

発達多様性に応じるアメリカの 2E 教育 —ギフテッド（才能児）の発達障害と超活動性—

松 村 暢 隆

はじめに

発達障害¹⁾のある子ども（以下、発達障害児）は、数学など特定の領域や認知能力において並外れて優れた才能を見せることが小学校から散見されるが、その独特なニーズに適切に配慮できないという戸惑いが教育現場でも感じられてきた。可能なら発達障害児の才能面も考慮して、個別の学習ニーズや社会情緒的ニーズを把握して、得意・興味を伸ばして苦手を補うために活かすことは、一人一人の個性に応じるという特別支援教育の理念にも適う。

発達障害と才能を併せもつ「2E」（twice-exceptional）の子ども（以下、2E児）は、日本語で意味を表す用語としては「才能・発達障害児」あるいは「二重に特別な支援を要する子ども」とも呼べるだろう。2E児への教育・支援を「2E教育」あるいは「二重の特別支援教育」と呼ぶ²⁾。

2E教育は1980年代にアメリカで始まったが、日本では「2E」および「2E教育」という用語は最近ようやく認識され始めた³⁾。しかしその概念や方法の全てがわが国に新しいわけではない。2E教育を意識しなくても通常学級や通級指導、特別支援学級で授業や個別の指導の工夫を行って、発達障害児の得意・興味を活かす観点からの指導・学習の取り組みは従来から実施されてきた。それらは2E教育の理念・方法の枠組みで捉え直すことができる。

本稿では、2E教育の理念と方法に関する最近のアメリカの動向を踏まえながら、日本でも開始されつつあり今後展開が期待される実践について概説して、問題点を検討する⁴⁾。日本では2Eと2E教育は発達障害の側から注目され

始めたが、学習・社会情緒的困難を伴うことが多い才能児を含めて、才能を重視した「発達多様性」の観点から捉え直そうとするものでもある。

1. 才能と才能教育の概念

2E 教育の背景には、日本では公式に存在しない「才能教育」(gifted education) の理念・方法がある。2E 教育を理解するにはまず、先進国アメリカ等の才能教育に関する正しい理解が重要である。アメリカの才能教育についての概説は、松村 (2003, 2012, 2016a, 2016b) を参照してほしい。以下では、2E 教育を論じる上で共通認識として押さえておくべき要点を挙げる。

才能教育とは、平均より優れた能力・才能が識別された「才能のある」(gifted) 子ども (以下、才能児) を対象に、学校で特別プログラムを提供したり、特別の在籍措置を講じたりするものである。才能教育が公式に存在するアメリカ等の学校教育制度では、障害に応じる「特別教育」(special education, 日本の特別支援教育に相当) と並んで、才能教育は、学年相当の通常カリキュラムでは十分に個別の学習 (さらには社会情緒的) ニーズに応じられないような、特定の優れた才能をもつ子どもを対象とする。障害児と並んで通常の学校での指導方法では適合しない子どもに公正な学習権を保障するのが本来の趣旨である。中国やシンガポール、韓国など、国策として目的の力点が異なる国もあるが、アメリカ等では、決してごく少人数のエリート選抜や国家の人材開発、飛び抜けた異才のみを育成するための教育ではない。

1. 才能の用語と定義

才能 (giftedness)⁵⁾ の定義について、アメリカでは連邦 (国) の「初等中等教育法」(ESEA) で定義づけられ、多くの州の教育法や教育局の教育指針がそれに準拠していることが広く認識されるべきである。それによると才能児は、知能、創造性、特定の学問の能力 (教科ごとの学力)、リーダーシップ、芸術の能力のいずれかで並外れて優れていることになる。学校で多様な才能を

認めてそれを伸ばす指導・学習が必要なことが法律で述べられているのである。

また同法では、才能児は学校で通常は提供されないサービス・活動を必要とするとして述べられている。このため優れた身体運動能力は確かに才能の一種であるにも関わらず、スポーツは既に課外・地域活動で恵まれているため、才能教育プログラムとして学校がさらに予算を付けて対応すべきものではないと見なされる。才能児のもつ才能は、多様なものであっても、学校が提供できる特別プログラムの対象者となれる者が才能児だという、非常にプラクティカル（实际的）な定義になる。

2. 才能教育プログラムと才能の識別

連邦法や州の教育法令に才能教育の理念が明記されていても強制力はなく、その実施は学校区や学校の判断に任される。才能教育プログラム対象者の認定は、州・学校区の才能教育予算や実施条件に左右され、多種のプログラムが設けられている地域では、対象の才能児は総計で全生徒の1割以上になることもある。一方で才能教育が実施されない州や地域もある。このように、才能教育は対象者が意外と多いが全国どこでも実施している訳ではない。

才能教育プログラムでは実際には、知能・認知能力検査や標準学力テストの高得点が才能識別基準として重要視されることが多い。ここから才能児と言えば「知的ギフテッド」というイメージがもたれやすいが、多様なプログラムが応じる優れた芸術性や創造性などの才能も、複数の評価手段を組み合わせ、担当の教師や委員会が総合的に評価する方法が多く用いられる。

3. 才能教育の方法

才能教育の形態・方法は大きく「早修」(acceleration)と「拡充」(enrichment)に区別されてきた。早修は、飛び級や飛び（早期）入学、科目ごとの早修など、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（大学入学後など将来に認められるものも含む）措置である。拡充は、発展的学習や個別プロジェクト学習など、通常カリキュラムの範囲を超えて学習内容を拡張・充実させるもので、上位学年の単位修得は伴わない（Rimm, Siegle & Davis, 2018）⁶⁾。

さらに、早修と拡充を関連させて、筆者による次のような観点からの区別が、わが国の才能教育を考える際に概念整理の枠組みとして有用である。

- ①**狭義の才能教育**：多様な才能を公式の方法で識別して、一部の子どもを対象に特別プログラムを実施する。(全ての早修と、才能児対象の拡充)
 - ②**広義の才能教育**：才能を公式に識別せずに、全ての子どもを対象に、個人の得意・興味を伸ばして活かす指導・学習を行う。(才能児に限定しない拡充)
- 狭義の才能教育では、特別プログラムに対象者(プログラムごとに数%以下)を選抜するのに対し、広義の才能教育では、通常学級をベースに全ての子どもの得意・興味を活かして学習の個性化を行う。日本では才能教育および 2E 教育を検討する際に、才能に対応する当該のプログラムは狭義なのか広義なのかを確認して、概念・議論の混乱を避けながら目指す方向を認識すべきである。

2. 2E と 2E 教育の概念

1. 狭義と広義の 2E および 2E 教育

2E⁷⁾の才能面は、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。一方、障害面の LD は、診断名としての限局性学習症 (SLD : specific learning disorder) に限定される場合もあるが⁸⁾、学習困難 (learning difficulties) として ADHD (注意欠如・多動症)、ASD (自閉スペクトラム症) といった発達障害 (神経発達症群) や情緒障害を含む場合もある。2E 教育プログラムの対象者は、LD や ADHD の診断のある 2E 児に限定する場合もあれば、診断なしでも学習や社会情緒的支援のニーズが高いと、教師や教育委員会に判断された子どもを含める場合もある⁸⁾。

2E 児の才能と障害は個人の中で互いに隠し合うため、才能あるいは障害は教師に気づかれにくい。最近アメリカでも、教師がこのことを認識すべきことが重要視されるようになった (松村, 2016b)。

筆者は 2E を次のように狭義と広義に分類して、才能と障害が隠れるパターンを広義に含めた。

- ①**狭義の 2E**：一人の子どもの発達障害が診断され、才能が識別される。
- ②**広義の 2E**：一人の子どもの発達障害または才能（あるいは両方）が診断・識別されない（傾向に留まる）。
 - 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。

日本で必要・可能な 2E 教育を検討する際には、狭義・広義の 2E の区分と対応させて、次の両者の区別（筆者による）が有用である。

- ①**狭義の 2E 教育**：一部の発達障害児について、知能や学力・創造性など才能教育で一般的な基準に合う才能を明確に識別して、障害と才能両方に対応する特別なプログラムを提供する。
- ②**広義の 2E 教育**：才能を識別しない場合も含めて、全ての発達障害児（傾向・未診断も含む）および「不協和感のある才能児」（3 参照）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・方法・成果発表方法を個性化しながら、学習および社会情緒的支援を行う。

