生徒が州の基準で、何らかの才能が識別され同時にLDの特徴を示すなら、2Eと判断される。しかし2E生徒は、才能が目立つなら障害の特別教育プログラムの対象になる可能性が低い（Brody & Mills, 1997）。逆に障害が目立つなら才能プログラム対象に認定される頻度が少ない（McCallum et al., 2013；McCallum & Bell, 2013）。障害と才能は、いずれかあるいは両方が互いに「隠された」（masked）場合が多く、それを教師が教室で見逃さないことは難しい。そのため大学生以降になって初めて障害が識別されることもあり、その中に2E者も多く含まれる（Rowe, Pace & Cohen, 2013）。

### 3. 障害と才能は隠し合うという認識

#### (1) 2Eの新しい「定義」

バウム（S. Baum）は、2E児が教師に見落とされる状態を3つのタイプに分けた（Baum & Owen, 2004）。①障害は気づかれるが、才能は気づかれない。②才能は気づかれるが、障害は気づかれない。③平均的に見えて、才能も障害も気づかれない。

教師がこのことを認識する必要性が、最近重要視されるようになり、2E 教育関係者や組織が連携した「全米2E 実践協議会」(National Twice-Exceptional Community of Practice: 2e CoP) は、2014年に2E の新しい「定義」を以下のように示した (Baldwin, Baum, Pereles & Hughes, 2015 ; Baldwin, Omdal & Pereles, 2015 ; Reis, Baum & Burke, 2014)。

2E の個人は、優れた能力と障害を示し、その結果、両者が独特に組み合わせられた状況が生まれる。優れた能力が優勢で、障害を隠すこともあれば、障害が優勢で、優れた能力を隠すこともある。両者が互いに隠し合い、どちらも認識・対処されないこともある。2E 生徒には、以下のものが必要である。①才能と障害が隠し合うことを考慮した特別な識別方法。②子どもの興味・才能を伸ばしながら学習ニーズに応じる拡充・早修の教育の機会。③子どもの優れた学業と、合理的配慮、治療的介入、専門的指導などの社会・情緒的福祉を同時に保障する支援。2E 児を適切に支援するには、専門的な教員養成と、継続的な教員研修が必要である。[筆者による大意訳]

この文言では、2E 生徒は特定の優れた才能と障害を併せもつことと、才能と障害が互いに影響して隠し合う場合もあること、そのために支援体制として必要な要因を述べている。これらを教育関係者が認識することはひじょうに重要である。しかし、定義としては才能と障害が隠し合うことを盛り込んだ点は新しいが、才能と障害の特性や識別方法、基準については具体的に提言しているわけではなく、概略的に述べている。そのため、2E の留意点および2E 教育の指針の大綱と捉えるべきだろう。

## (2) 2E の柔軟な概念

上記の新しい捉え方によって、障害と才能が各々規定された公式の基準で診断・識別される生徒だけでなく、潜在的な傾向があってもどちらかまたは両方が隠れて普通に見え、未診断でも学習ニーズが高い生徒を、支援の対象に含めることができる。明確な基準を設けて隠れた障害だけでなく才能を識別することは、新たなエリート教育に通じるのではなく、支援が必要なのに見落とされて困っている2E 児を救うものである。教師が2E の範囲を広げて考えると、障

害や才能が見えなくても、学習上の高い困り感や支援ニーズをもつ生徒に注意を促す契機となるだろう。

2E の分類に、隠された才能または障害をもつ子どもを含めて、前述の Baum による2E の3パターンを考慮して次の②（広義の2E）に置くと、全パターンは以下ようになる（狭義・広義の区分は筆者による）。

①診断・識別される障害と才能を併せもつ。（狭義の2E）

②潜在的な障害と才能があるが、両方は診断・識別されない。（広義の2E）

A) 才能は識別されるが、障害は平均的に見える（傾向・未診断も）。

B) 障害は診断されるが、才能は平均的に見える。

C) 障害・才能とも診断・識別されず、平均的に見える。

2E および2E 教育について柔軟な考え方をを用いることによって、見落とされて公正な対応がなく「適正に処遇されない」(underserved)2E 生徒を減らして、広義の2E 生徒のニーズにも対応することができる。ウェインフェルドら (Weinfeld et al., 2013) は、柔軟な概念として、2E 児を「学習困難のある賢い子ども」(smart kids with learning difficulties) と呼んだ。才能や障害が識別されない2E 児、あるいは学業不振の才能児を包括的に含めて、英語では使いやすい用語だという。

### (3) 2E 児が存在する比率

ところで、2E 児は生徒全体集団のうちどれくらいの割合で存在するのかという点については、障害と才能が互いに隠されて明確な結果を得る調査が不可能という事情もあり、意見が一致していない。才能児はたいい発達領域間に大きな偏り、凸凹（非同期性：asynchrony）があるので、障害を併せもつ場合が多いのもっともである。明確な基準で識別された2E 児は、才能教育プログラム対象者の数%から10%はいるだろうとも言われた (Dix & Schafer, 1996)。また特別教育対象者の障害児の中にも、数%いるだろうと言われた (McCallum et al., 2013)。両者を合わせると（重複はごく少なかったと考えられる）、全生徒集団の1%程になるが、障害または才能の傾向のある者、および隠された障害・才能のある者は考慮されていない。

また、教師が2E（傾向含む）と判断できる生徒の割合は、全生徒の約2%だろうとも推測されている（Weinfeld et al., 2013）。その結果がそのまま日本に当てはまるなら、発達障害（傾向・未診断含む）生徒が生徒集団全体の約6%だとすると、その約1/3もが、才能が明白な（狭義の）、あるいは隠れた（広義の）2Eだということになる。

2Eには障害または才能が隠れている場合があるが、それへの特有の支援が必要なことは、アメリカでも広く認識されているわけではない。2006年に「全国教育連盟」(NEA)が『2Eの(二重に特別な)ジレンマ』と題する啓発用の冊子を発行して、少なくとも全国の教師に、狭義の2E児の存在は広く認識されるようになった(NEA, 2006)。その上で、広義の2E生徒の二重のニーズに教師が気づくことが、さらに進んだ支援へのステップとなるだろう。特別支援に関わる教師が、生徒の才能の特性を意識して、観察眼を高める必要がある。

## 2. 障害と才能ニーズの識別・支援のモデル

### 1. 障害に応じる RtI モデル

#### (1) IDEA 2004による LD の識別

アメリカの発達障害児に対する特別教育では、プログラム開始時の対象者には、障害の診断が以前は必要条件になっていた。そこではLDの診断には、知能検査等での能力 (aptitude, ability) と標準学力検査等での学業成績 (achievement) との間の、あるいは知能・認知能力検査の下位指標の得点間の (1SD や2SD 以上の) ディスクレパンシー (discrepancy : 乖離・大きな差) がほぼ唯一の基準であった。

