

〈原著論文〉

特異な才能のある児童生徒に関する教育政策の 形成過程に関する考察

An Analysis of Education Policy making for Gifted Children

谷村 綾子¹

要旨

本稿では特異な才能のある児童生徒に関する教育政策の形成過程を、中教審答申や有識者会議等の審議過程から読み解く。我が国においては、特別支援教育における特別な教育的ニーズは「障がい」の有無により判定されており、諸外国の先進事例に比べ、その運用は限定的である。実態としては様々なニーズのある子どもたちが情緒障がいや発達障がいと認定されることで特別な支援を受けている。一律平等を旨とする学校教育の基本態勢はそれほど簡単に柔軟化できるわけではないが、特異な才能のある児童生徒に関する特別な支援が現実化するとすれば、従来の制度意識に対してかなり大きな変容を迫ることになる。才能児の教育的ニーズを認めることは、多様性を認め合う教育的インクルーシブが一步前進することでもある。それ故、今回の政策動向は将来の我が国の教育制度の方向性を占うという意味でも注視する必要がある。

キーワード：特異な才能のある児童生徒，教育政策，才能教育，インクルーシブ教育，特別な教育的ニーズ
Gifted Children, Education policy, Education for Gifted children, Inclusive Education, Special Educational Needs

はじめに（課題設定）

現在我が国の教育政策形成過程において、「特異な才能のある児童生徒」に関する言及がみられる。2021（令和3）年の中教審答申を経て同年「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」が設置される運びとなり、2021（令和3）年7月の第1回から2022（令和4）年7月現在までに既に12回の審議を経て、審議まとめ（素案）を文部科学省HP上に公表するに至っている。またこの有識者会議の議論の流れは内閣府に設置された総合科学技術・イノベーション会議における審議とも共有することを念頭に進められているようである。今後さらにブラッシュアップされるはずの内容ではあるが、これまでの議論の経過から「特異な才能のある児童生徒」に関する教育政策は何を目指

すのか、また戦後の教育の自由化を目指した中教審の「今後における学校教育の総合的な拡充整備のための基本施策」（昭和46年中教審答申、通称46答申）以来の才能教育をめぐる議論をどのように踏襲し、また区別されるものなのかについて分析している論考はみあたらない。

第2次世界大戦後、我が国に敷かれた6-3-3制を旨とする全国一律の学校制度は、社会の平等主義を推し進めた側面も強いが、ともすれば行き過ぎた画一主義的な面が批判されてきた制度でもある¹。が、突出した能力の育成としての才能教育について言及されたことがなかったわけではない。46答申においては、教育の自由化と個性化が謳われ、その中身には飛び級や飛び入学といった早修教育の実現も含まれていた。しかし実際にはその後の影響は限定的で大きな制度転換はなく、才能教育は「エリート教育」であるとの世間からの批

¹ 麻生（1997）は「いうまでもなく戦後の民主化にともなう徹底した平等化政策によって」（p5）厳格な年齢主義が徹底されたとする。

判を受け²、またそれに対抗する明確な理念的支柱も打ち立てることができずに今日に至っている。

才能教育に関する政策の検証も国内で実施された事例はごく少数であり³、多くは欧米をはじめとする諸外国の事例によるものである。国を挙げての優秀な人材の発掘と育成という議論の流れがないわけではないが、2000（平成12）年3月に発足した教育改革国民会議の座長を務めた江崎玲於奈氏の発言に見られるようなあからさまな優生思想に牽引される才能教育にはやはり一般的な市民感情からのずれや共感の得られにくさ、警戒心が残るといえることであろう。

発議はあれど教育政策として軌道に乗ったことがない我が国の才能教育の状況において、今回の「特異な才能のある児童生徒」に対する教育政策の展開は、何を指し、また今後の経路がどのように形作られていくのか、今その岐路に立っているといえる。

今日的な状況でいえば、46答申の時代にはなかった視点として特別支援教育と接近する2E児⁴への言及のように、「特別な教育的ニーズ」として才能教育を設定するという構図が見られる。国家にとって有用な人材育成という視点からではなく、「特異な才能のある児童生徒」の個々のニーズを保障するという視点からこうしたテーマについての検討が深められていくことは、ある意味時代の自然な流れのようにも思われる。

過剰に卓越性を謳う理想主義や妄想の域を出ない「英才児」像が、持続可能な教育方法を生み定着することはなかったということ、また一方で「特異な才能のある児童生徒」として固有のニーズを抱えた子どもたちに対して、よりよい環境づくりや社会づくりという視点での政策が求められている、という時代背景をしっかりとらえるべき時期

にさしかかっている。

本稿の課題は、先行研究や有識者会議等の議論の流れを追うことで、才能教育の目指す方向性とそれが国民的議論になりうるには何が必要なのかについて検討することである。

近年の研究においては特異な才能のある子どもを指して「ギフテッド（知的ギフテッド）」またその教育を「ギフテッド教育」と呼んでいることが多いが⁵、本稿においては限定的にギフテッド、ギフテッド教育という表記を使用し、より広い意味で「才能児」、またそのような子どもを対象とした、一般的な進度・内容のカリキュラムとは異なる内容や方法を想定するものを総称して「才能教育」と呼ぶこととする。なお現時点で先述の有識者会議では「特異な才能のある児童生徒」という呼称を採用しているが、藤田委員のように「特異な」という形容詞をつけないほうがよいという意見があるなど、まだまだ定着した言葉ではない。