広義の 2E 児は、誰もが数学や芸術など特定の分野で「ずば抜けた」才能をもつ訳ではない。それでも比較的得意な領域の技能を伸ばすことができる。また個人ごとに領域共通の得意と苦手な学習方法があるため、得意と苦手の両方に配慮した支援が有効である（4-2 参照）。

特別支援教育で 2E 教育の理念を活かす方策を考えるためには、それが広義または狭義の 2E 教育のどこに位置づけられるのか、障害と才能の両面をどうやって見出し両者にどう配慮しているのかという点に注意する必要がある。

2. 才能と障害の発達多様性

広義の 2E 児で才能または障害が隠れるのは、才能・障害特性は個人ごとに独自に組み合わせり、種類の限られた生活環境（学習の場など）や識別方法では、才能と障害が浮かび上がらないからである。発達障害児、才能児および

2E児は、広く捉えると集団全体の2割近くにもなるが、マイノリティ（少数派）集団であり、その中で個々人は共通特性でまとめ切れない個性をもつ。

発達障害について最近「ニューロダイバーシティ」（神経（脳）の多様性：neurodiversity）と呼ばれる観点から捉えようとする社会的動きが起こってきた。この考え方はASDの成人コミュニティの中から出現したという（美馬, 2017）。どの個人も自分の神経多様性に最適な環境には適応できるが、たまたまその人が生活する現代の環境に不適合な特性が際立つと発達障害等と見なされるという観点に立てば、そのマイノリティは異端視されない。

しかし発達障害等の説明を十分に解明し得ない脳科学レベルに還元しないで、心的・行動的レベルで見ると、発達障害児、才能児および2E児は、各々独自の発達の多様性と共通性を示す集団に属する。すなわち「発達多様性（発達ダイバーシティ）」（developmental diversity）の一種と見なすと適切である。発達多様性のうち認知発達面を「認知的多様性」（cognitive diversity）と呼ぶなら、筆者が唱えた「認知的個性」（cognitive individuality）（松村他, 2010）の概念と重なる。

「発達の凸凹」の観点には、発達を誰もが同じように辿る一本の道筋と捉え、各領域の機能が年齢標準からどれだけ遅れているかに注目するという前提がある。そのため医療・教育関係者は、遅れ＝障害を発見して治そうという姿勢を取る。しかしむしろ全ての人の発達の道筋は個性的であり、発達多様性の中から独自の道筋を辿ると考えられる。すると、ある領域の機能を年齢標準に近づけることよりも、個人の比較的得意な面を伸ばして活かすことが最優先課題となり、個性を尊重した発達保障につながる⁹⁾。社会経済的あるいは性的マイノリティと共通して、発達障害児と2E児という発達マイノリティすなわち発達多様性のある子どもについても公正に「才能（得意・興味）を見つけて伸ばし、障害（苦手）を補うために活かす」ことが指導・学習や支援の理念となる。その支援はまさに個人のニーズに応じることになるが、特に2E児は、才能と障害の個性的な特性が交錯して、指導・学習や支援のあり方が個別的になる。

3. 不協和感のある才能児に伴う超活動性

1. 才能に伴う超活動性（OE）

（1）超活動性の特性

昨今、発達障害が一般にも広く知られるようになった反面、発達障害に類似する行動を何でも発達障害（傾向）だと、素人判断でステレオタイプの決めつけたり、専門家でも過剰診断してしまったりする恐れもある。しかし当人や家族など以外には気づかれにくい⁹が、発達障害とは言えない問題のある才能児が意外と多く存在する。

才能児は、強い好奇心や意欲、こだわり、創造性、完璧主義などの特徴を伴うことが多いが、それらが高じると発達障害の行動に似た社会情緒的問題を伴うことがよくある。例えば特定の課題に取り組むときに強い興奮・活動性を示す行動は、ADHD に似る。こういった才能に伴って時には問題となる行動特性を、ダブロフスキー（K. Dabrowski）は「超活動性」（overexcitability, OE）と呼んだ（Daniels & Piechowski, 2009；Piechowski, 2013, 2014）¹⁰。

超活動性（以下、OE と略記）は、以下の 5 領域に分けられる（特徴の例を挙げる）。

- ①**知的**（intellectual）：好奇心、知的探索、真実探求、集中、熟考、問題解決。
- ②**情動的**（emotional）：強い感受性・感情表現、同情、共感、人や物への愛着。
- ③**想像的**（imaginational）：豊かな想像力、リアル感のある空想、空想遊び。
- ④**運動的**（psychomotor）：高い身体的活動性、多弁、衝動的・強迫的活動。
- ⑤**感覚的**（sensual）：過敏な五感、強い美的感覚、過度の刺激を嫌悪、共感覚。

個人はいずれかの、または複合した領域でエネルギーを多く注いで、刺激に対して「激しい反応」（intensity）や「強い感受性」（sensitivity）を示す。OE は、才能特性そのものではなく才能に随伴することが多い特性である¹¹。

なお、アーロン（E. N. Aron, 1996, 2002）による「敏感すぎる」（highly sensitive）特性をもつ「HSP：Highly Sensitive Person」と呼ばれる青年・成人、および「HSC：Highly

Sensitive Child」と呼ばれる子どもの概念は、日本でも知られるようになった。HSP/HSC の特性の表れ方は人によって異なるが、アーロンによれば 2 割近くの人々に HSP/HSC 傾向があるという。情動的（感受性）、知的、想像のおよび感覚的 OE が HSP/HSC に複合して含まれることを、ダブロフスキーの共同研究者ピエコフスキー（M. M. Piechowski, 2014）は指摘した。彼はまた、パーソナリティの 5 因子の中の「経験への開放性」の特徴は OE と関連することを、他の研究者（Vuyk et al., 2016 等）より早く指摘した。

(2) 超活動性と発達障害特性の区別

狭義・広義の 2E 児がもつ ADHD や ASD（傾向）の行動と、才能に伴う OE の問題行動は表面的に似ているが、障害の診断基準のみにではなく OE が表れうる日常の複数場面での行動に基づいて原因も吟味して、区別する必要がある。

才能に伴って OE に起因する多動の行動が ADHD だと誤診（misdiagnosis）や過剰診断（overdiagnosis）を受ける可能性は、多くの研究者から指摘されている（Webb et al., 2016；Baum et al., 2017）。DSM-5（精神疾患の診断・統計マニュアル）の診断基準で表面的な行動場面をカウントすれば基準に達してしまうからである。ADHD と診断された子どもの約半数は誤診であったとも言われる（Webb et al., 2016）。才能児者の OE が障害だと誤診されて才能への適切な支援がないなら不利益であり、不要な薬物治療に至ると「うつ」等の二次障害を引き起こして問題が複雑化してしまう。

誤診の人数比率については、よく言われるほどの実証データはないという批判など議論もあるが（Lovecky, 2017）、2E と見なされる子どもの一部は「発達障害とは言えない才能児」だと認識を改めるほうが適切な場合は確かにある。もっともその名称替えが、障害を先入観で否定する言い訳に使われてはならない。才能と障害（に似た）行動を示す子どもについて、障害の診断が妥当な 2E 児なのか、それとも不要な才能児なのかは慎重に区別する必要がある¹²⁾。

才能の識別に広く応用されるレンズーリ（J.S. Renzulli）による「才能の三輪概念」では、「優れた知能・学力」および「優れた創造性」と併せて、「課題への傾倒」（task commitment）が才能の重要な要素とされる（Renzulli, 1995）。課題への傾倒すなわち強い興味・熱中・フローは、単独では才能特性（識別基準）ではなく、才能に伴う OE の一

面と言える。実際に 2E 児を含め、才能児の特定分野での能力や創造性を見出す手掛かりとなる。例えば長時間絵を描くのに没頭しているとき、ASD（サヴァンでない）の常同行動のなぐり描きとは区別して絵画の優れた能力や創造性が見出されることがある。

2. 不協和感のある才能児（GDF 児）

才能児が OE をもつ場合、不適合な環境には馴染めないで、そのような子どもを水野（2018）の提唱に従って「不協和感のある才能児」（gifted child with discordant feelings : GDF 児）と呼ぶと、当事者の感じ方をより適切に表せる¹³⁾。GDF 児を、隠れた 2E ではなく 2E 周辺だが別の発達多様性のある集団として捉えると、本人に必要ながあればより適切な支援が広がる。