しかし、乖離モデルでは、州によって診断基準が異なり、一貫性がなく、過多の診断が生じ、不公正である等の指摘がなされた (Crepeau-Hobson, F. & Bianco, M., 2011)。LD 児でも小学校低学年では大きな乖離を示さず、障害が顕在化する小学3年生頃まで待つ必要がある場合もあり、「失敗するまで待つ (wait to fail)」と批判された。そこで、2004年改正「個別障害者教育法」(IDEA



2004 : Individuals with Disabilities Education Act) では、LD の診断に乖離モデルのみに頼らなくてもよいことになった。

IDEA 2004の指針によると、子どものLDの診断のために州が採用する基準は、①知的能力と(1つ以上の領域での)学業成績の間の大きな(severe)乖離を用いることを要求してはならない。②科学的な研究に基づく、介入への子どもの反応による過程(process)を使用することを許可すべし。③他の代替の(alternative)研究に基づく手続を用いることを許可してもよい(34 CFR 300.307), とされた。

①は、乖離モデルを使い続けても使わなくてもよいという趣旨なので、乖離モデルを禁止する州が現れた。②は、「RtI」(Response to Intervention : 介入への反応)モデルを代わりに使ってもよい(強要はしない)という趣旨である。③の「第3のモデル」は、日本ではIDEA 2004に関してRtIほどには注目されないが、「PSW」(Pattern of Strengths and weakness : (強み・弱みパターン)モデルとして、アイダホ、ミシガン、オレゴン、テキサス州など、いくつかの州で実施されている(Mc Callum & Bell, 2013)。

PSWでは、障害の原因となる認知能力(処理速度、作業記憶など)のアセスメントを行い、その得意・苦手のパターンを把握する。乖離モデルより多くの2E生徒が識別される可能性はあるが、LDの診断には必要十分ではなく、有効な介入の結果との関連も科学的実証が乏しいので、用心して利用すべきだという指摘もある(NCDPI, 2015)。

## (2) RtI モデルの実施構造

2004年以降、IDEA 2004に基づいて、小学校入学後の早期から、三段階で対象者を絞り、障害のニーズに応じるRtIが、多くの州や学校区で採用されるようになった。RtIの主要な構成要素は、以下のものである(Hughes, Rollins & Coleman, 2011)。①多層の介入システム。②早期の介入。③ユニバーサル・スクリーニング。④介入の(データに基づく)適切さ。⑤進歩のモニタリング。⑥教員研修。⑦協同的な組織。⑧親の参加。

段階(Tier)1では、全生徒対象に学年水準の読みや算数のコア・カリキュ

ラムの指導を行い、約80%の生徒のニーズに応じる。ユニバーサル・スクリーニング(年3回)で、期待範囲の進歩を示すかどうかを確認する。段階2では、通常学級で学習の個別化等の工夫をして、残り約20%のうち約15%の生徒のニーズに応じる。そして段階3では、最終的に残った約5%の生徒に特別教育が実施される。このように、生徒が段階3に至って旧来の検査で障害の診断とIEPを得る以前から、障害の診断が無くても介入が開始されることになる。

障害に応じる RtI はアメリカの多くの州に広がり、汎用的な有用性がある。三段階で対象人数を絞り込む点で、わが国の心理教育的援助サービスにおける、一次的(全ての子ども)・二次的(苦戦する一部の子ども)・三次的(援助ニーズの高い特定の子ども)の全校型支援が、構造的には類似している(石隈, 2009)。また日本でも、海津(海津・他, 2008)が RtI モデルに基づいて開発した、読みに関する「多層指導モデル: MIM」(ミム)では、読み等の学習困難児を識別して、第2、第3層で特別指導を行っている。

ただし RtI は、学校区がコストの高い特別教育(段階3で高価な障害の検査を伴う)の実施を遅らせたり拒否したりする手段としてよく用いられ、問題となった。そこで、2011年に連邦教育省・特別教育プログラム局長が、そのような目的で RtI を用いるのを禁じる通達まで出したという(Weinfeld et al., 2013)。

## 2. 才能に応じる RtI/MTSS モデル

### (1) 才能に応じる RtI モデル

IDEA 2004の施行以後、才能児にも RtI で対応する方策の探求が、才能教育の研究者・実践家などから起こってきた(Johnsen, Sulak & Rollins, 2012)。2009年に CEC-TAG (特別教育学会・才能教育部会)は方針書で、才能児や2E児の進んだ学習ニーズも、RtI モデルは支援できるよう(速い進度、より複雑で広く深いカリキュラムと指導など)拡張すべきだと主張した(CEC-TAG, 2009; Crepeau-Hobson & Bianco, 2011; McCallum et al., 2013)。

従来からの才能教育のモデルは、生徒のニーズに応じて人数を絞っていく等

の点で、本来多層モデルに馴染むため、原理的には才能に応じる RtI モデルは、障害に応じる RtI モデルと併存・融合できる。才能教育プログラムの実施状況が各州・学校区でまちまちであるという事情もあり、才能に応じる RtI モデルは多くの州に普及してはいないが、2010年頃までに、アラバマ、コロラド、インディアナ、ミネソタ、モンタナ、オハイオ、ユタ、ウィスコンシン等、一部の州で実施されるようになった (Johnsen, Sulak & Rollins, 2012; Rollins, Mursky & Johnsen, 2011; 関内, 2016)。

上記の障害に応じる RtI の主要な構成要素は、才能に応じる RtI にも当てはまる (Hughes, Rollins & Coleman, 2011)。

才能に応じる RtI が実施される場合は、段階1のユニバーサル・スクリーニングで、生徒の成績が進歩期待基準より低いかどうかで、障害の段階2に進む少数の生徒 (例えば下位20%) を識別すると同時に、成績が進歩期待基準より高いかどうかで、才能の段階2に進む一部の生徒 (例えば上位20%) を識別する。

典型的な才能の RtI モデルでは、段階1では、通常学級のコア・カリキュラムの指導で学習の個性化が行われる。段階2では、通常学級の小集団で拡充 (enrichment) ・早修 (acceleration) が行われる。そして段階3では、さらに進んだ才能教育プログラムが、才能のアセスメントによって才能が識別された少数者対象に行われる。

したがって、障害と才能の RtI は、2つの3層ピラミッドがミラー構造で向かい合って菱形になるモデルとしてイメージされる。両者は統合して実施されるので、2E 生徒について、例えば期待値より算数の得点が高く読みの得点が低いなら、才能の段階2と障害の段階3に同時に属することもある。

## (2) MTSS (多層支援システム)

A) RtI を含む総合支援システム 才能への RtI を唱道するのは、学習困難な生徒だけでなく、才能児も通常のカリキュラムだけでは適応できないので、より多くの生徒の個別の学習ニーズに応じる理念に基づいている。障害と才能に応じる学習の RtI と、問題行動への対処の3段階モデルを統合した識別・支