1 先行研究

1-1 才能児の定義と才能教育の対象範囲

才能児および才能教育に関するごく最近の研究の流れとして、まずその対象となる児童生徒の診断に関するものがある。小泉（2022）はギフテッド児（知的ギフテッド）の特定においてWISC-IV等発達検査の有効性を検証している。小泉の立場は今日的な政策状況において「ギフテッドの定義と判断基準を明確にしたうえで、ギフテッドの臨床像に迫ることが求められる」（p.77）というものである。また発達検査によって判明するギフテッド児の「著しい指標間のディスレパンシーとその差の重なりが多さが困難をより重篤にしていると考えられる」という臨床像を描きだしている⁶。

² 当時の新聞記事には、日教組の「飛び級などの導入は、教育の論理にそむいた差別、選別以外の何者でもない」という批判、児童福祉審議会の「知育偏重のつめこみ教育は、幼児の負担を重くし、心身の健全な発達を妨げる」といった意見が掲載された。

³ 日本財団と東京大学先端技術研究センターによる「異才発掘プロジェクトROCKET」が2014年にスタートした（LEARNプロジェクトに発展的に解消）が、ギフテッドの抱える「困り感」が置き去りにされている感がいなめない、との評がある（小泉2019等）。

⁴ Twice-Exceptional（二重に例外的な）子ども。知的能力の高さとコミュニケーションの苦手さ等を併せ持つ子どもを指す。

⁵ 小林（2021）はgiftedという語の我が国での受容過程を明らかにしている。

⁶ 「知的ギフテッドは、安定した飛行と不安定な飛行を常に繰り返している」（p.82）というアンバランスさが「日常生活等での困難の背景」にあると指摘している。

小泉(2019)の土曜教室の実践のように、WISC-IVの分析とアセスメント、それに基づいたIEP(個別的教育支援計画)を徹底するものもあるが、また一方では、知能検査や発達検査等による診断にはあまり重点を置かず、実際の児童生徒の臨床像から、学校適応の様子や具体的な教育的ニーズに焦点を当ててその姿を描き出そうとする研究(本郷他2022、松本・是永2017、森寺・木谷2017など)も多い⁷。

後述する有識者会議においても才能児の定義付けや診断基準の設定をあえて避けているが(第9回会議で市川委員は「何%かの才能のある子を見いだすときに、それをアセスメントで決めるといふのだと、それはちょっと抵抗があるな」と発言しており、この流れは有識者会議の審議まとめで「何らかの特定の基準や数値によって才能を定義し、定義に当てはまる児童生徒のみを『特異な才能のある児童生徒』と取り扱うことは本有識者会議においては行わない」という表現につながった)、これは諸外国の事例検証から得られた知見を総合的にみて、一律的な定義付けはある子どもたちへのレッテル貼りにつながり、対象児、非対象児双方への負の影響が考えられ、あまり有効ではないという判断が採用されているということであろう。

1-2 才能教育の内容・方法

才能教育の内容・方法については、「特異な才能のある子ども」のニーズを特別支援教育における特別な教育的ニーズととらえ、個に応じた指導と接合させる方向性のものが多くみられる。ユニバーサルデザインや個に応じた指導、放課後指導等での特別なニーズに対応する手法を実践的に考察した研究(糸井・是永2021、日高2020など)があるが、才能のある目標地点まで伸長させる(例えば大学受験等)ことを明確化しないで、その場に応じた支援を臨機応変に工夫するというスタイルに共通性が見られる。教育学の研究蓄積を活かすと、このように特別な教育的ニーズの把握とその支援の重要性ということに議論の方向性が集約していくように思われ、その方向性に議論が向かう限り特別支援教育において蓄積されてきた知見はより一

層参照点として有効性を持つことになるであろう。またギフテッド児に対する組織的な教育手法として、RTI、LPなど諸外国で実施された才能教育の研究成果としての概念を紹介しているもの(日高2021、宮尾2019、松村2018、関内2016、是永2012など)もみられる。

2 今日の才能教育の姿

我が国の教育スタイルとして市井では一定の賛同者を集めていると思われる「早期教育による英才児の育成」という考え方については、0歳からなどの早期のかかわりが才能児を作り出すという考え方であり、生まれつきの特質や個性として才能を捉えるギフテッドの概念と同一に考えることはできない。早期教育(早期介入)こそが英才児を「作り出す」という視点から、読み聞かせや数唱についての早期のかかわりの効果を追跡調査という形で検証した研究もある(田中他2000)。1960年代を中心に影響力を持ちその後の早期教育のブームを生んだブルーナ理論(学習の課程における仮説)を取り入れた早期教育の実施経緯についての考察を今井(2009)がおこなっているが、世界の人々の受け止めとは違い、実はブルーナ自身には貧困の負の連鎖を断つという社会改良目的があった事が明らかにされている。ブルーナの理論はアメリカでは文化の獲得と格差の解消をめざすヘッドスタートプログラムに結実したが、我が国では「幼児の知的な側面を期待する教育」以上のものとして取り扱われることはなかった。