GDF 児はマイノリティではあるが、日本の中高の進学校などにもある程度存在するだろう。また「発達障害の大学生」と見なされている人たちの一部は、2E よりも GDF 者の可能性がある。OE に起因する集中・完璧主義のために時間の管理が苦手になる場合、修学支援が得られるなら、管理機能（実行機能 : executive functioning）としての予定組立スキルの向上を支援しながら、才能を活かす学習・社会情緒的支援が適合する学生も少なからずいるはずである（松村，2013a）。GDF 児者が授業に不適応な場合、2E 児者と共通して能力・興味だけでなく学習スタイルに適合した学習の個性化も支援には有効であろう。

2E 児では知的発達の高さと社会情動的発達の「低さ」の併存もあるが、GDF 児では情動的発達の道筋が「独特」なため、進学校の GDF 集団のような適合した環境では適応できるというパターンもある。GDF 児の不協和感は、見える行動によってカウントできるものではないが、GDF 児は一般に内省する力に優れるため、本人が特性に気づくように促すことは、自分でも理解できなかったモヤモヤした問題をポジティブに捉えることにつながる。そして、GDF 児が自分の行動特性を発達多様性の一つとして自己受容し、安心感を得る助けとなる（水野，2018）。

多くの GDF 児は不協和感があっても支援を必要としない（OE は表出を自

已調整しても抑えるべきではない) が、環境によっては学習・生活上で不適応に陥り本人や周囲の人が困って支援を要する場合も起こり得る。GDF 児と 2E 児は、才能と不適応行動の両方を示す点では共通しているので、才能を活かすプログラムは共通に適合する (バウムとの筆者面談, 2017.10)。教育実践的には障害が診断されない「広義の 2E 教育」の中で、個人の得意・興味および苦手・困難の両方のニーズに応じた学習および社会情緒的支援の個性化をよりきめ細かく進めることになる。

4. 2E 教育の実践方法

1. 才能と発達障害の包括的アセスメント

2E 児に限らず LD の早期発見と対応のために、アメリカでは「RtI」(response to intervention: 介入への反応) あるいは「MTSS」(multi-tiered system of supports: 多層支援システム) という識別・支援の 3 段階モデルを用いる州が多くなった (詳細は松村, 2016b)¹⁴⁾。いくつかの州では、障害に応じる RtI/MTSS モデルと並行して、才能・2E 児を指導しながら才能を識別して進んだ学習ニーズにも 3 段階で応じる RtI/MTSS モデルが実施される。ここでは子ども集団全体のスクリーニングから開始されるため、2E 児の才能や障害が隠れて平均的に見えると、それへの介入が不要だと見なされ、2E への対応は不十分になる。

そこで、才能・障害特性について、多面的な場と人 (専門チーム等) による多種の (才能教育で用いられる) 評価方法を複合させた「包括的 (comprehensive) アセスメント」が必要になる。知能検査は、認知機能間の偏り (凸凹) を把握できて、障害の包括的アセスメントの一つの手段としては有用である。しかし 2E 児の場合は偏りが大きいため、全検査 IQ が並外れて高くない場合もあれば、下位指標得点の低い方でも標準並みの場合もある。そこで 2E 児には才能特性を考慮した多様な評価手段がいっそう必要になる (Baum et al., 2017)。

アメリカでも発達障害の包括的アセスメントにおいて、才能特性を考慮しない場合が多いのは、才能教育の専門家でなければ才能そのものを識別する義務はないためでもある。しかしそれでは、障害と才能への適切な対応を誤ることもある（Webb et al., 2016）。日本でも、発達障害児の才能特性を識別して支援に活かすのは特別支援教育の義務ではないが、現行制度の範囲内でも教育・医療関係者が才能児の特性を理解することは、適切な個別の対応を探る上で考慮すべき課題となるだろう。

2. 2E 児に必要な支援プログラム

2E 児は、才能と障害に別々に応じるプログラムの両方に参加するだけで、両方の学習ニーズが十分満たされる者もいる（才能＋障害への支援）。例えば LD への支援によって読み書きの困難を補う一方、数学の高度な学習活動に参加する場合である。しかし多くの 2E 児には、どちらのプログラムでも才能と障害の両方に配慮した支援が必要である（才能×障害への支援）（松村, 2016b）。例えば高度な数学を学習するとき十分な「時間をかける」、あるいは読み書きの障壁を PC 等 ICT 機器の助けで乗り越えながら「高度な内容」の文章を読解する場合である。両方のプログラム内での配慮だけでは不十分な 2E 児は、両者の方法が統合された厳密な意味での「2E 教育プログラム」が存在するなら、そこに参加することが望ましい。

3. モンゴメリー郡公立学校（MCPS）の 2E 教育プログラム

(1) 2E 教育の経緯と教育行政の体制

狭義の 2E 教育プログラムは、1980年代初頭にニューヨーク州ウェストチェスター（Westchester）郡で、教育委員会のボールドウィン（S. Baldwin）によって研究助成プロジェクトとして開始された。そしてメリーランド州モンゴメリー（Montgomery）郡が続いた¹⁵⁾。同郡の教育行政は「モンゴメリー郡公立学校（教育委員会）」（Montgomery County Public Schools : MCPS）が担っ

ている。1986年に連邦政府の才能教育実践研究助成（ジャヴィッツ基金：Javits grant）を受けて、1987年から MCPS のワインフェルト（R. Weinfeld）の主導で 2E 児だけの教室のパイロットプログラムが開始された。

現在、MCPS の 2E 教育プログラムは、州の省令や学校区の指針、担当部署などが整備された教育行政システムがあり、才能・障害への対応が統合された 2E 教育を実施している数少ない地方自治体の代表例となっている。

MCPS の 2E 教育は、「カリキュラム・指導プログラム局」（OCIP：Office of Curriculum and Instructional Programs）内で才能教育を担当する「早修・拡充指導部」（AEI：Division of Accelerated and Enriched Instruction）の才能教育担当者（GT/LD 指導専任者）が担う¹⁶⁾。障害を担当する「特別教育局」（Office of Special Education）は別部署だが、その協力を仰ぐ。障害と才能の担当部署はここでも縦割りだが、幸運にも統合された 2E 教育プログラムを開設している。ただし障害支援は弱みに焦点を合わせ、2E プログラムは強みに焦点を合わせるので、両部署の統合は困難だという。

GT/LD 指導専任者（現在、ランディ [J. Landy]）は、2E 児の適切なプログラム参加について、教師・親に対して必要に応じてコンサルテーション（相談・助言）を行う。教師には研修で 2E 行動の観察・報告を勧め、親には提出用紙に子どもの強みやそのニーズを記入するよう、また 2E 児をどのプログラムに参加させるべきか助言する。

（以下、小学校：1～5 学年，中学校：6～8 学年，高校：9～12 学年である。）

（2）2E の識別

2E（GT/LD）児は、高知能・学力等の才能と LD や ADHD を併せもつ者とされる（ASD 主診断は含まない。（3）D 参照）。2E プログラムの対象者は、親や教師が提出した情報に基づいて AEI 部の IEP チーム（教師・教育専門家から成る）が決める。2E 児の知的才能の識別は、WISC のいずれかの指標で 120 以上が基準となる（従来は 130 以上）。知能・認知能力テストや学力テスト以外にも、才能アセスメントでよく使われる多様な才能の指標も考慮される。

たいていの 2E 児は障害の診断に基づいて「IEP」（連邦障害者教育法による個別教育計画）または「504 条項計画」（リハビリテーション法により合理的配慮を受ける権利）をもち、特別教育の対象となる。しかし医学的診断がなくても、IEP チームが多様な評価を考

発達多様性に応じるアメリカの 2E 教育 —ギフテッド（才能児）の発達障害と超活動性—（松村）

慮して教育的にニーズ（才能・障害特性による困り感）が高いという「教育的診断」を行えば 2E プログラムの対象となる場合もある。小中学校の途中の学年でも新たに参加するが、対応できる教員・スタッフの人数にも左右され、高いニーズが優先される。

識別・診断された 2E 児は 2～12 学年全体で、全児童生徒約 16 万人中 2,000 名以上（2018 年時点）なので、未識別・未診断の者を含めると、前述（2-1, 注 8）のように 2E 児は同学年集団全体の 2% 近くになると言える。ただし人数は毎年変動して、上位学年になるほど人数が減る訳でもないという。