援の総合モデルは、「MTSS」(multi-tiered system of supports: 多層支援システム)と近年呼ばれるようになった。

2010年頃以降、総合的な RtI を呼び替えたりして、いくつかの州(コロラド、カンザス、モンタナ、ノースカロライナ、ユタ等)で才能にも応じる MTSS が実施されるようになった。MTSS は、2016年改正 ESEA (ESSA) の中でも、“multi-tier system of supports” の名称で実施が認められている (§ 2103(b)(3)(F), 2224(e)(4), 8002(33), 8002(42)(B)(xii))。

MTSS は、多層の予防 (prevention) システムで、介入の集約度 (intensity) が異なる 3 段階で、個々の子どもの学習および行動のニーズに応じる。学習と行動の困難を早期に発見して、成績不振の子どもに適時に介入する。RtI は、MTSS の傘下に位置づけられる (Fuchs & Jenkins, 2015)。行動への対処については、社会的問題行動の予防・対処の多層システム「PBIS (ポジティブな行動的介入と支援)」(positive behavioral interventions and supports) が MTSS の傘下に入る (PBIS は近年わが国でも教育実践研究が展開してきている; 例えば、池島・松山, 2016)。すなわち MTSS は、障害と才能に応じる RtI および PBIS の傘 (上位) 概念となる。

本来の MTSS は、「全ての」生徒のニーズに応じる理念なので、その理念では障害だけでなく才能にも応じる RtI が含まれるはずである。ただし実際は、MTSS に才能に応じる RtI は含まれない場合もある。その際、「全ての」生徒の最低限の学力保障は、マイノリティ・貧困等の障壁に関わらないことが意図され、才能児の学習ニーズは念頭に置かれていないようである (NCLB 法の運用と相通じるところがある)。また、実質才能への対応を含む MTSS でも、RtI や他の呼称が用いられる場合もある。

才能にも応じる MTSS では、障害児・学習困難児や才能児、英語学習者 (英語が母語でない) を含め、全ての生徒の学習・行動ニーズを支援する。3 段階の各々で、対象者の割合が異なる。すなわち、①全員 (all) 対象の「ユニバーサルな」(universal) 通常のコア・カリキュラムの指導、②一部 (some) すなわち成績が進歩期待基準より上・下の生徒 (約 20%) に対象を絞り、「焦点化

された」(targeted) 補償あるいは拡充・早修, ③少数者 (few) 対象の「集約的な」(intensive) 特別 (才能含む) 支援, である。

B) コロラド州の MTSS     コロラド州は, 従来から州の教育法に2E 教育が盛り込まれ (CDE, 2012), 2006年開始の障害に応じる RtI と合わせて, 才能に応じる RtI モデルが実施されてきた (野添, 2009)。また PBIS は2002年から実施されていた。そこで2013年から, 障害と才能に応じる RtI と PBIS が, MTSS (CO-MTSS) として統合されている。

コロラド州の MTSS は, エビデンスに基づく実践とシステムの多層的な連続によって, 才能児を含む「全ての」生徒の学習成果を改善するための, 学校全体の, データに基づく, 予防を基本とする枠組である (CDE, 2016)。MTSS には, 5つの不可欠な構成要素 (essential components) がある (RtI の構成要素と PBIS の指針が取り入れられた)。

①チーム主導のリーダーシップの共有: 学校・学区・地域のリーダーシップ・チーム間の協同で, システム調整の環境を整備する。

②データに基づく問題解決と意志決定: 全ての教育の場で学習と行動の情報を収集・分析・評価して, 生徒とシステムの結果を絶えず改善できる方策を計画して実施する。

③階層的支援の連携 (layered continuum of supports): 学習が困難・優れた生徒を含め, 全ての生徒は, ニーズに合わせて発達の適切な学習・行動の指導・介入・支援を, 3段階で公平に受ける。階層的支援は, 教員・家族・地域の人材にも適用される。

④エビデンスに基づく実践: 学習と行動的支援の各段階で, 生徒の学習・行動の改善に効果的な結果が研究で証明された, 指導・介入・アセスメントの方法を用いる。

⑤家庭, 学校, 地域の協力 (partnering): 親や家族, 地域の人材が学習・行動の改善に積極的に協力する。

### 3. RtI/MTSS と包括的な評価

#### (1) RtI/MTSS で2E 児は適切に対応されるか

才能に応じる RtI や MTSS を実施する州は、障害と才能に応じる両者の RtI を同時に実施する。この中で、障害と才能の両方のニーズが顕在的に表れ識別された2E 生徒には、早期から両方に別個に対応する措置が行われる。

しかし、2E 児の才能や障害が隠れるとそれへの介入が必要だと見なされないし、心理学的検査等の実施が先延ばしにされると、2E 生徒の才能と障害が識別されないままになる可能性はむしろ増える (Rowe, Pace & Cohen, 2013)。

障害に応じる RtI では、支援が必要な2E 生徒の一部は見落とされるような、過少な識別 (under-identification) が生じる。RtI では、スクリーニングで、基礎的スキルを評価する学年レベルの単純な「カリキュラムに基づく尺度」CBM: curriculum-based measurements) を用いる (干川, 2015)。CBM は、読みや算数の (普通は言葉の読みの流暢さや計算のみの短時間の) テストで、他の方法と組み合わせないで単独で実施される。ここで下位20%より高得点の者は、次の段階2の支援を受けられない。たいていの2E (GT/LD) 児は、豊富な語彙や優れた文章理解力に比べて読みが苦手でも、下位20%の範囲に入らない (McCallum & Bell, 2013; McCallum et al., 2013)。ただし MTSS では、PBIS によって社会・情緒的な面については、2E 生徒のニーズが過少評価される可能性は減る。

才能の面についても、2E 児の才能が隠れた場合、スクリーニングで上位20%に入らないため、過少に識別される。学年レベルの CBM では、天井効果で乖離が縮小されるので、上位学年レベルのスクリーニングを勧める研究者もいる (Crepeau-Hobson & Bianco, 2011)。

また、読解や算数の推理のスキルも含めて、多次元的にスクリーニングを行うなら、2E 生徒の成績は読み・書き・算数のどれかが平均よりかなり高く (上位数%から十数%)、大きな乖離を示すことを手がかりにして、2E 生徒を見出すべきだという主張もある (McCallum & Bell, 2013; McCallum et al., 2013)。さらに、スクリーニングの成績に加えて、親と教師による才能行動評

定の情報を集めて補足するのが有用だという意見もある (Adams, Yssel & Anwiler, 2013)。そのデータがスクリーニング得点と矛盾する場合は知能検査に進む手順を取れるからである。スクリーニングの段階で、労力・費用の効率性の問題はあっても、多面的な複数の情報源は必要である。