早期教育や「天才を作る」幼児教育と混同されながらも、特異な才能のある子どもは、特別なニーズのある子どもとして、特別支援教育の文脈から「発達障がいがあるが知能レベルが高い」子どもとして再発見されるに至る⁸。本研究では、これらの先行研究によりながら、現時点での政策状況の中で、特異な才能のある児童生徒がどのような意味において教育政策上の目標(ターゲット)としてとらえられているのかについて詳述する。

2-1 才能教育のニーズのある才能児の姿

ギフテッド研究においては個人内能力のアンバ

⁷ 本郷(2022)は保護者、該当児との7年間のやり取りを基に、学校適応に関する助言を3点提示している。

⁸ 日高(2021)は我が国のギフテッド研究の動向について、才能開発というよりは心理特性、教育的ニーズ、保護者支援、学習権保障に焦点を当てて進められていると総括している。

ランス（得意なことと苦手なことの差が大きいことや、個人内の能力の発揮にみられるディスクレパンシー）、知的能力と情緒的発達の違い（非同期性）、同年齢集団において特異な存在とみられることからの学校不適応などがその姿として描かれることが多いが、その情動面の特徴に着目するものもある。以下、アンバランスへの着目、教育的ニーズへの着目、情動性や社会性への着目の3点に分けて先行研究が描き出す才能児の姿をみていく。

① アンバランスとその困難性への着目

先行研究において指摘されるギフテッド（知的ギフテッド）像としては、「安定した飛行と不安定な飛行を常に繰り返している」（小泉2022）といったものや「知的能力のアンバランスさ」（同）、「知能と感覚の発達の非同期」（小林2021）といった指摘があり、これらを原因とする「学業不振」（糸井・是永2020）、「社会的・情緒的不適応の問題」（同）、「社会的合意を受けることができ」ずにいる（小林2021）姿などに注目が集まっている。

林（2017）はギフテッド児の特性を「語彙や認知能力等が周りの子どもたちよりもはるかに発達している一方で、精神面、社会面が弱い傾向にあるため、同年代の子どもに溶け込みにくい。学校の理解を得られなかったり、不登校になったりすることもしばしばみられる。精神と身体、知能と感覚の発達の非同期だけではなく、認知のアンバランスを持つ場合もあり、生きづらさを抱えていることもある」としている。

日高（2020）は、ギフテッドという言葉とは裏腹に「学業的に低達成の知的ギフテッドも存在する」こと、「知能検査の結果だけで知的ギフテッドの判定をするべきでない」とする。認知的アンバランスによる学業スキルの修得の難しさ、興味関心による課題集中のムラ、協調運動の苦手さなどがみられ、「高い潜在能力の欲求を満たす教育内容と神経発達症様の問題への支援という2つの特別な教育的ニーズを持つ」という2E児の特徴を描いている。またこれらの児童生徒は、自尊心の低下など精神的健康リスクも高いと指摘する。

発達検査のWISC-IVは指標間のディスクレパンシーを確認しやすいことから、一定の指標になり

うるという小泉(2022)の研究報告や、また感情体験に着目したOverexcitabilityをギフテッド児の特徴として重視し、感情経験の重要性を指摘する研究も紹介されている。

日高ら（2021）はOverexcitability特性（OE：刺激に反する反応の激しさという特性⁹）をギフテッドの特質とするポーランドの精神科医で心理学者のカジミェシュ・ドブロフスキの論考を紹介している。OEによって「精神の興奮性が亢進」し、「刺激と一致しない反応の強さを示したり、刺激への我慢を見せ」「分離、崩壊の特徴を示す」のがギフテッドの特質であり、「OEによる葛藤や不適応にダイナミクスと呼ぶ自律的な動機付けや環境の影響を受けることで、子どもは既存の心理構造の分離、崩壊を伴いながら、自分の価値観、感情、行動、人格特性を意識的に検討できるように発達する」とされる。子ども自身が能動的にOEという特性と向き合い、「葛藤や不適応を解決していく中で、強く、個性的で、自立的で、自身の明確な価値観を持つ人格に至る」とする¹⁰、これらの先行研究からもわかるが、IQ〇〇以上、というようなわかりやすい指標や診断基準等に基づいて才能児の定義付けをしようとする、一気に議論百出状況になる状況である。つまり才能というものの自体にたいして我々はそれほど確かな知見を持っているわけではない、ということがいえる。才能があるということとOEのような精神傾向があることは切っても切れない関係なのかもしれない、むしろ才能とはアンバランスで「よくわからないもの」というあいまいな領域を脅かさないとすることが重要なかもしれない。有識者会議の議論でこの方針が一貫していることには一定の安心感を覚えるが、ただしそれが国民的議論を引き出すうえでは、「わかりにくさ」につながるとも考えられる。どこまで見解の相違や多様性を包摂する議論ができるかに、今後の政策の方向性がかかっているとも思われる。