（3）多様な才能・2E 教育プログラム

2E 児は、才能児や 2E 児向けの多様なプログラムの中から適合する場に参加する。才能教育としては、小中高を通して通常学級が第一の基盤となるが、小学校では下記 B）のような通級指導も行われる。また中高では学校独自の「マグネット（magnet）プログラム」があり（中学 7 校、高校 10 校）、厳しい入学選抜を経た生徒に理数系重点や科目横断の拡充の場が提供されている。高校での「優等（Honors）コース」（高度な拡充）や、「AP コース」（大学相当の科目履修・単位修得）、「国際バカロレア」（IB：大学入学資格に活用）およびその小中学校版プログラムという早修の機会もある。これらのプログラムには、2E 児も十分な学力と興味があれば適合する。

以下は、とくに 2E 児に適合すると見なされるプログラムの例である。

A）ウィングズ・メンタープログラム（WINGS Mentor Program） 小中高の 2E 児を対象に、在籍校で実施される。

GT/LD 指導専任が 2E 児（小中高で毎年数十名）に一对一でメンター（地域の指導者）を割り当てて週 1 回で 8～10 週、興味のある得意分野の拡充学習を指導する。学期の終わりに教師・家族・児童生徒に向けて発表会（Show Off Night）を行う。才能児で学習スタイル等の学習環境が不適合のために学業不振に陥った生徒も、代替の指導方法を求めて参加する。2E 児はここに参加した後、より統合的な（才能と障害に応じる）指導学習を求めて、C）の 2E 教室へ入ることもある。

B）拡充学習センター（Centers for Enriched Studies） 小学校 4～5 学年の才能児を対象に、拠点校への通級によって教科や複合教科の拡充学習が行われる。

以前の「高才能センター」(Center for the Highly Gifted)が2017年に名称・方法を変更した。以前は親からの応募に基づき高知能の児童を選抜した結果、殆どが白人・アジア人となった。しかし、2017年から普段の成績に基づくスクリーニングの選抜方法に変えると、高知能児だけではなくなった。これはMCPSのカリキュラム方針の改革(Curriculum 2.0)の理念と軌を一にする。才能教育は、障害や人種・民族・貧困という社会経済的マイノリティに一層公正に対応する方向に舵を切った(しかしアジア人の才能児には逆に不利になり、才能教育の質が低下するという問題も生じる)。2Eプログラムもその構成要素と位置づけられる。マイノリティ家庭の人権に配慮して、親にも啓発して、広い層のニーズを引き出す。ただし通常学級をベースとしたインクルーシブ教育の推進に向かえば将来、教育予算の配分の点から特別プログラムの縮小・廃止も懸念される。

全郡の地域ごとの拠点校9校(他に自校4校)に約30名規模の通級クラスが設置され、4・5年生千人以上が参加する。2E児はそのうち約6%を占める。参加児童は卒業後、数理や人文の特定分野を重視したマグネットスクールの中学校を選択することが多い。

C) 2E 教室 (GT/LD プログラム) 小中高(2～12学年)の2E児を対象に、特別学級で統合的な(才能と障害に同時に応じる)「GT/LD プログラム」(ここでは2E教室と呼ぶ)を提供する¹⁷⁾。

障害のない才能児より学習に時間を要したり、大人数の集団学習に馴染めないなどの場合、元の在籍校や通級での才能プログラムでは対応しきれず成績が伸びないような少数の2E児に適切な場である。特別学級が拠点校の小学校1校、中学校3校、高校3校に開設されている。小学校では初級(2・3学年)と上級(4・5学年)に分かれ、1クラスは児童が約8～12名である。

2E教室の児童生徒は、必ずしも障害が重いわけではなく、在籍校で教師・人員等の問題で配慮が十分にできない、あるいは他児と合わない等の理由で入ってくる。ニーズに応じた選択肢の一つに過ぎない。在籍校を離れるのに親の同意が条件となり、積極的に行かせたい親もいれば、行かせたくない親もいる。2E教室はどの2E児にとっても最適の学習環境という訳でもなく、インクルーシブ教育の推進と共に、少数者対象の隔離的なプログラムのあり方が今後見直されるかもしれない。

2E教室での学習活動は、IEPに決められた個人の教育計画に基づいて、才能を活かしながら、障害にも対応する指導を行う。得意分野では高度な課題に挑戦して、苦手な領域は合理的配慮を行いながら学習の改善を図る。そのため

発達多様性に応じるアメリカの 2E 教育 —ギフテッド（才能児）の発達障害と超活動性—（松村）

に各自の特性に応じて、視覚、聴覚、触覚、体の動きなど多様な感覚（multisensory）を活用する学習材を利用する。

小学校では児童は、たいていの時間 2E 教室で過ごし、特別教育の教師と補助教師が指導する。体育・音楽・美術・昼食等では通常学級で他児に混じる。科目ごとに適切な時期になれば、通常学級で支援員が付いて授業を受ける。

中学校では、2E 教室で個人の学習ニーズに応じて英語と数学の進んだ内容の学習を行う。教室では個人の障害特性にも配慮して、例えば「宿題の時間」に教科の宿題を静かな部屋で時間をかける。また宿題の優先順位を見分け、支援機器を利用して、計画など管理（実行）機能のスキル向上を図る。ケース・マネジャーが IEP を考慮して教科担当教師と連絡を取りながら管理を行う。しだいに通常学級での時間を増やし、本来の在籍校の通常学級で授業に加われることを目標とする。また、支援者が付いていなくても自分で援助要請や苦手の補償ができるスキルを伸ばすことを目指す。

高校で支援が必要なほとんどの 2E 生徒は、たいていの時間、通常学級あるいは才能教育プログラム（高度な学習クラスや AP クラス）にいる。2E 教室では、少人数で、支援機器の利用方法習得などの学習が行われる。

D) アスペルガー教室（Aspergers classes） 小中高で「アスペルガー障害」に相当する ASD 児を対象に特別学級で実施される。

特別教育局の管轄で、独立した教室で教科学習や課外の拡充を行う。対象者の知能は平均より高いため、事実上、一種の 2E プログラムと言える。とくに学習と社会性のニーズの非同期性（凸凹）を認識して、社会情緒的支援が行われる。対象者には LD や ADHD が合併することもあるが、2E 教室とは原則別に実施され（高校では合同も）、社会的支援のニーズが高い場合はこちらを優先的に受ける。次第に通常学級で学べるようになることを目指す。教科学習を通常学級で行えることを最終目標とする。

(4) 2E 教育の指導・学習方法

MCPS では他の地域の 2E 教育プログラムと共通して、個人の得意な領域・方法に応じて学習を個別化・個性化して、指導・支援する。

通常の指導・学習の代替の方法として、学習集団編成（少人数など）や教材（視覚化、ICT など）、学習の進め方（学習ベースや順序の個別化など）、学習成果の発表方法を工夫する、といった実践がなされる。また個人のニーズに応じて、科目ごとの早修や拡充の学習活動が行われる。サマーキャンプなど、2E 児が参加するのにふさわしい才能・2E 児向けの校外の拡充プログラムも全

国各地で大学・団体によって開催される。さらに社会情緒的支援も個別のニーズに応じて行われる。ただし、包括的な行動・情緒的支援や介入は、GT/LDプログラムのモデルには含まれないため、限界はある。

2Eの高校生は、ほとんどが大学に進学して、高度に専門的な分野に進める。さらに必要なら合理的配慮を受けながら才能を活かす（生産的・創造的）職業にも就ける。

4. 発達障害児対象の小規模私立学校

アメリカで最近、発達障害（とくにLD）児対象に特化した小規模（生徒は数十名から200名程度）の私立学校（小中高）が、全国各地に数十校以上創設されるようになった（Master's in Special Education Program Guide, 2018）。大学進学を視野に入れて、高卒資格を得られるように指導・支援する¹⁸⁾。

これらの学校では、入学時に障害の診断を厳格に要求する一方¹⁹⁾、才能識別を必要条件としないので、子どもは高知能・高学力であるとは限らない。しかしいくらかの子どもは広義・狭義の2Eであるため、指導・学習を進める際にその才能を識別してそれに応じる2E教育も行われることになる²⁰⁾。

これらの学校は、指導方法は基本的に個別または小集団学習であり、概して大規模校に不適応な子どもには、適合した支援を提供する理想的な環境であるとも言える。しかし発達障害児の親が私塾のような学校を設立して間がなく試行錯誤を行っている場合もあり、学校運営者の情熱に支えられているとしても玉石混交であろう。とくに大きな問題は、学費が高額（年間数万ドル）になり、IEPや504条項計画で障害への補助金があっても、また家庭の経済状態に応じて奨学金があっても、経済的に平等な学習の機会を提供できない点である。教師一人当たりの生徒数が少ないほど学習を個別化できるので、人件費の面でやむを得ない矛盾が生じる²¹⁾。