## (2) 2E 児の包括的な評価の必要性

A) 知能検査等の利用 RtI/MTSS の段階3では、従来の特別教育や才能教育の個別検査等、アセスメントが実施される。才能教育で用いられる、才能行動に関する信頼性・妥当性のある教師用評定尺度として、代表的ないくつかの尺度 (SRBCSS, SIGS, GRS 等) がある (Westberg, 2012)。

段階1のスクリーニングでは、2E生徒は過少に識別されるので、段階2, 3で包括的 (comprehensive) な評価、アセスメントを行うことが必要になる (Crepeau-Hobson & Bianco, 2011)。包括的なアセスメントでは、個別式知能検査や認知能力検査、集団式能力検査などが実施されるが、2E児の包括的な評価には個別式知能検査が最適であると言われている (Assouline et al., 2012)。

知能検査を実施すれば、2E児は、標準学力検査の、いずれかの苦手な領域が年齢平均範囲内であっても、知能検査から期待される得点より大きく低い得点を示す (例えば2SD 高い130点に対して平均の100点)。あるいは、WISC-IV等の知能検査の指標間で大きな乖離を示すからである。(Dix & Schafer, 1996)。

WISC-IVの全検査 (Full Scale) IQは苦手な指標 (処理速度や作業記憶) によって抑えられることから、NAGC(2010b)は才能の識別には、GAI (General Ability Index : 一般能力指標)、すなわち言語理解と知覚推理の指標の合成得点の利用を勧めている。これは2E児ではとくに有用だが、処理速度や作業記憶の情報も障害特性を考える上で重要であり、合成得点 (個別の指標でも) は用心して評価すべきだ、とロウらは言う (Rowe, Pace & Cohen, 2013)。

ただし、指標を構成する下位検査得点のプロフィール分析は、2E生徒では個人によって得点が独特に分散して信頼性が低い (まちまちで一定のパターン

がない) ので、LD を識別する材料にするのは問題だという指摘もある (McCoach et al., 2001)。

また、マッコーチら (McCoach et al., 2001) は、2E 生徒の知的能力と学業成績の乖離を正確に捉えるために、縦断的に学力検査や学級での成績を調べることを勧めた。標準学力検査の得点が、小学校低学年では優れていてもいずれかの教科で年々低下する生徒に、包括的アセスメントの知能・認知能力検査を行い、優れた能力の維持が示されるなら、2E の可能性を認識できるからである。苦手な教科の成績が平均的だという理由で放置すると、才能が障害を補いきれなくなって明白な障害として現れるため、このような認識と対応を行うべきことの検討は、わが国でも重要な意義をもつだろう。

**B) 教師と専門チームの役割** 包括的評価を行うために、担任・特別教育・才能教育の教師、心理士等の協同で構成される専門チーム (IEP チーム等) が、生徒の得意・苦手の特性を把握するために、教師・親・生徒を含め、複数の情報源からデータを得ることが有用である (MCPS, 2015)。

RtI の一環としても、あるいは RtI は実施されない州の特別教育の中でも、包括的評価は必要である。MTSS では、認知能力や学力だけでなく、社会・情緒の状態や問題行動などの点についても、情報を得られる。標準検査や CBM の成績、行動のチェックリスト、親の聴き取り記録、診断のための公式の観察などを総合的に検討することが、2E 児の支援には有用である。学力の大きな乖離だけでなく行動・心理的問題として表れることがあるからである。チームには2Eの特性に詳しい精神科医、心理士など専門家のメンバーがいて、個人の IEP を計画する際に、才能のニーズが考慮される必要がある。

2E 教育プログラムのための包括的アセスメントでは、障害・才能の公式の診断・識別がなくても、独特のニーズ (才能・障害特性による困り度) が高いと教師が認識した生徒を含む場合が、アメリカ等でも増えてきた (とくに ASD の2E 児の社会・情緒的支援の必要性)。厳密な診断基準に基づく LD 児からスタートしたアメリカの2E 教育を取り巻く状況も、むしろ日本の状況に近づいてきたとも言える。2E 生徒の障害・才能ニーズの把握と対応のために、



教師の研修も必要である。

2E生徒が教室で示す「難しすぎる、挫折を感じる、退屈だ」等の情緒的反応に関連した行動が、教師が2E生徒に気づく最初の切っ掛けになる場合がある (MCPS, 2015)。標準化されたアセスメントの用具や行動観察チェックリストに頼るだけでなく、観察眼の優れた教師が、教室で2E生徒に気づく手がかりになる「危険信号」(red flag)の一例を、ロウらは次のように挙げている (Rowe, Pace & Cohen, 2013)。  
①場面によって一貫して「一貫性がない」、つまり得意・苦手が大きく異なる。  
②「やる気があればできるのに怠け者だ」と見なされる。  
③物や課題をきちんと整理できない。  
④文章を書くのが苦手だ。  
⑤課題の作業に時間がかかる。  
⑥社会的行動が苦手だ。  
⑦学習に関して情緒的問題を示す (失敗すると怒る、完璧主義など)。教師がこれらに気づいて、苦手や問題行動が悪化するのを防ぐために、優れた観察は重要である。

### 3. 日本で2E教育の理念を活かす特別支援教育

#### 1. 2E教育についての共通認識

##### (1) 広義と狭義の2E教育の理念

以上のようなアメリカの最近の2E教育の動向は、日本の発達障害児に対する特別支援教育に2E教育の理念を活かす上で、示唆が大きい。

2006年に国連総会で採択され2014年に日本も批准して発効した「障害者の権利に関する条約 (障害者権利条約)」(第24条1(b))で、教育制度の目的の一つに「障害者が、その人格、才能 (talents) 及び創造力並びに精神的及び身体的な能力をその可能な最大限度まで発達させること」を挙げている (外務省, 2014)。

教育行政における才能に関わる議論が高まる状況で (1-1を参照)、今後日本各地の自治体で、「才能／特に優れた能力を伸ばす」教育が謳われることが増えるだろう。その際、「優れた人材の育成」が本来の、あるいは隠れた目的であっても、才能教育だけを積極的に推進することは、各方面で批判や拒否感を引き起こしかねない。そこで、特別支援教育の場で発達障害児の才能を活かす

という方針で、何らかのプログラムを開始するという迂回策が取られる場合もあるだろう。しかし、才能と2Eの概念や才能・2E教育の理念・実践に関する理解や共通認識がなければ、現場での実践は曖昧、混乱、一過性のもとなるおそれがある。

2Eの概念については、筆者は狭義の2Eと広義の2Eを区別した(1-3)。2Eの新しい定義(1-1)にもあるように、2E児の障害と才能は、いずれかあるいは両方が隠れる場合もあることは、今後広く関係者に、十分に認識されねばならない。