② 特別な教育的ニーズへの着目

知的好奇心や認知レベルに相当する学びの要素を提供するという支援という視点からは、放課後の理科実験の指導の試み（糸井・是永2021）や、土曜教室の実施（小泉2019）などの実践例があり、そこからも才能児の一定の姿を読み取ることが可

⁹ 日高らはこれを「過度激動」と訳している。

¹⁰ ドブロフスキは、感情の経験がギフテッド児者の人格の成長に不可欠であるという5段階の人格発達理論 Theory of Positive Disintegration（TPD：肯定的分離論）を提唱している。

能である。

糸井・是永(2021)は、理科の実験を中心とした週1回程度のギフト教育の実践例(小学校)から、通常学級では離籍などの不適切行動がおこるものの、個別活動には集中して意欲を見せ、知的好奇心も満たされている様子が見られること、ギフト教育を推進する際には、特別な教育的ニーズに応じるという観点で特別支援教育の教育的蓄積を活用しつつ、実態把握や指導の手立て、指導内容について具体化することが有用であることを指摘している。

授業の内容がわかりすぎて退屈している才能児に対して、好奇心を持って取り組める課題を別途設定するなど個に応じた指導を取り入れる試みが、普通の学級での不適応状態を軽減させるのかという点についてはデータがとられていない。むしろ是永(2012)の報告にあるように社会性への働きかけをするプログラムの実施において、親やきょうだいのいさかいが減ったなどの事例が見られる。

日高(2020)は当事者の主訴や関係者の困り感、課題等を洗い出しており、「個に応じた学習」に対する許容度を高めることが必要であると指摘するが、これはインクルーシブな価値観を共有できる学校文化や学級風土に帰結すると考察されている。

主訴としては、子どものできる出来ないを保護者や教師が理解しにくいこと、教育内容のミスマッチからくる学校学業への動機付けの低下や不登校等、LD等の特性に対する支援の少なさなどがあるという。また生活に影響しやすい特徴として、①刺激に対する感受性の高さや激しさによる感情の起伏の大きさ、ストレス、②知的理解力や社会性、感情コントロール、身体性等が不均一に発達する特徴、③頑固な性格や批判的で議論的な話し方による動機付けの波が大きいことと、すべき課題に関する自己管理の難しさ、⑦理想主義による自分自身への失望感、怒り、抑うつ⑧2E、を挙げる。

また保護者の困り感として、①学校行事の意味を批判的に捉える、②授業等義務的な活動への動機付けることへの難しさ、③友人関係やグループワーク時のコミュニケーションの難しさと付随す

るイライラ、④過度激動に由来する感情の起伏の大きさや繊細さ、⑤完璧主義に由来する失敗や間違いに対するパニック、怒り、自責、⑥感覚過敏などがあるとする。

これらの特徴から導かれる課題として、①知的ギフトの子どもの持つ特別な教育的ニーズを明らかにすること、②学校や地域における理解促進・啓蒙活動、③才能教育コーディネーターの設置、④大学や企業等地域理解者、⑤知的ギフトを特別視せず、全ての子どもの「個に応じた学習」が許容されるインクルーシブな価値観を持つ学級風土、校風づくり、を挙げる。

通常のカリキュラムでは不満足を感じると同時に、能力の高さ、感度の強さから特有の社会的・情緒的な不適応の問題が生じやすいという才能児特有の教育的ニーズが認められる。そのため前者のカリキュラムの難易度が合わないという限定的な教育的ニーズにだけ焦点化した支援は難しいと考えられ、日高の指摘するような学校生活全般における困り感(子どもが感じていることもあれば保護者が感じていることもある)をひっくるめて教育的ニーズと捉え支援を考える必要がある。関内(2016)も、ギフト教育には「才能の伸長のみならず学校生活を円滑に送るための様々な支援が必要であり、通常教育とギフト教育、障害児教育の一体化が図られ、心理カウンセラーや各分野の専門家が連携して支援する」(p.39)ことを提起している。

③ 情緒面や社会性のニーズへの着目

学校への適応や社会性の発達に着目した支援の方略としては、アメリカ合衆国のいくつかの州において既に取り入れられているギフト対応型RTI¹¹モデル(関内2016)やノルウェーのLPモデル¹²、デンマークのギフトプログラム(是永2012)が紹介されている。

RTIモデルは「才能の伸長といった学習面のみならず、社会性などの行動面に関する支援も重視していることや、才能と発達障害を併せ持つ2Eと呼ばれる子どもたちをはじめ、様々な問題を抱える才能児たちにも配慮している」(p.31-32)というピラミッド型三層構造を基本とする支援の段階を

¹¹ Response to Intervention「教育的介入への子どもの反応」。LD児の診断基準としてのディスレパシーモデルにかわり、学習障害として教育の対象となるか否かを判断するのに用いられるようになったという。

¹² LPモデルはすべての子どもを対象とする学習環境開発モデルで、社会や子どもの前提条件に関係なく質の良い学習環境を構築することが目的であるとされる(是永2012)

設定するモデルであり、診断を待たずに介入的な指導ができるという点がメリットである¹³。この考え方は、才能をごく一部の子どもだけが持つもの、並外れたものというのとは別に、個人内で比較的優れた能力というように広くとらえる考え方を下敷きにしており、社会的公正の要求にも応じようとするものである。