2E児および才能児とその親にとって、最近ホームスクーリングも一つの選択肢となってきた。家庭で専ら親が指導するだけでなく、ホームスクーリング

の子どもが定時制（週 5 日より少ない）で通う私塾も開設され、「マイクロ・スクール」（micro-school）と呼ばれる（Rivera, 2016）。数は多くないが各地で、主に 2E 児の親が開設してきた。モデルが乏しく試行錯誤や経営上の妥協が必要などの事情で、その教育の質には大きな幅があるだろう。しかし優れた塾も存在して、そこでの指導は 2E 児や OE をもつ才能児（GDF 児）の特性を尊重して個別のニーズに合うように設計されている。

5. 2E 児対象の小規模私立学校・ブリッジズ・アカデミー

(1) ブリッジズの 2E 教育の趣旨

ブリッジズ・アカデミー（Bridges Academy）は、入学時から 2E 児を集め、高卒・大学進学を目指す私立学校で、カリフォルニア州ロサンゼルス郊外、ストゥディオシティ（Studio City）に 1994 年に創設された（Bridges Academy, 2018；Sabatino & Wiebe, 2017）。

全生徒約 180 名で、4～12 学年で構成され、小学部（4～6 学年）、中等部（7～8 学年）、高等部（9～12 学年：大学予備 [College Prep] プログラム）に分かれる。発達障害児対象の私学と共通して学費は約 4 万ドルと高く、社会経済的に平等に開かれていないが、補助金・奨学金等で学費減免など公正化を図っている。数名の少人数クラスで学習・社会的支援を行い、「才能を重視」（talent-focused）して伸ばせるように「強みを活かした」（strengths-based）プログラムで学習の個別化を行う（Baum et al., 2017）。

(2) 生徒の特性とアセスメント

A) 生徒の特性 ブリッジズの生徒は原則 ADHD や ASD, LD（軽度の読字障害）の生徒が多いが、入学の条件に診断や IEP, 504 条項計画は必須ではない。グレーゾーンや不安障害の生徒で、未診断だが大規模の公立・私立学校では不適応な生徒も受け入れる。一方でほとんどの生徒は知能テスト（WISC 等）のいずれかの指標が 125 以上で、学業や芸術の才能を示す（入学選考で教師の推薦を要することから、診断のある生徒は狭義の 2E 児であると言える²²⁾。

B) 特性のアセスメント 生徒の多様な興味や能力、学習・パーソナリティのスタイルに合わせた指導・学習を行うために、生徒の特性の情報を組織的に収

集・分析する。年度開始時に 3 日間、拡充活動での観察と併せ、生徒がアセスメント用紙に記入する。

生徒の強みを把握するために、「MI（多重知能）」（multiple intelligences）の自己評価尺度をオンラインで利用する（George Lucas Educational Foundation, 2018）。MI 理論は従来から才能教育や学習の個性化で広く活用され、個人が 8 つの知能（言語・論理数学・音楽・身体運動・空間・対人・内省・博物）のどれが得意かを把握して学習に活かす（Gardner, 1999）。また、パーソナリティのアセスメント手段の一つとして、「簡易パーソナリティ指標」（Quick Personality Indicator：QPI）という、バウムらが開発したパーソナリティの自己評価ツールを用いる（Baum & Shader, 2017；Baum et al., 2017）。それによって生徒がパーソナリティの 4 パターン（PM：実際の組織化、LE：学問的探求、PP：対人的協調、CPS：創造的問題解決）のどれに近いかが捉えられるという（とくにどれかが際立たない者もいるだろうし、日本での有用性は未知である。低いものに依る活動は避けるという活用方法があるかもしれない）。

(3) 2E 教育の方法

生徒の得意・興味やスタイルに適合するように指導方法を個別化させる。これまでの実践から、以下のような教室での指導・学習のストラテジーが才能を伸ばして活かす上で有効だという（Baum et al., 2017）。

A）知的環境を創る 生徒の知的ニーズに応えるために、「拡充三つ組モデル」で、3 種のタイプの拡充を連動させる。

レンズーリによる SEM（Schoolwide Enrichment Model：全校拡充モデル）の実施要素の「拡充三つ組モデル」（Renzulli, 1995）では、全体集団で新しい活動を導入、小集団で必要な知識・技能を習得、個人で高度な学習の探求という 3 タイプの拡充学習が組み合わせられる。ブリッジズではまず授業の単元の概念を導入する際に、生徒の得意な MI に沿った多様な呈示の仕方でも興味を引く（タイプ I の拡充）。次に学習成果を生み出すために必要な本物（現実世界）の問題の探求スキル（例：インタビュー、実験方法）を発達させる（タイプ II の拡充）。そしてパーソナリティの 4 パターンに応じて、PM：模型を作る（ものづくり）、LE：探求学習（調べもの）、PP：演劇で説明（見せるパフォーマンス）、CPS：映像を創作というように、学習と成果発表の内容・方法（例：地域調査、映像制作）を個性化する（タイプ III の拡充）。その本物の学習の成果発表に対して、専門的な観点から本物のパフォーマンス評価を受ける。

B）物理的学習環境を調整する 生徒の MI や学習スタイルに注意して、教室内で生徒が才能を発揮して支援を得られるように環境を整える。

発達多様性に応じるアメリカの 2E 教育
—ギフテッド（才能児）の発達障害と超活動性—（松村）

多様な感覚を活用した学習を行う（実際には MI の言語的、空間的、身体運動的知能のいずれかの考慮が実用的）。例えば視覚的資料を使えるように、ブロック、美術用品、マルチメディア等を配備する。姿勢・動きを自由にできるようにしたり、椅子を動かしたりやすくする。手でいじれる物を利用したり、概念理解に運動を利用したりする。聴覚過敏や注意欠如を助けるために、生徒によって静かな空間や聴ける音楽を用意する。

C）支援的な情緒的環境を創る 生徒が尊重され受け入れられると感じる支援的（supportive）な教室にするために、小集団の学習仲間で同意できる規則を作って守る。

活動の選択肢を多くするために、興味を共有するが異なる種類の MI や才能が混じる「異質才能チーム」が有効である。そこに社会的意識・スキルを高め友だちを作れる実際の状況（例：即興劇、模擬法廷）を設定する。生徒には学習活動の優先順位づけや、時間の管理、生活予定の組み立てなど、管理（実行）機能のスキルを教える。その際にパーソナリティの 4 パターンに合わせる。またストレス管理や葛藤の解決、怒り等の感情制御など、情動的スキルを教える。

（4）2E 研究・教員研修センター

ブリッジズ内に設けられた「2E 研究・教員研修センター」（Center for Twice-Exceptional Research and Professional Development）、通称「2e センター」は、バウムが所長で、有効な 2E 教育の方法の実践研究を主導してきた。才能教育・特別教育担当の教員の研修も行っている（ブリッジズに「認知的多様性」の教育大学院コースが認可され 2019 年に開設される）。エビデンスに基づいた 2E 児に適切な指導・学習方法を探求している。

例えばブリッジズで行った「得意に基づき、才能を重視した方法」の有効性の実証研究で、生徒の成長の基盤になる望ましい環境として、5 つの要因が示された（Baum et al, 2017）。

- ①**心理的に安全な環境**：才能を認められ受け入れられると感じる、安心できる場を作る。
- ②**非同期性への忍耐**：社会的発達の弱い面も教師が認め、大人の期待を改め、各面の発達水準に合った支援を行う。
- ③**時間**：管理機能の欠如のため、宿題・テストで時間を取る。締切を柔軟にし

て、他の課題に移る、新しいことへの適応に十分な時間を取る。

- ④**良好な人間関係**：教師の受容・理解によって生徒・スタッフ・親との関係を築く。共通の興味・能力に基づくグループが適切で、協働を行う。
- ⑤**得意に基づき、才能を重視する環境**：生徒の得意・興味をカリキュラムに統合する。問題行動を抑えながら、才能特性を自己評定含めて見出し伸ばす。

5. 日本の特別支援教育で 2E 教育の理念を活かすために

1. 発達多様性のニーズを考慮した学習の個性化

以上見てきたように、2E 教育では、一人の子どもの才能と障害それぞれへの対応、および両者を統合した対応が指導・学習で必要になる。日本では、まず発達障害児についてその才能を重視するところから始めるのが課題となる。さらに才能児についてその障害や困難を認識して配慮するののもう一方の出発点となる。