2E教育の理念については、狭義の2Eと広義の2Eの区別に対応して、「狭義の2E教育」および「広義の2E教育」の区分(筆者による)が、日本の2E教育には必要である(松村, 2012, 2016)。狭義の2E教育では、発達障害生徒が併せもつ優れた才能(知能や学力, 創造性等)を才能教育の公式の基準で識別して、(狭義の2E児)の障害と才能両方に対応する特別プログラムを提供する。いっぽう広義の2E教育では、才能を識別しない場合も含めて、全て(広義の2E児とその他)の発達障害(傾向・未診断も)生徒の得意・興味(才能)を伸ばし、活かして苦手(障害)を補う理念の下に、学習内容・学習方法・成果発表方法を個性化(differentiation)する。

## (2) 広義と狭義の2E教育の実践

狭義の2E教育は、公式のプログラムとしては、日本の学校ではまだ存在していない。しかし後述のように、2E児だけの学習集団を作ることも必要であり、現場の関係者もそう認識し始めている。もっとも事実上は既に、例えば高偏差値の生徒が集まる進学校(中高)では、高学力は識別されているので、発達障害(狭義の2E)およびその(とくにASD)傾向(広義の2E)の生徒がある程度含まれている。同じ傾向の生徒が仲間になったり、才能で苦手を補うスキルを自分で洗練させたり、興味領域の学習を高度に発展させたりして、広義・狭義の2E教育の機能が働いているといえる。

教育再生実行会議で議論されている「特に優れた能力を持つ子供たちの力を更に伸ばす教育」も、発達障害生徒が含まれるなら同様に、狭義の才能教育と

なるだろう。「異才発掘プロジェクト ROCKET」は、学校外の拡充の特別な場で、狭義の2E教育の機能をもつ（東京大学先端科学技術研究センター、2014）。そこで実施されている指導・学習は参加者には有意義な体験となるものの、「将来の日本をリード・革新する異才を育む」目的を謳って、2E生徒・教育を偏って印象づけるおそれがある。極めて少数者の一本釣りになり、飛び入学と同様極めて例外的なので批判はかわせるが、多くの2E児を救うプログラムではない。はるかにより多くの狭義の2E児を処遇する狭義の2E教育は、ごく少数者の一本釣りの人材発掘ではなくて、学校で広義の2E教育を実施する中で、必要な支援を受けられず困っている多数者の才能のニーズをさらに適切に汲み上げる場と方法として創られるべきものである（松村、2016）。

では広義の2E教育をどう実施するかという点では、一から新しい取り組みを開始する必要はなく、その多くは、既に実施されてきた特別支援教育の取り組みを、広義の2E教育として捉え直せるものである。例えば、学びのユニバーサルデザイン（UDL）等では、発達障害・学習困難な生徒の才能を活かす個性化（differentiation）が行われている。また通級指導教室では、苦手な補償を行うと共に、あるいはその中で、生徒の得意や興味・関心を活かす働きかけは、2E教育を意識しなくても、少なからず行われているはずである。

## 2. 公立学校で望まれる2E生徒の支援

アメリカで最近、発達障害生徒対象に特化した私立学校が、全国各地に数十校も創設されるようになった（松村、2013b, 2015, 2016）。特別学校ではなく通常学校で、高校まで卒業資格を得るための通常カリキュラムを提供する。広義・狭義の2E教育の理念に基づき、大学進学を視野に入れて、指導・支援する。特性が似た生徒の小規模集団で、私塾の個別指導と類似のプログラムが実施される。そういう私立学校は、大規模校に不適応な発達障害の生徒への教育の場として、長所もあるが短所もある。とくに大きな問題は、学費が高額（寄宿制では年間数百万円以上）になり、社会経済的に均等な学習の機会を提供できない点である。2E生徒には、「無償の適切な公教育（FAPE）」（free appropriate

public education) として、公立学校において原則無償で提供される、ニーズに最適な学習および社会・情緒的支援が必要になる。

日本でも同じ社会状況で、2E 生徒には公立学校での支援が望まれる。2E 生徒には、2E 特有の支援方法が必要である。次のような2E 教育を実施できる場が設定されれば、有効な可能性がある。

### (1) 通級指導教室を基盤とした才能への支援

A) 通級指導教室や通常学級での拡充 アメリカでは才能教育が既に実施されているため、2E 生徒は才能教育プログラムの対象にもなれる。日本では、才能教育プログラムが存在しないため、通常学級および通級指導教室で、発達障害への個別支援に、才能への支援を統合した理念で行うことができる。

2E 生徒には、発達障害のみの生徒向けの指導は不適合な場合もある。合理的配慮で障害バリアが取り除かれた上で、より高度な学習内容にアクセスできる発展的学習が適切である。通常学級や通級指導教室で、才能を考慮した個性化された学習支援が適合する (McCoach et al., 2001)。個人の学習ニーズに応じて、教科ごとに最適なレベルの個性化された拡充学習を通じて、心理的な安定を図る社会・情緒的支援の機会が必要である。まずそのニーズがエビデンスを伴って示されるべきである。

B) 課外・校外プログラム 通常学級や通級指導教室で個性化された拡充は、授業時間内では制約があるので、発達障害児対象の課外プログラムとして、土曜日や夏期休業中のプログラムも有効である。アメリカでは夏期に、「サマーキャンプ」(summer camp/program) という名称で、大学や団体によって各地で実施されている。サマーキャンプは、どの学年でも(異学年合同が多い)対象者は、一般や才能児、発達障害児向け等がある。宿泊型 (residential) と日中参加型 (non-residential, day camp) があり、期間も様々である。2E 児が適合する才能・発達障害児向けキャンプもある。そういう場で2E 児が課題を自己選択すると、興味を共有する仲間とのやり取りができて、とくに ASD 児で友だち作りのきっかけになるという (Assouline et al., 2012)。

課外プログラムは、子どもに興味と自信を持たせ、親に才能に注目させるき

っかけになる。今後日本でも自治体ごとに「才能（特に優れた能力）を伸ばす」土曜・夏期等プログラムが実施されることが増えるだろう。しかし拡充のモデルなしに、ダンスや上位学年の数学等、「楽しかった」「もっと学びたい」と参加者が感じる体験を、その場限りで提供するだけでは有効ではない。そのプログラムで生徒が「本物の学習」成果を生み出して発表したり（タイプⅢの拡充）、それを通級指導教室・通常学級で仲間に伝える（聴き手にはタイプⅠの拡充）ことにより、通級指導の充実につながり、プログラム自体の効果のエビデンスを示す評価も可能になる（モデルとして有効な「拡充三つ組モデル」については松村，2003，2008；松村・他，2010を参照）。

C) 高校での通級指導教室 文科省は、小中学校に次いで、高校でも通級による指導を制度化して2018年度から運用開始すべく準備している（文部科学省，2016）。高校での通級指導教室は、2014年度から3カ年、文科省の「高等学校における個々の能力・才能を伸ばす特別支援教育のモデル事業」として研究指定校22校で実践されてきた（文部科学省，2014a）。2016年3月、「高等学校における特別支援教育の推進に関する調査研究協力者会議」の報告「高等学校における通級による指導の制度化及び充実方策について」が取りまとめられ、高校での通級指導の制度化が提言された。