是永が紹介するノルウェーのLPモデルは、専門的な知識に基づく協議を行い、教員や学校の力量を高めていくことが目的であるため、外部コンサルテーションは欠かせないとされ「生じている問題と原因の分析に時間をかけること」「学校の全教員が参加すること」が決められている。

同じく是永が紹介するデンマークのギフトッドプログラムでは担当教員は専門の訓練を受ける必要はなく、質問の仕方など社会性を広げるための支援を半期30週、60時間程度行う。このようなプログラムにより自分の学級でよりよく過ごせるようになってきている、きょうだいや親とのいさかいが減少している等の報告があるという。

「才能」に照準を合わせた学習内容を考えたり提供したりするというのではなく、学校組織としての一貫した包摂性への取り組み方や、他人に対する「質問の仕方」など社会性を広げるトレーニングに特化した手法がギフトッドプログラムとして紹介されている。

以上のように定義は簡単ではないがニーズは複雑であるという才能児の姿がある中で、我が国においてはこのような先行研究の知見を踏まえた上で、どのような要素がその施策に盛り込まれていくことになるのであろうか。以下中教審や有識者会議等の審議過程の内容について、議事録があるものはそれを参照しながらみていく。

3 才能教育をめぐる今日的な政策形成過程

3-1 R3中教審答申における「履修主義・修得主義」の適切な組み合わせという方向性

2021 (R3) 年の中教審答申（『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～」、以下R3答申と略記する）において、これまで教育政策の中で言及されたことのない「履修主義・修得主義を適切に組み合わせる」指導についての記述が登場した（第1部総論4.「令和の日本型学校教育」の構築に向けた今後の方向性（4）履修主義・修得主義等を適切に組み合わせる）。ここでいわれている内容は、これまでの政策展開に見られた「個別最適な学び」と「協働的な学び」の関係において導出された一つの具体的提案と見ることができる。

個別最適な学びにつながる「個に応じた指導」は、2016 (H28) 年答申のなかで、「子供一人一人の興味や関心、発達や学習の課題等を踏まえ、それぞれの個性に応じた学びを引き出し、一人一人の資質・能力を高めていくことが必要である」とされ、2017 (H29) 年の新学習指導要領の習熟度や興味関心による学習、補充的な学習や発展的な学習につながった¹⁴。

一方で、「個に応じた指導」では子どもたちの学びが「孤立化」させられるのではないかという不安に応えるために、「協働的な学び」の重要性についても指摘される。「協働的な学び」には、他者との協働や尊重、社会を形成する主体という要素が含まれている。

R3答申において、履修主義と修得主義は以下のように説明される。すなわち「履修主義や年齢主義は、集団に対し、ある一定の期間をかけて共通に教育を行う性格を有し、一定の期間の中で、個人個人の成長に必要な時間のかかり方を多様に許容し抱合する一方、過度の同調性や画一性をもたらす可能性」がある。そして修得主義（や課程主義）は、「個人の学習状況に着目するため、個に応じた指導等に対する寛容さ等の特徴があるが、集団としての教育の在り方が問われる面は少ない」とされる。この表現から、履修主義は協働的な学びと、修得主義は個別最適な学びと対応関係に置かれており、ここでもやはり両者の融合が目指されているといえる。ただし修得主義の説明に出てくる「集団としての教育の在り方」が実際に何を指しているのかについては言及がない。

進級や卒業の要件としては年齢主義（履修主義）

¹³ 筆者がかつてイギリスの小学校でみたSpecial Needsの支援はまさにこの3層構造であった。

¹⁴ 新学習指導要領では、「同じ内容を、同じ速さで」を厳守してきたところからよりカリキュラムの柔軟性に踏み込み、「子供一人一人の特性や学習進度、学習到達度等に応じ、指導方法・教材や学習時間等の柔軟な提供・設定を行うことなど」の「指導の個別化」を肯定した。

を採用するとしていることから、アクセラレーション（飛び級や飛び入学といった完全早修¹⁵）については慎重な姿勢を保持しているが、「教育課程の履修を判断する基準」としては修得主義も取り入れることを促していることから、学年・学級という単位を崩す想定はないが、現時点では特別支援教育の文脈¹⁶において限定的に認められている、学年を超えたカリキュラムの履修等が認められる可能性を示唆したものと思われる。

R3答申第1部4（1）「学校教育の質と多様性、包摂性を高め、教育の機会均等を実現する」の中でも、「多様な教育的ニーズのある子供たちに対して、自立と社会参加を見据えて、その時点で教育的ニーズに最も的確に応える指導を提供できる、多様で柔軟な仕組みを整備することが重要であり、実態として学校教育の外に置かれることのないようにすべきである」（下線筆者）と踏み込んだ表現をとっている。また記述の順序建てからしても、多様な教育的ニーズを「障がい」に限定せず幅広くとらえており、従来の特別な教育的ニーズの査定、という捉え方を脱している部分もある。

表1 才能教育に関連する近年の政策動向(2000年代)