少なくとも義務教育段階では、例えば小学生がコンピューターソフトを扱うスキル学習を行うとき、高度な内容で才能を伸ばす学習プログラムには、以下のような子どもの発達多様性を考慮して公正にアクセスできる体制が望まれる。つまり、才能児には能力・興味に応じて、2E 児には学習スタイルや社会性の困難に配慮しながら、GDF 児には集中や完璧主義が本人や周囲に及ぼす影響に配慮しながら、指導の個別化や学習の個性化を図ることが必要となる。

2. 既存の教育実践を 2E 教育に位置づける

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ないが、その必要性は現場でも認識され始めている。もっとも事実上は、例えば受験難関の中高進学校では高学力は識別されているので、発達障害（狭義の 2E）およびその傾向（広義の 2E）、さらには GDF の生徒が既に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 教育と同様の機能が働いていると言える。

学校外にも発達障害児には狭義の 2E 教育となりうるプログラムがある。ただし東大と日本財団の「異才発掘プロジェクト ROCKET」（東京大学先端科学技術研究センター，2018）等の特別な場での学習は，参加者には有意義な体験となるものの，極めて少数者対象であるなら，多くの 2E 児を救う方策ではなく，2E 教育の典型ではない。どの学校にも意外と多くいる狭義の 2E 児を適切に処遇するための狭義の 2E 教育は，学校で広義の 2E 教育を実施する中で，狭義の 2E 児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，2016a, b）。

広義の 2E 教育の実施方法としては，既存の特別支援教育の取り組みのいくつかは 2E 教育の方法と重なると言える（松村，2016a）。例えば通常学級での「長所活用型指導」や「学びのユニバーサルデザイン」（UDL）等では，発達障害・学習困難児の得意な方法を通常学級全体の教科学習に活かす方法が用いられている。また通級指導教室では，子どもの苦手な補償を行いながら得意・興味を活かす働きかけの工夫が，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。ただし，それらは障害を補うのが主目的であるのに対して，2E 教育は，学習の障壁となる障害特性に配慮しながら，才能教育の理念・方法で才能を伸ばして活かすのが眼目となる。それを通じて 2E 児が得意な分野や方法での学習意欲と自己尊重を高め，苦手な領域を自分で補っていく力を付けるのが狙いである。

3. 学校での 2E 教育の理念に基づく新しい取り組み

アメリカで最近増えてきた，発達障害児や 2E 児対象の小規模の私立学校（4-4）では，確かに広義・狭義の 2E 児が手厚く支援される。しかし学費が高額になり入学の機会が家庭の経済状態に左右され，学校へのアクセスの点で社会経済的に不平等になる。日本でも学校外で 2E 児対象の小規模の私塾を創ることは現在でも可能だが，教育の質の保証もさることながら，同様の不平等の問題が生じる。既に現実には塾等の教育産業の少人数・個別指導に頼る場合が多いが，2E 児にはまず学校で，とくに可能な限り公立学校で追加予算が少な

くて済むような公正な支援の制度整備が望まれる。

次のような 2E 教育を実施できる場が設定されれば、支援が有効になる可能性はある。

(1) 通級指導教室を基盤とした才能への支援

広義・狭義の 2E 児には、通級指導教室で才能を考慮して（障害×才能）個性化された学習支援が適合する。障害の障壁をクリアして高度な学習に挑戦することによって自己肯定感を高め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。

また通級指導教室内だけでなく、総合学習、クラブ、サマーキャンプ（スクール）などの課外学習で、他の集団の中の一集団として興味を共有する 2E 児どうしが集まると、学習に適合した場となる可能性がある。そこでは社会情緒的支援もきめ細やかに行え、子どもにとっては居場所となり、互いの協同性が高められる。（松村，2016b）

「拡充三つ組モデル」では、学習成果の発表（タイプⅢの拡充）が相手の子どもには未知の学習への導入（タイプⅠの拡充）となり、新しいサイクルが形成される。昨今わが国で自治体等が実施する「優れた能力を伸ばす」課外学習プログラムにおいて、参加者がその場で楽しいと感じる効果はあっても、成果発表等で通常学級での学習と連携する拡充モデルが基盤にないなら、普段の学習への波及効果はあまり期待できない。

小中学校で「2E 教室」すなわち狭義の 2E 児向けの通級指導教室を設置することも、現行法で可能である。発達障害児対象の通級指導の中で、才能（高知能や特定の興味など）を併せもつ子どもどうしの学習集団を組み替えて、才能と障害の両方に配慮した支援プログラムを開始できる。実際、横浜市では 2017 年度から公立小学校の通級指導教室の狭義の 2E 児（高知能）を対象に、才能を活かす実践試行を開始している（岡田，2018）。

(2) 中学・高校生への社会情緒的支援

2E 児には、障害特性からも才能特性からも社会情緒的問題行動が生じ得る。中学校・高校では特に自尊心が低下しやすく進路に迷うことも多いので、学習支援や教育相談を通しての社会情緒的支援も必要である（小倉，2018）。高校

でも2018年度から通級指導が制度化されたが、得意分野の知識・技能が小中学生より多様に発達した高校生のほうが2E 通級指導教室のニーズが高いはずで、その理念と制度の検討が求められる。2E 生徒の自尊心も考慮して、課外学習で他の小集団に混じって興味が同じ小集団を形成すれば、現実の方法と成果を伴う「本物の学習」が行われ、本人や周囲の生徒にも受け入れられやすいだろう。

また、2E 生徒には就労だけでなく大学進学を目指す支援が適合する場合が多い。大学での発達障害学生（広義・狭義の2E 者）への修学支援に継続できるような、大学から高校生への移行支援は有効である（西村、2018）。

中高生への社会情緒的支援において、2E 児の内省を高め、親の理解・共感を促す支援も有効である。狭義・広義の2E 児やGDF 児の親が、障害や問題行動の改善を最優先に望んでも、子どもの特性によっては必ずしも有益ではない。親が子どもの才能面に気づいて才能・障害の両面を理解することも、親子関係を深めるために重要である。

4. 2E 教育の機能をもつ学校外の代替の場

学校に2E 児にとって落ち着ける居場所、楽しい学習の場を創れるのが理想ではあるが、多様な特性をもつ2E 児にとって、学校が必ずしも学習や社会的やり取りの最適の場になるとは限らない。どのように工夫しても子どもが学校に不適応を感じる場合は、通常の学校の代替となる場のほうが適切なこともあるだろう。今後、急速な社会と学校の変化の中で、一つには「N 高等学校」（実名）のようなネット通信制高校が、不登校や発達多様性のある生徒だけのためではなく、普通の選択肢となる可能性がある（N 高等学校、2018；崎谷、2017）。その方向と共鳴するフリースクールでも、有効な教育方法が実証されて活かされるべきである。

また一つには、アメリカでは選択肢となるが、学校の代わりに家庭で親が学習を指導・支援する「ホームスクーリング」の制度も、法的基盤を伴って支持

されるようになることが望まれる。才能児や発達障害児，2E 児の学習を支援する，有効な学習材（教材）と方法が確立されていれば，代替の場となり得る。

おわりに

日本で 2E 教育の理念を活かす特別支援教育の実践を進めるには，支援する専門家が密接に連携した教育システムの構築が望まれるが，発達障害児の才能面も考慮した高いニーズに，教師や親が気づくところから始めるべきだろう。そのためには，まず才能児・2E 児とその教育に関する教育・医療関係者の理解と研鑽が必要である。

2E 教育の理念を抱いて教師や親が子どもを変えようとする情熱は尊い。しかしむしろ，支援者が障害や才能を指摘して本人を変えようとするのではなく，変わらなくていい，変わってはいけない面を保って，より生きやすくなる環境を提案，整備することを目指す。それが学校でも学校外の教室や家庭でも 2E 教育の，また発達多様性のある人々に優しい社会の，より広い理念と言えるだろう。今も困っている 2E 児は違った環境では楽に才能を発揮できるのだから。