2016年5月の中教審・教育課程部会・特別支援教育部会（第9回）での「特別支援教育部会における議論の取りまとめ（案）」にも同提言が盛り込まれた。同年6月の教育課程部会・高等学校部会（第6回）でも、高校での通級指導が検討された。さらに同年5月、政府の教育再生実行会議「第九次提言」案（1節1参照）の中の「発達障害など障害のある子供たちへの教育」の節で、高校での通級指導を制度化して、その後特別支援学級の導入についても検討するべきだと提言された。

高校での通級指導の案では、発達障害への自立活動として、社会・情緒的スキルの支援が主となる。通級での「障害に応じた特別の指導」で個別の指導計画に従って履修・修得した単位数は卒業単位に認定される。才能を活かす面を強調した実践は最初からは推進しにくいだろうが、小中学校に増してそれが可

能な場合が多いため、まずは才能を活かす学習支援のベースの場づくりとして、実施が開始されれば有意義な進歩である。ただし担当教員には、得意を活かす理念と領域固有の高度な知識・スキルが求められる。

## (2) 大学への移行支援

2E 生徒には、大学進学をめざす支援が適合する場合が多い。発達障害の大学生は広義・狭義の2E者と捉え直すことができる(松村, 2013a)。そのために、小学校から発達障害児の進路選択に大学進学も視野に入れた支援と、大学から高校への移行支援は有効である。とくに高校に通級指導が導入されたら、大学での発達障害学生への修学支援に継続できるように、移行支援の重要性は増すだろう。(これについては、松村, 2013a, 2013b, 2015, 2016を参照。)

## (3) 狭義の2E 生徒だけの通級指導, 課外プログラム

1人の2E 生徒が障害に応じる通級指導教室と才能を伸ばす教室に同時に通うのではなく、障害に応じながら才能を伸ばせるような、狭義の2E 生徒向けに校内に設置された通級指導教室や、放課後のクラブなどの課外プログラムが有効な場となるケースがある(松村, 2015, 2016)。そこでは、2E 生徒どうしの学習集団が居場所となり、互いの協同と自己肯定感が高められる。

2E(傾向)の生徒の高いニーズを識別して、通常教育と連携しながら、2E通級指導教室など特別な場で指導・学習が行われる。そのために、通常学級で全ての生徒の学習の過程で、障害と才能への特別支援のニーズを識別する。2E教室はインクルーシブ教育の多様な場の一つとなり、有用になれる。

高校に発達障害生徒対象の通級指導教室が設置されても、それだけでは2E生徒のニーズには必ずしも適合しない(松村, 2016)。2E生徒では才能特性からも社会・情緒的問題行動が生じ得るので、才能と障害に応じる学習支援と社会・情緒的支援の総合的支援が必要である。高校のほうが小中学校より2E通級指導教室のニーズが高いはずで、高校での通級指導の制度化に伴って、日本でもまさに、2E通級指導の理念と制度の検討が求められる。

ただし、上記の調査研究協力者会議報告では、高校の通級指導の制度化には、集団から離れて別の活動を行うことや、自校で周囲の目を気にしながら特別な

支援を受けることといった、指導を受ける生徒の自尊感情や心理的な抵抗感にも配慮することが必要だ、と言及している。総合学習や課外学習で、他の小集団に混じった2E生徒だけの一つの小集団形成は、2E生徒や周囲にも心理的に受け入れられやすいだろう。

### 3. 2E教育の指導・学習に重要な要素

#### (1) 「障害+才能」から「障害×才能」への支援

2E生徒には、拡充・早修で高度な学習内容にアクセスできる学習の場が必要だが、障害と才能への同時の別個の支援だけでなく、2E特有の支援方法が必要である。RtIやMTSSでは、障害と才能各々のプログラムで対応されるが、2Eの生徒が単に才能プログラムに参加するだけでは、才能への対応として最適でない場合もある（速すぎる処理速度を要求されるなど）。「障害への対応+才能への対応」（障害+才能）だけでなく、「才能を処遇した、障害への支援」および「障害を処遇した、才能への支援」（障害×才能）を行うために、特別に工夫した方法と場が必要である。

例えば、読みや算数の困難について、2E生徒の学習スキルと楽しさを高めるために、2E教育研究を行ってきた「ベリン・ブランク（才能教育）センター」（Belin-Blank Center）は、以下のような指導・学習上の方法、配慮を推奨した（Assouline et al., 2012）。①進んだレベルの学習材を提供する。②適度にゆっくりした時間をかける。③興味のよく似た他の生徒とペアを組む。④興味のある領域（とくにノンフィクション）の本を読んで、教師や友だちと話す。

2E生徒には、早修としてAP（高校生が大学レベルの科目履修）等や飛び級までも有効な場合があるが、その際には障害に対応した合理的配慮（例えば試験時間の延長）が必要なことが、最近の研究で示されてきた（Foley-Nicpon & Cederberg, 2015）。

狭義の2E者を素朴にイメージすると、数学や芸術など特定の「分野」で突出した才能が考えられ、そこからごく少数者の一本釣りの指導方法の発想も生まれる。しかし、2E児の発達の違いを、学問・教科領域間の偏りとして認

識するなら、多くの広義の2E児の才能を活かせない。誰もが突出した才能をもつ訳ではないからである。発達の偏りは、領域間だけではなく、それを引き起こす認知機能の偏りとして捉えるべきで、例えばMIや認知処理様式(同時処理-継次処理)の得意と苦手の偏りは、どの領域の学習にも表れる。全ての発達障害生徒の学習に関する得意や興味、苦手、スタイルの特性の束としての「認知的個性」(松村・他, 2010)に応じて、各教科の学習ごとに得意を活かせる代替の学習内容・方法・成果を用いて支援されるべきである。

2E児は、「読み書きに障害があるが、数学や芸術の領域で才能がある」(障害+才能)というステレオタイプでイメージされるよりも、「時間をゆっくりかける合理的配慮と、得意な空間的能力を活かす学習方略の指導が必要で、それが得られれば、高度な内容の数学をよく理解できる」(障害×才能)とイメージされるほうが、支援に有益である。近視の人を、「教室で黒板の文字は見えないが、手元の本はよく読める」というより、「眼鏡が必要で掛ければ、黒板の文字をよく読める」と捉えるのに例えると近いだろう。

## (2) 教師の2E教育パラダイムの理解

日本で2E教育の理念を活かす特別支援教育を進めるには、広義の2E教育として生徒のニーズが高い現実に教師が気づくところから始めるべきだろう。そのためには、まず教師の2E教育に関する理解、研修が必要である。