年	タイトル	内容等
2007	第3期科学技術基本計画	才能ある子どもの個性・能力の伸長
2011	第4期科学技術基本計画	優れた素質を持つ児童生徒の発掘とその才能を伸ばすための一貫した取り組みの推進
2013	第2期教育振興基本計画	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
2016.12	「幼稚園、小学校、中学校、高等学校及び特別支援学校の学習指導要領等の改善及び必要な方策について」(答申)	中教審 個に応じた指導
2018.6	第3期教育振興基本計画	閣議決定 イノベーションを牽引する人材の育成に向けた取り組みの重要性

2019.3	教育改革の総合的推進に関する調査結果～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	発行：文部科学省委託；三菱UFJリサーチ&コンサルティング株式会社政策研究事業本部
2021.1	「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）	中教審 ・履修主義と修得主義を適切に組み合わせた指導特異な才能のある児童生徒の存在に言及 ・特定分野に特異な才能のある児童生徒に対する指導（2Eに言及）
2021.3	「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 第1回（7月14日）～第11回（R4年6月8日）まで議事録あり	有識者会議 第1回～第3回：才能教育の全体像についてヒアリング 第4回：当事者関係者アンケートの結果 第5回：教育委員会の取組・課題論点整理 第7回、第8回：論点整理の枠組みに従いヒアリング 第9回～第11回：各論点について議論
2022.2	個別最適な学びと協働的な学びの一体的な充実に向けた学校教育の在り方に設置関する特別部会設置	中教審特別部会（審議継続中）
2022.6	総合イノベーション戦略2020（案） Society5.0の実現に向けた教育・人材育成に関する政策パッケージ（案）	総合科学技術・イノベーション会議（第61回）資料1-1、3-1、3-2（内閣府設置） 特異な才能のある子どもを対象とした政策
2022.7	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審議のまとめ（素案）～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～	有識者会議での1年間の議論まとめ（素案）

R3答申において「特定分野に特異な才能のある児童生徒」への言及が見られるのは、第II部各論

¹⁵ 学年をスキップして学習進度を早めることを完全早修、取り出し授業などで部分的に学習進度を早めることを部分早修と一般的に呼び分ける。なお才能教育ではあっても学年の移動やカリキュラムの先取りを伴わない拡充教育（エンリッチメント）と対して語られることが多い。麻生他（1997）参照。

¹⁶ 日本語指導の必要な児童生徒についても一部認められている。

2か所においてである(2.(2)②補充的・発展的な学習指導について(イ)特定分野に特異な才能のある児童生徒に対する指導、および6.遠隔・オンライン教育を含むICTを活用した学びの在り方について(3)特例的な措置や実証的な取組等③個々の才能を存分に伸ばせる高度な学びの機会など新たな学びへの対応)。この中で具体的に提案されているのは、特異な才能のある児童生徒に対し、国内外の大学や研究機関、企業等社会の多様な人材・リソースを活用したアカデミックな知見を用いた指導にかかる「実証的な研究開発を推進する」ことであり、まだまだ研究段階にあるということがわかる。ただ義務教育段階においても「教科等ごとの授業時数の配分について一定の弾力化が可能となる制度を設ける」などこれまでにはなかった積極的な提案も見られる。

3-2 有識者会議の審議まとめ(素案)

R3答申をうけて設置された「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」において、今後の才能児への教育についての議論が引き続き行われている。ここにおいても個別最適な学びと協働的な学びの一体的な充実の議論の中で、特異な才能のある児童生徒への支援策を考えるというのが基本スタンスとされている。

先述のように、この会議において才能についての明確な定義付けはされていないが、2Eについて話題に上ることもあり、また特異な才能のある児童生徒が、通常の学級に在籍していることや、通級の指導を受けている、特別支援学級に在籍しているなどの可能性についても審議のまとめに反映されている。

特異な才能のある児童生徒の「困難に着目し解消を図るとともに個性や才能を伸ばす」という表記について、「困難に着目し解消を図ることで」という事務局案に対して「困難に着目し解消を図るとともに」ではないかと委員間の意見が交わされていることから、当事者目線の丁寧な議論が積み重ねられている様子が見える。

審議のまとめ(素案)(R4.7.25)は「目指す姿」を提示するというスタイルになっており、これ自

体が新しい試みであるが、「教室で居づらさを感じていたり、学習することに困難が生じていたりする場合には、普段過ごす教室とつながりがきれることのないように配慮されつつ、一時的に別の教室等で特性等に見合った学習等を行うことができる環境整備がされている」こと、「相談体制が整備されている」こと、「学校経営方針に明記される」こと、「学校段階間の連携」があること、「学外の学びの機会が提供される」「経済的状况にかかわらずアクセスできる」等、目標地点の明確化という意味では今後の具体的な動きに一定の方向性を与える内容が打ち出されている。「理想論としてはそれでいいかもしれませんが」¹⁷(第11回会議での岩永座長発言)との委員の発言も見られるように実際の会議の場では現実とのバランスにも目配せがありながら、実践者へのヒアリングなどを通して、真摯に受け止めるべきことという有識者会議の想いが強いようである。

3-3 総合科学技術・イノベーション会議の審議の方向性

内閣府に設置された総合科学技術・イノベーション会議の資料として「Society5.0の実現に向けた教育・人材育成に関する政策パッケージ(案)」が提出されており、ここに特異な才能のある子どもについての言及がある。