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，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。
- 2) 最近アメリカでは「2e」と表記されることも多くなった。この理由は明確ではないが，一つには 2E 教育の情報提供に貢献してきた“2e Newsletter”の影響などがあるのではないとも言われる（バウム [S. M. Baum] への筆者面談，2017.10.）。しかし日本語では文中やとくに縦書き表記の視覚的印象も考慮して「2E」で統一する。
- 3) 「2E」および「2E 教育」という日本語表記は，筆者が 2007 年に「二重に特別な」という表記と併せて初めて用いた（松村，2007）。ただし 2003 年に筆者は「二重に特殊な」と初めて表記した（松村，2003）。なお英語では“2E education”という表現は少ない。
- 4) 2018 年に，わが国で初めて 2E 教育にテーマを特化した編著書が刊行された。本稿ではその第 1・2 章（松村，2018a, b）で十分に述べる余裕がなかった内容と文献を補う。なお本稿の副題に「ギフテッド」と入れたが，筆者はこの表記は学術用語としては用いず，

発達多様性に応じるアメリカの 2E 教育
—ギフテッド（才能児）の発達障害と超活動性—（松村）

これまでも定義を明確にした上で「才能」「才能児」の表記を用いてきた。しかし昨今巷では、さらには教育関係者にも才能教育や才能の概念が正しく理解されず、無理解・誤解のまま発達障害に関して（多くは 2E と混同して）「ギフテッド」の表記がよく用いられる（松村, 2016b）。そのためこの用語は発達障害の有無に関わらず才能や才能児を指すという点を強調するために、敢えて「発達障害」と並記した。

- 5) 学術用語として、また学校現場では「才能」・「才能教育」という呼称が用いられるべきであり、約20年来、学術的研究ではそれが多く認められてきた。「英才（教育）」はエリートの価値を含むため、また「天才（教育）」という極限的少数者の呼称は才能教育の実際とはかけ離れるため、用いるべきではない。「ギフテッド（教育）」は翻訳放棄であり、その曖昧さから意味の誤解・誤用も生じるので避けるべきである。
- 6) 早修（筆者による訳語）と拡充は伝統的に区別されてきたが、ここで述べた定義は必ずしも唯一定着したものではなく、単位修得を伴わない先取り学習を早修に含める場合もある。そうなれば殆どの拡充には「進んだ学習すなわち早修」が含まれることになり概念が曖昧になる。そこでこの定義を採用すると、概念の混乱なく議論ができる。
- 7) 2E 教育が実施される州や地域によって GLD または GTLD, GT/LD (gifted and talented with learning disabilities) とも呼ばれる。G または GT が才能面を指し、LD が障害面を指す。GT は伝統的に才能児や才能教育を指すが、概念・実践上 G との明確な区別はない。
- 8) 2E 児が同学年集団全体に占める割合は、IQ など基準次第で変動するが、教師が 2E（傾向含む）と判断できる子どもの比率は、後述（4-3）の学校区では全体の約 2 % と推測されている（Weinfeld et al., 2013）。わが国でも同様の比率だと仮定するなら、集団全体の約 6.5 %（文科省 2012 年全国調査）の発達障害児（傾向含む）の約 3 人に 1 人は 2E（傾向含む）の可能性があるということになる。発達障害児は才能（得意）と障害（苦手）の偏り（凸凹、非同期性：asynchrony）が定型発達の子どもより大きいので、それが事実でも不思議ではない。教師が認識する以上に 2E 児は多く存在すると予想される。
- 9) アメリカで 2E 教育の必要性が訴えられるのは、人種・民族、社会経済的状態のみならず障害の有無に関わらず、才能教育に公正にアクセスできるべきだという理念に基づく。しかし日本では才能教育が存在しないため、特別支援教育関係者は障害への対応で一杯で、才能を尊重する支援は重要視するに至らないくらいがある。
- 10) Kazimierz Dabrowski (1902-1980) は、ポーランド出身でカナダ（アルバータ大学）に渡った精神医学者で（Mendaglio, 2008）、英語読みでは「カジミエシュ・ダブロフスキー」だが、ポーランド語読み（本来は a の下にヒゲ）では「カシミエジュ・ドンブロフスキー」に近い。しかし活躍が広く知られるようになった英語読みで表記する。OE はポーランド語の「刺激への超反応性（superstimulatability）」の英訳であり、'aliveness'（活動性）とも呼ばれる語意を汲んで、「超活動性」と筆者が和訳した。

- 11) OE の評定尺度 (OEQ) を用いた実証研究では、才能と OE の高さは一義的に対応しない (Daniels & Piechowski, 2009; Wiley, 2016)。OE が強すぎて不適応で困る才能児もいれば、弱くて目立たず本人も気にせず普段は適応できている才能児もいる。OE は周りの環境との関係しだいでは適応的に働くこともあれば(熱中・望ましいこだわり等)、不適応に働いて問題行動(困ったこだわり・神経症的完璧主義)として表われることもある。
- 12) 例えば ADHD では問題行動が多くの場合に広がり、過集中 (hyperfocus) の活動を切り替えられない(中断すると戻りにくい)。一方、OE を示す才能児では興味のある活動では集中して切り替えられる(中断しても戻れる)が、退屈な課題では多動や注意欠如が生じ、場面によるムラが多いことから、両者を区別できるという (Webb et al., 2016)。
- 13) このことには後出のパウム (S. M. Baum), ランディ (J. Landy) ら 2E 教育関係者の賛同も得た(筆者面談, 2017.10, 2018.03)。なお「不協和」を表す 'dissonant' は「ぶつかる」語感があり, 'discordant' は「ずれる」語感があるとのことで、英語としては後者が適切であることを確認した。不協和感と発達障害傾向を明確に区別する方法は難しい面もあるが、GDF 当事者およびその観点に立てる人から見ると、確かに GDF という概念で括るほうが納得できるような集団の人々が存在する。
- 14) 日本では未だ MTSS という呼称で言及されることが少ないが、最近では RtI が MTSS と名称だけ変えて、あるいは実質的に学習支援の RtI と社会的問題行動に対処する PBIS (ポジティブな行動的介入・支援) が統合されて実施されることが多い。
- 15) その後同様のプログラムが全国数カ所以上の地域の公立学校区で連邦等の研究費を獲得して開始された。現在も実施が継続されている所もあるが、全国的に多くの地域には広まっていない。才能教育の実施は州や学校区の義務ではない上に、縦割り教育行政で障害と才能への支援の担当部署が別々になり、一人の子どもに二重の特別予算が必要となつて、優先度が低くなるためである。
- 16) 以下の記述は、次の情報源に基づく：文献欄の“MCPS, 2018”の文献、およびランディ (J. Landy) との面談 (2018.03)。
- 17) 2E 児には、在籍移動で独立した (self-contained) 原学級となり、2E 教育の一つの象徴的な場となつてきた。2E 教室は、1987年の開設以来、他の州や国 (例えばカナダ・バンクーバー市立中等学校の「GOLD プログラム」：松村, 2015, 16a) のモデルにもなった。ただし、特異で目立つ形態であるため、これだけが 2E 教育の典型だと受け止められがちだが、あくまで多様な方策の一つだと理解すべきである。
- 18) このような学校が増えたのは、公立学校では子どもの才能や障害に起因する学習ニーズに個別に対応してもらえないことに不満な、裕福な家庭の親が要望してきたため、という事情もある。2002年の NCLB 法 (ESEA の別称) 以降、州の標準学力テストに対応するため、貧困等に起因する低学力の底上げに教育予算や労働力が注がれ、才能・特別教

発達多様性に応じるアメリカの 2E 教育
ーギフテッド（才能児）の発達障害と超活動性ー（松村）

- 育プログラムは減少した（インクルーシブ教育で通常学級がベースになった）。すると特別ニーズのある子どもは学校不適応に陥って困る事態が増えたのである。
- 19) 生徒の学力を向上させ卒業させる責任を果たすという経営上の事情から、困難が大きい生徒のみを受け入れる方針の学校もある。例えば、「LD の診断があり、ADHD だけ合併を許容して（ASD は認めない）、学力テストに表れる学力の遅れは 2 年まで」（Siena School, 2018）等である。個別対応すれば確実に学力向上できるような等質な生徒を集めれば、卒業を保証できるのも当然であろう。
 - 20) ワシントン DC の「キングズベリ・デイスクール」（Kingsbury Day School：小中高、生徒数約 200 名）では、高知能の 2E 生徒（十数名）のために通級指導教室「GTLD プログラム」を開設している。学校全体の広義の 2E 教育の中に狭義の 2E 教育の場がある点がユニークである（松村, 2013b）。
 - 21) 診断についても高費用という問題がある。発達障害の診断を受けようとする子どもが私学に通っていても、居住自治体の公立学校の代替と見なされ、診断は無料になる。しかし知能検査や学力検査など基本的なテストだけになり、ADHD や情緒障害の検査等も含めて医師や心理士等の専門家に包括的アセスメントを受けるなら、高額な費用がかかる（3,500 ドル以上。保険で一部カバーできる場合もある：ランディによる情報）。
 - 22) 生徒の中には、障害と呼べない困難をもち学校不適応な「不協和感のある才能（GDF）児」（3 参照）に該当する者も含まれる。同校 2e センター所長のバウム（S. M. Baum）に確認したところ（2017 年 10 月筆者面談）、GDF 児は概念的に 2E 児とは別集団と見なせるが、支援の働きかけとしては、どちらも二重の特別支援、個性化が必要・有用である。つまり、才能と困難への統合的な学習・社会情緒的支援の方法には共通点が多い。ただし GDF 児の過集中や完璧主義をどう支援してあるいは自己制御するかなど、個人の状況に応じて支援での配慮の仕方は異なる。