アメリカで2E教育を推進する州は、RtI/MTSSシステムの要素でもあるように、教員研修で教員の理解と実施スキルの向上を図り、啓発・研修用の資料を発信している。全国的にも、既述(1-3(3))の『2Eの(二重に特別な)ジレンマ』(NEA, 2006)によって教員に2E生徒の存在とニーズに対応「すべき」ことを意識させた段階から、その後RtI/MTSS等で通常教育の中で2E生徒のニーズにより対応しやすくなった時期に、上記のベリン・ブランクセンターは、『2Eのパラドックス』という冊子(2007年初版, 2008・2012年改訂)を発行して、より最近の資料に基づいて、実践で留意すべき点を詳細に述べた(Assouline et al., 2012)。

日本でも多くの発達障害児は、目立つ、あるいは隠れて普通に見える才能を



併せもつ。2E児を含めて、現実には全ての生徒とまではいかなくても、より多くの生徒の学習ニーズに適切に対応するために、才能面の考慮は不可欠である。才能教育担当教師のほうが、障害への特別教育担当者など他の教師よりも、2E生徒の才能と障害の両方に鋭く気づくという ((Foley-Nicpon & Cederberg, 2015)。才能教育と2E教育の方法の理解の普及が望まれる。アメリカでも最近、教師の意識の変革に基づいて、学校現場で2E生徒の切実な問題の認識が高まったように、2E教育に関する教員研修が、重要な要素になる。障害と才能の包括的評価における教師の子どもに対する観察眼と、2E教育独自の方法の習得が必要だからである。小学校から大学まで、2E教育理念の支援を行うための、支援者側のニーズが、エビデンスを示して把握されるべきだろう。

**注1** 「障害」の表記について：近年「障がい」あるいは「障碍」という表記もなされることがあるが、日本LD学会の指針に従って、法律名や制度名、障害名や診断名を表記するために「障害」を使用する。

## 文 献

- Adams, C. M., Yssel, N. & Anwiler, H. (2013) Twice-exceptional learners and RtI: Targeting both sides of the same coin. In M. R. Coleman & S. K. Johnsen (Eds.), *Implementing RtI with gifted students: Service models, trends and issues*. Waco, TX: Prufrock Press, 229-251.
- Assouline, S., Foley Nicpon, M. & Fosenburg, S. (2012) *The paradox of twice-exceptionality: Packet of information for professionals (2nd ed.) (PIP-2)*. Iowa City, IA: The Belin-Blank Center, The University of Iowa.
- Baldwin, L., Baum, S., Pereles, D. & Hughes, C. (2015) Twice-exceptional learners: The journey toward a shared vision. *Gifted Child Today*, **38**(4), 206-214.
- Baldwin, L., Omdal, S. N. & Pereles, D. (2015) Beyond stereotypes: Understanding, recognizing, and working with twice-exceptional learners. *Teaching Exceptional Children*, **47**(4), 216-225.
- Baum, S. M. & Owen, S. V. (2004) *To be gifted & learning disabled: Strategies for helping bright students with LD, ADHD, and more*. Mansfield Center, CT: Creative Learning Press.

- Brody, L. E. & Mills, C. J. (1997) Gifted children with learning disabilities: A review of the issues. *Journal of Learning Disabilities*, 30(3), 282-296.
- Colorado Association for Gifted and Talented (CAGT) (2015) *Talking points: Colorado gifted education*. [<http://www.coloradogifted.org/advocacy.html>]
- Colorado Department of Education (CDE) (2004) *Gifted education guidelines and resources (2nd ed.)*. Denver, CO: Author.
- Colorado Department of Education (CDE) (2012) *Twice-exceptional students, gifted students with disabilities: Level 1: An introductory resource book (4th ed.)*. Denver, CO: Author.
- Colorado Department of Education (CDE) (2016) *Multi-Tiered System of Supports (MTSS)* [<http://www.cde.state.co.us/mtss>]
- Council for Exceptional Children, The Association for the Gifted (CEC-TAG) (2009) *Response to Intervention for gifted children* (Position Statement). [<https://www.nagc.org/sites/default/files/Position%20Statement/RtI.pdf>]
- Crepeau-Hobson, F. & Bianco, M. (2011) Identification of gifted students with learning disabilities in a response-to-intervention era. *Psychology in the Schools*, 48(2), 102-109.
- Dix, J. & Scafer, S. (1996) From paradox to performance. *Gifted Child Today*, 19(1), 22-31.
- Foley-Nicpon, M. & Cederberg, C. (2015) Acceleration practices with twice-exceptional students. In S. G. Assouline, N. Colangelo, J. VanTassel-Baska & A. Lupkowski-Shoplik (Eds.) *A nation empowered: Evidence trumps the excuses holding back America's brightest students, Vol. 2*. Iowa City: Belin-Blank Center, University of Iowa, 189-198.
- Fuchs, L. & Jenkins, J. (2015) *MTSS, RTI, special education: Oh my! Gaining an understanding of MTSS and RTI*. Washington, DC: Center on Response to Intervention, The American Institutes of Research. [<http://www.rti4success.org/video/mtss-rti-special-education%E2%80%A6oh-my-gaining-understanding-mtss-and-rti-drs-lynn-fuchs-and-joe>]
- 外務省 (2014) 障害者の権利に関する条約 (略称: 障害者権利条約). [[http://www.mofa.go.jp/mofaj/gaiko/jinken/index\\_shogaisha.html](http://www.mofa.go.jp/mofaj/gaiko/jinken/index_shogaisha.html)]
- 千川隆 (2015) アメリカ合衆国におけるカリキュラムに基づく尺度 (CBM) に関する研究動向: わが国での標準化に向けて. *特殊教育学研究*, 53(4), 261-273.
- Hughes, C. E., Rollins, K. & Coleman, M. R. (2011) Response to Intervention for gifted learners. In M. R. Coleman & S. K. Johnsen (Eds.), *RTI for gifted students: A CEC-TAG educational resource*. Waco, TX: Prufrock Press, 2-20.
- 池島徳大・松山康成 (2016) 学級における3つの多層支援の取り組みとその効果: PBISの

アメリカの2E教育の新たな枠組  
—隠された才能・障害ニーズの識別と支援— (松村)