教室の中にある多様性として特異な才能のある子どもは2.3%と試算されているが、その根拠については不明である。総合科学技術・イノベーション会議では教育・人材育成システムの転換の方向性として、「Society5.0の実現に向けた教育・人材育成に関する政策パッケージ(案)」が作られており、3つの政策を掲げている。そのうち2つ目の政策が「探求・STEAM教育を社会全体で支えるエコシステムの確立」とされており、その具体的な中身の一つが「特定の分野で特異な才能のある子供が直面する困難を取り除き、その子供の『好き』や『夢中』を手放さない学びの実現」であり、学校外プログラムに参加できる教育課程の特例や個別性の高い指導計画の策定を文部科学省が、高等専門学校、SSH、大学、企業等での特異な才能のある子供の受け入れについて文部科学省と内閣府及

¹⁷ インクルーシブ教育に関する松村委員の意見について現場の教員が対応できるのかという疑問を持ち「今現場の先生たちにそれを求めるというのが、理想論としてはそれでいいかもしれませんが、現実論としてどうなのでしょうね。私はとても難しいと今のところは思います」と発言している。

び経済産業省が、特異な才能のある生徒を積極的に受け入れる大学については文部科学省の管轄として取り組むこととされている。

同会議の議事録が閲覧できないため、細かい審議の内容がわからないが、有識者会議の議論の流れをくんである程度共通の議論ができて¹⁸ということは今後の政策展開において非常に重要な点であると考えられる。ただし、教育・人材育成に関する政策でありながら、教育課題の設定の幅や社会的包摂性、インクルーシブ教育への志向性など、現在の教育界では避けて通れない部分については有識者会議ほどの議論が積み上げられているようには見受けられないのが残念である。

また総合科学技術・イノベーション会議が標ぼうする「正解主義と同調圧力からの脱却」というかなり単純化されたシナリオのもと、学校教育の在り方特別部会（個別最適な学びと協働的な学びの一体的な充実に向けた学校教育の在り方に関する特別部会）がスタートし、2023年度中に一定の結論を得ることになっている¹⁹。

以上、中教審答申から有識者会議へ、そして総合科学技術・イノベーション会議へという流れを追うと、政策の色付けとして2つの系譜を見取ることができる。一つは教育学における知見を幅広く敷衍し、個々の発達のニーズや心理的・情緒的ニーズ等にも目配せをし、生涯発達やキャリア支援の観点からも教育的課題を検討する流れと、もう一つは「正解主義と同調圧力」にまみれた学校教育の硬直性を打破するという比較的シンプルなシナリオのもと、多様性の一つとして特異な才能のある児童生徒が在籍校外で学んでも出席扱いとされるような制度的柔軟性といったことに注目が集まっているようである。そのどちらにも、「個別最適な学び」と「協働的な学び」の一体的実現という共通のベールがかけられている、という状況である。

4 才能教育に関する今後の政策の方向性

才能教育を必要とする子どもの全てが2E等の発達課題を抱えているわけではないという指摘もあり(林2017)、そもそもの才能児の姿も多様である。学校適応の良い子どもや、もともと選抜的な教育環境におり、特に違和感なく自身の学力に応じた指導が受けられている子どももいるであろう。また我が国に特有の事情としては、学習塾等や中高一貫校等で早修に対するニーズはある程度満たされるシステムがかなり広範に確立しているとも考えることも可能である。不登校支援に携わるNPO等民間団体が学校以外での学びの場を保障しようとする際、拡充教育や早修教育に相当する内容が行われている可能性もある。

しかし、通常の学級で満たされない思いや不適応になりそうな状態をずっと抱えている子どもたちのニーズを、平均以上の学力であるという理由で顧みないのであれば、「全ての子どもにとって」という目標は単なるお題目になってしまう。子どもたちの平均的な姿にこだわりすぎないということは、画一性の打破という意味でも必要であるし、学校の「あたりまえ」を見直すという思考実験は、多様性への寛容度を高めるという意味でも喫緊の課題である。

特別支援教育も特異な才能のある児童生徒への教育も、当事者にとってみれば人生にかかわる問題である。優秀であるからと国や行政が振り回してよいはずがなく、まず教育を受ける権利の主体として尊重するという姿勢が必要であり、わかりやすいが具体性のない「卓越性」などの言葉にむやみに踊らされることなく、豊かな学びの土壌をはぐくむことで次世代、次々世代まで続く安定した教育的基盤ができあがるものとも考える。その際、関係者や場合によっては地域も巻き込んで包摂する支援体制がなければ、社会に包摂されているという感覚を当事者が持つことはできないだろう²⁰。

活発な議論が交わされている有識者会議におい

¹⁸ 第1回会議において企画室長から「内閣府が事務局を務める総合科学技術・イノベーション会議、これCSTIと書きましてシスティと申しますけれども、そこでも関連の検討を進めるということになってございませう」と説明があり「いま申し上げましたCSTIに設置された有識者会議とも連携しながら、本有識者会議における議論を深めていただきたい」と要望が出ている。