文 献

- Aron, E. N. (1996) *The highly sensitive person: How to thrive when the world overwhelms you*. New York: Birch Lane Press. (富田香里訳 (2008) ささいなことにすぐ「動揺」してしまうあなたへ。ソフトバンククリエイティブ.)
- Aron, E. N. (2002) *The highly sensitive child: Helping our children thrive when the world overwhelms them*. New York: Harmony Books. (明橋大二訳 (2015) ひといちばい敏感な子. 1 万年堂出版.)
- Baum, S. & Schader, R. (2017) Using positive lens: Engaging twice exceptional learners. In S. B. Kaufman (Ed.), *Twice exceptional: Supporting and educating bright and creative students with learning difficulties*. New York: Oxford University Press, 48-65.
- Baum, S. M., Schader, R. M., & Owen, S. V. (2017) *To be gifted & learning disabled:*

- Strength-based strategies for helping twice-exceptional students with LD, ADHD, ASD, and more* (3rd ed.). Waco, TX: Prufrock Press.
- Bridges Academy (2018) Bridges Academy: Home. [<https://www.bridges.edu/>]
- Daniels, S. & Piechowski, M. M. (2009) *Living with intensity: Understanding the sensitivity, excitability, and emotional development of gifted children, adolescents, and adults*. Scottsdale, AZ: Great Potential Press.
- Gardner, H. (1999) *Intelligence reframed: Multiple intelligences for the 21st century*. New York, Basic Books. (松村暢隆訳 (2001) MI: 個性を活かす多重知能の理論. 新曜社.)
- George Lucas Educational Foundation (2018) Multiple intelligences self-assessment. [<https://www.edutopia.org/multiple-intelligences-assessment/>]
- Lovecky, D. V. (2017) Misconceptions about giftedness and the diagnosis of ADHD and other mental health disorders. In S. B. Kaufman (Ed.), *Twice exceptional: Supporting and educating bright and creative students with learning difficulties*. New York: Oxford University Press, 83-103.
- Master's in Special Education Program Guide (2018) The 50 best private special needs schools in the United States. [<https://www.masters-in-special-education.com/50-best-private-special-needs-schools/>]
- 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 (2007) 才能のある学習困難児のための教育プログラム: 2E 教育の基礎固めのために. 関西大学文学論集, **57**(3), 97-113.
- 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 (2016a) : 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 (2016b) 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. 関西大学文学論集, **66**(3), 121-149.
- 松村暢隆 (2018a) 2E 教育の考え方: 才能と障害のマイノリティから発達多様性へ. 松村暢隆 (編), 2E 教育の理解と実践: 発達障害児の才能を活かす. 金子書房, 1-12.
- 松村暢隆 (2018b) アメリカの 2E 教育実践: 才能と障害の発達多様性に応じる教育. 松村暢

発達多様性に応じるアメリカの 2E 教育
—ギフテッド（才能児）の発達障害と超活動性—（松村）

- 隆（編），2E 教育の理解と実践：発達障害児の才能を活かす．金子書房，13-24.
- 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.
- Mendaglio, S. (Ed.) (2008) *Dabrowski's theory of positive disintegration*. Tucson, AZ: Great potential Press.
- 美馬達哉（2017）脳多様性論（neurodiversity）と発達障害支援．精神治療学，**32**（12），1643-1648.
- 水野晶葉（2018）不協和感のある才能児の自己理解と母親の共感を促す．松村暢隆（編），2E 教育の理解と実践：発達障害児の才能を活かす．金子書房，122-131.
- Montgomery County Public Schools (MCPS) (2018) Twice exceptional students and services. [<http://www.montgomeryschoolsmd.org/curriculum/enriched/gtld/>]
- 西村優紀美（2018）大学進学への移行支援．松村暢隆（編），2E 教育の理解と実践：発達障害児の才能を活かす．金子書房，95-104.
- N 高等学校（2018）学校法人角川ドワンゴ学園 N 高等学校．[<https://nnn.ed.jp/>]
- 小倉正義（2018）学習支援を通しての社会情緒的支援．松村暢隆（編），2E 教育の理解と実践：発達障害児の才能を活かす．金子書房，25-35.
- 岡田克己（2018）小学校で発達障害児の才能を伸ばす〔2〕通級指導で才能を伸ばす．松村暢隆（編），2E 教育の理解と実践：発達障害児の才能を活かす．金子書房，43-51.
- Piechowski, M. M. (2013) "A bird who can soar": Overexcitabilities in the gifted. In C. S. Neville, M. M. Piechowski & S. S. Tolan (Eds.), *Off the charts: Asynchrony and the gifted child*. Unionville, NY: Royal Fireworks Press, 99-122.
- Piechowski, M. M. (2014) "Mellow out," they say. *If I only I could: Intensities and sensitivities of the young and bright* (2nd ed., rev.). Unionville, NY: Royal Fireworks Press.
- Renzulli, J. S. (1995) *Building a bridge between gifted education and total school improvement*. Storrs, CT: NRC/GT. (松村暢隆訳（2001）個性と才能をみつける総合学習モデル．玉川大学出版部．)
- Rimm, S. B., Siegle, D. & Davis, G. A. (2018) *Education of the gifted and talented* (7th ed.). NY: Pearson.
- Rivera, J. (2016) *Micro-schools: Creating personalized learning on a budget*. Olympia, WA: GHF Press.
- Sabatino, C. A. & Wiebe, C. R. (2017) Bridges Academy: A strengths-based model for 2e. In S. B. Kaufman (Ed.), *Twice exceptional: Supporting and educating bright and creative students with learning difficulties*. New York: Oxford University Press, 301-321.
- 崎谷実穂（2017）ネットの高校，はじめました。：新設校「N 高」の教育革命．角川書店.
- Siena School (2018) The Siena School. [<https://www.thesienaschool.org/>]

東京大学先端科学技術研究センター (2018) 異才発掘プロジェクト ROCKET.

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

Vuyk, M. A., Kerr, B. A. & Krieschok, T. S. (2016) From overexcitabilities to openness: Informing gifted education with psychological science, *Gifted and Talented International*, 31 (1), 59-71.

Webb, J. T., Amend, E. R., Beljan, P., Webb, N. E., Kuzujanakis, M., Olenchak, R. & Goerss, J. (2016) *Misdiagnosis and dual diagnoses of gifted children and adults: ADHD, bipolar, OCD, Asperger's, depression, and other disorders* (2nd ed.). Tucson, AZ: Great Potential Press.

Weinfeld, R., Barnes-Robinson, L., Jeweler, S. & Shevitz, B. R. (2013) *Smart kids with learning difficulties: Overcoming obstacles and realizing potential* (2nd ed.). Waco, TX: Prufrock Press.

Wiley, K. (2016) Theories of social and emotional development in gifted children. In M. Neihart, S. I. Pfeiffer & T. L. Cross (Eds.), *The social and emotional development of gifted children: What we know?* (2nd ed.). Waco, TX: Prufrock Press.

(以上のウェブサイトはいずれも2018.09.01参照.)

謝辞 現地訪問調査に際し、MCPS の GT/LD 指導専任者、ジェンナ・ランディ (Jenna Landy, 2018.03) およびブリッジズ・アカデミー、2e センター所長、スーザン・パウム (Susan M. Baum, 2017.10) の援助・情報提供を得た。

[本研究は、日本学術振興会科研費 (基盤研究(B): 17H02721, 研究代表者: 松村暢隆) の助成を受けた。]