- 導入とその検討. 奈良教育大学教職大学院研究紀要・学校教育実践研究, 8, 1-9.
- 石隈利紀 (監) (2009) 学校での効果的な援助をめざして: 学校心理学の最前線. ナカニシヤ出版.
- Johnsen, S. K., Sulak, T. N. & Rollins, K. (2012) *Serving gifted students within an RTI Framework*. Waco, TX: Prufrock Press.
- 海津亜希子・田沼実敏・平木こゆみ・伊藤由美・Vaughn, S. (2008) 通常の学級における多層指導モデル (MIM) の効果: 小学1年生に対する特殊音節表記の読み書きの指導を通じて. 教育心理学研究, 56(4), 534-547.
- McCallum, R. S. & Bell, S. M. (2013) Screening and identifying 2e students: Best practices for a unique population. *Teaching for High Potential*, Fall 2013, 1 & 18-19.
- McCallum, R. S., Bell, S. M., Coles, J. T., Miller, K. C., Hopkins, M. B. & Hilton-Prillhart, A (2013) A model for screening twice-exceptional students (gifted with learning disabilities) within a Response to Intervention paradigm. *Gifted Child Quarterly*, 57(4), 209-222.
- McCoach, D. B., Kehle, T. J., Bray, M. A. & Siegle, D. (2001) Best practices in the identification of gifted students with learning disabilities. *Psychology in the Schools*, 38(5), 403-411.
- 松村暢隆 (2003) アメリカの才能教育: 多様な学習ニーズに応える特別支援. 東信堂.
- 松村暢隆 (2008) 本当の「才能」見つけて育てよう. ミネルヴァ書房.
- 松村暢隆 (2012) 認知的個性を活かす2E (二重の特別支援) 教育: 発達障害と才能を併せもつ子どもの支援. LD 研究, 21(2), 193-200.
- 松村暢隆 (2013a) 発達障害学生の才能を活かす学習支援: アリゾナ大学ソルトセンターの実践から. 関西大学文学論集, 63(1), 133-153.
- 松村暢隆 (2013b) 発達障害生徒の才能を活かす高度な特別支援: アメリカの特別学校キングズベリ校の実践から. 関西大学文学論集, 63(2), 71-94.
- 松村暢隆 (2015) 発達障害生徒の才能を活かす大学進学支援の2E教育: バンクーバー公立中等学校のGOLDプログラム. 関西大学文学論集, 65(1), 51-82.
- 松村暢隆 (2016) 2Eの生徒の才能を活かす支援: 大学進学を視野に入れて. LD 研究, 25(1), 39-48.
- 松村暢隆・石川裕之・佐野亮子・小倉正義編 (2010) 認知的個性: 違いが活きる学びと支援. 新曜社.
- 文部科学省 (2013) 教育振興基本計画 > 第2期教育振興基本計画.  
[[http://www.mext.go.jp/a\\_menu/keikaku/detail/1336379.htm](http://www.mext.go.jp/a_menu/keikaku/detail/1336379.htm)]
- 文部科学省 (2014a) 自立・社会参加に向けた高等学校段階における特別支援教育充実事業 (2) 高等学校における個々の能力・才能を伸ばす特別支援教育モデル事業. 初等中等教育局特別支援教育課. [[http://www.mext.go.jp/a\\_menu/shotou/tokubetu/main/006/h26/1350403.htm](http://www.mext.go.jp/a_menu/shotou/tokubetu/main/006/h26/1350403.htm)]

文部科学省 (2014b) 中央教育審議会 > 子供の発達や学習者の意欲・能力等に応じた柔軟かつ効果的な教育システムの構築について (答申) (中教審第178号).

[[http://www.mext.go.jp/b\\_menu/shingi/chukyo/chukyo0/toushin/1354193.htm](http://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chukyo/chukyo0/toushin/1354193.htm)]

文部科学省 (2016) 中央教育審議会 > 初等中等教育分科会 > 教育課程部会特別支援教育部会 (第9回) 及び高等学校部会 (第6回). [[http://www.mext.go.jp/b\\_menu/shingi/chukyo/chukyo3/063及075/index.htm](http://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chukyo/chukyo3/063及075/index.htm)]

Montgomery County Public Schools (MCPS) (2015) *Twice-exceptional students: A staff guidebook for supporting the achievement of gifted students with disabilities*. Rockville, MD: Author.

内閣官房 (2016) 教育再生実行会議. 内閣官房内閣広報室.

[<http://www.kantei.go.jp/jp/singi/kyouikusaisei/index.html>]

National Association for Gifted Children (NAGC) (2010a) *Redefining giftedness for a new century: Shifting the paradigm* (Position Statement). Washington, DC: Author.

National Association for Gifted Children (NAGC) (2010b) *Use of the WISC-IV for gifted identification*. (Position Statement). Washington, DC: Author.

National Education Association (NEA) (2006) *The twice-exceptional dilemma*. Washington, DC: Author.

North Carolina Department of Public Instruction (NCDPI) (2015) *Proposed policy revisions: Specific learning disabilities*. Exceptional Children Division, NCDPI.

[<http://ec.ncpublicschools.gov/gcs04-taskforce-report.pdf>]

野添絹子 (2009) 発達障害と才能を併せ持つ子どものための教育方法の工夫: 2E (二重の特別支援) 教育の新しい支援のあり方 RTI について. アメリカ教育学会紀要, **20**, 31-44.

Reis, S., Baum, S. & Burke, E. (2014) An operational definition of twice-exceptional learners: Implications and applications. *Gifted Child Quarterly*, **58**(3), 217-230.

Roberts, J. L., Pereira, N. & Knotts, J. D. (2015) State law and policy related to twice-exceptional learners: Implications for practitioners and policymakers. *Gifted Child Today*, **38**(4), 215-219.

Rollins, K., Mursky, C. V. & Johnsen, S. K. (2011) State RtI models for gifted children. In M. R. Coleman & S. K. Johnsen (Eds.), *RtI for gifted students: A CEC-TAG educational resource*. Waco, TX: Prufrock Press, 21-41.

Rowe, A., Pace, J. F. & Cohen, K. T. (2013) *Creating effective programs for gifted students with learning disabilities*. Waco, TX: Prufrock Press.

関内偉一郎 (2016) ギフテッド教育における RTI モデル活用に関する一考察: アメリカ合衆国の教育システム統合の動きに着目して. 筑波大学教育学系論集, **40**(2), 31-44.

東京大学先端科学技術研究センター (2014) 異才発掘プロジェクト ROCKET.

[<http://rocket.tokyo/>]

Weinfeld, R., Barnes-Robinson, L., Jeweler, S. & Shevitz, B. R. (2013) *Smart kids with*

アメリカの2E教育の新たな枠組  
—隠された才能・障害ニーズの識別と支援— (松村)

*learning difficulties: Overcoming obstacles and realizing potential* (2nd ed.). Waco, TX: Prufrock Press.

Welch, C. E. (2016) Every Student Succeeds Act (ESSA): New legislation creates opportunities for parent advocates. *Parenting for High Potential*, 5(2), 2-5.

Westberg, K. L. (2012) Using teacher rating scales in the identification of students for gifted services. In S. L. Hunsaker (Ed.), *Identification: The theory and practice of identifying students for gifted and talented education services*. Waco, TX: Prufrock Press.

(以上のウェブサイトはいずれも2016.09.01参照.)

[本研究は、日本学術振興会科研費（基盤研究（C）：26381345、研究代表者：松村暢隆）の助成を受けた。]