¹⁹ 要項を見る限りでは、特別部会は学校のデジタル化が主な議題になっているようである。

²⁰ オハイオ州では家庭や地域との連携を重視した包括的学習支援システムが構築され、才能児を含む全ての子どもたちに対する教育支援が地域社会全体で実施されるという（関内2016）。

でも、これまでの国内での議論の蓄積が少ないことから、やはり個々人の体験談の範囲での意見に留まっているという印象も受ける。具体的な参照点を作っていくことで、教育資源の配分のバランスや方向性など、より実質的な内容に踏み込んだ国民的議論を巻き起こすことが必要ではないだろうか。

終わりに

本稿では「特異な才能のある児童生徒」に関する教育政策の形成過程を、中教審答申や有識者会議等の審議過程から読み解いてきた。これまでも才能教育をめぐる教育の公正性や公平性の点から議論があったが、今回の政策形成過程においては「個別最適な学び」と「協働的な学び」の一体的な実現という新学習指導要領に沿った大きなシナリオを描くことで、才能教育の取り扱いに対するこのような真正面からの議論を避けているような印象も受ける。しかし、通常考えられる議論を避けて、市民感情に訴えることは困難であるし、なにより学校現場の疲弊著しい現状において、理解者となってもらわなければならない第一の人である教員に理解者になってもらえるのだろうか、という疑念も残る。

一方で正面からの議論の衝突を避け、実質的な運用を進めることは、我が国において限定的であった特別ニーズ教育を一步進めるという好機でもある。特別支援教育に対するニーズは非常に高く、実態としては様々なニーズのある子どもたちが特別な支援を受けているが、やはり「障がい」という判定に依拠するところが強く、諸外国の先進事例に比べ、その運用には柔軟性が欠けている。一律平等を旨としてきた学校教育の基本態勢はそれほど簡単に柔軟化できるわけではないが、特異な才能のある児童生徒に関する特別な支援が現実化するとすれば、従来の制度意識、とりわけ教員意識に対してかなり大きな変容を迫ることになる。才能児の教育的ニーズを認めることは、障害の有無にかかわらず多様性を認め合う教育的インクルーシブが一步前進することでもある。一方で才能教育を標ぼうする単純な早期教育万能主義や優生思想の萌芽、または教育格差の是認が見られるような雲行きには警戒しなくてはならない。それ故、今回の政策動向は将来の我が国の教育制度の方向性を占うという意味でも注視する必要がある。

参考文献

- 合田美穂 (2010) 「香港におけるギフテッド教育の歴史・政策・課題」 甲南女子大学研究紀要第46号 21-32
- 麻生誠他 (1997) 『創造的才能教育』 玉川大学出版部
- 中央教育審議会 (2021) 「『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)
- 林陸 (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第67号 199-204
- 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vol.4 No.1 147-161
- 日高茂暢他 (2021) 「ギフテッドのoverexcitability特性と関連するADHD傾向、空想傾向、およびマインドワンダリング頻度の検討」 佐賀大学教育学部 vol.5 No.1 113-131
- 本郷一夫他 (2022) 「知的ギフテッド児の発達特徴と学校適応に関する研究」 東北教育心理学研究 39-52
- 今井康晴 (2009) 「幼児の早期教育に関する一考察」 広島大学大学院教育学研究科紀要 第1部 58-33-38
- 糸井梨緒・是永かな子 (2021) 「特別支援教育の観点からのギフテッド教育の可能性－ユニバーサルデザインを用いた教育実践の検討－」 高知大学学校教育研究第3号 33-39
- 小林茂 (2021) 「日本におけるgiftedという語の受容の課題」 札幌学院大学心理学紀要第3巻第2号 1-11
- 小泉雅彦 (2014) 「読み書き困難を持つ知的ギフテッドの支援」 子ども発達臨床研究 6 131-136
- 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 29-36
- 小泉雅彦他 (2022) 「WISC-IVを用いた知的ギフテッドのアセスメントと認知的特性の臨床的検討」 佐賀大学教育学部 Vol.6 No.2 2022 75-84
- 是永かな子 (2012) 「通常学級におけるインクルーシブ教育のための教育方法－ノルウェーのLPモ

デルとデンマークのギフテッドプログラムを中心にー」高知大学教育学部研究報告第72号 169-179

松本茉莉衣・是永かな子 (2017)「日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」高知大学教育実践研究 31 134-143

松村暢隆 (2018)「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」関西大学文学論集68 3 1-30

三菱UFJリサーチ&コンサルティング株式会社 (2019)「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

宮尾益知 (2019)「発達障害と不登校－社会からの支援がない子どもたち：2Eの観点から」Jpn j rehabil med 56 455-462

森寺亜伊子・木谷秀勝 (2017)「困り感を抱えるギフテッドチャイルドの実際と支援の方法」日心大81大会 927

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ー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

Sword,L.(2020) Gifted children:Emotionally immature or emotionally intense? .Gifted and Creative Services, Australia

田中規子他「早期教育の効果に関する調査Ⅱ」human deveropmental reserch15 33-49

谷村綾子 (2004)「中央教育審議会答申を中心にみた戦後日本教育改革の課題」京都大学大学院教育学研究科第50号 317-330

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議事録（第1回～第11回）令和3年7月～令和4年7月

