

第1章 認知的個性を活かす2E教育の理念 －発達障害・学習困難のある生徒の特別支援－

松村 暢隆

1. 認知的個性と2Eの生徒

1. 認知的個性の要素

(1) 発達の凸凹(非同期性)と認知的個性

どんな子どもでも大人でも、何かが得意で何かが苦手である。そういった発達の凸凹(非同期性: asynchrony)を、一人ひとりにユニーク(個性的)な諸特性を総合したプロフィールとして捉えると、個人の才能や障害に適切に応じた教育・支援を行うために有用である。心理学では能力や認知・学習スタイルなどの認知的特性を多様な次元から描いてきた。それらの特性のいくつかを援用して私たちが提唱した「認知的個性」(CI: cognitive individuality、以下、CI)は、学習場面で個人のさまざまな得意・苦手や興味などを総合的に捉える概念である(松村・他, 2010)。児童生徒(以下随時、生徒)一人ひとりの学習特性や個人差を、才能や障害も含めて、発達の年齢標準・平均からのズレとして見るのではなくて、発達の凸凹のある総合プロフィールとして捉えるものである。

CIの諸特性は、従来の心理学理論や教育実践で概念化されてきたもので、私たちはまず、「MI」(多重知能)を一つの主要な柱として設定した。以下で概説するように、発達障害や学習困難のある生徒だけでなく、すべての生徒のさまざまな学習活動に活用できるからである。これは、MI理論のもつ、教育実践への応用の有用性だけでなく、公平性にもよる。すなわち、例えばCIの要素に含まれる「ワーキングメモリー」(作業記憶)を検査で評価することは、発達障害のある生徒(以下、発達障害生徒)の特別支援教育には有用ではあるが、わが国の通常教育でこれを検査で測定すれば、一元的な能力尺度を新たに導入して、生徒全体を順序づけかねない。それに対してMIは、その中のどれが得意か、使いやすいかといったプロフィールは個人によって異なるが、成績の比較や、どのタイプが良いか悪いかという、価値判断による順序づけはできない。個人ごと学習しやすい活動との適合性が異なるだけなのである。CIの要素として、「同時処理・継次処理」という認知処理様式も、同様の公平性があるので、すべての生徒の学習に活用できる。

CIの特性の種類は限定・固定されないが、野添(2011, 2013)は、二大カテゴリーとしてMIとLS(learning styles:学習スタイル)を挙げ、LSの下位特性として、同時処理・継次処理や作業記憶、長期記憶、実行(遂行)機能、注意、興味等を挙げている。

(2) MI(多重知能)理論

ガードナー(H. Gardner)による「多重知能」(MI: multiple intelligences)理論では、知能は、「文化的に価値のある問題解決や創造の能力」と広く捉えられ、それは知能テストで測定されるIQを超えて多様であると考えられた(ガードナー, 2001)。そして

MIとして8つの独立した知能が識別された。すなわち、①言語的、②論理数学的、③音楽的、④身体運動的、⑤空間的、⑥対人的、⑦内省的、⑧博物的、と呼ばれる知能である。人は誰でも得意が異なる8つの知能の組み合わせをもち、現実生活や各分野の職業でいくつかの知能を複合で働かせる（例えば、音楽家は音楽的・身体運動的・対人的・内省的知能を活用）。MIのプロフィールは質的に異なり、個人間で優劣の比較はできない。それを活かして特定の分野でどれだけうまく問題解決や創造をなし得たかが評価されるのである。多様な才能を平等に尊重するというMI理論の理念は、アメリカの学校教育現場で歓迎され、「MI実践」として応用され、才能・個性化教育実践の理論的支柱となってきた。

（3）同時・継次処理タイプ

CIの特性の中で、MIと同様に、すべての生徒で得意なプロフィールが分かれ、学習に活かせるものに、「同時・継次処理タイプ」がある。カウフマン（A.S. Kaufman）によれば、認知処理様式には「同時処理」と「継次処理」がある（藤田・他, 1998）。前者は情報を一度に統合して、後者は情報を順次、処理するやり方である。個人によってどちらが比較的得意か、どちらを活かした学習が適合するかが異なる。発達障害生徒では、「同時処理が得意で継次処理が苦手」といったギャップが大きい場合が多い。

2. 2Eの生徒

すべての子どもがもつ発達の凸凹（非同期性）、すなわち得意と苦手、興味のあることとないことが極端になると、才能と障害として表れる。またその両者を併せもつことも希ではない。発達障害のある子どもは、読み書き等特定のスキルについて障害をもつ一方、視覚認知等他の特定の得意な能力をもっていることがよくある。発達障害と優れた才能を併せもつ子どもを、「2E[トゥーイー]の（二重に特別な）」子どもと呼ぶ（2Eは"twice-exceptional"の略語）。2Eの子ども（以下、2E児）には、障害と才能の両方への特別支援が必要である。発達障害生徒の才能を活かそうとする教育は「2E（二重の特別支援教育）」と呼ばれ、アメリカの初等中等教育の学校で1980年代に始まり、近年実践が広がってきた（野添, 2007; Trail, 2011; Weinfeld *et al.*, 2006）。

2E児・者の極端な例は「サヴァン(savant)症候群」で、知的障害や自閉症がありながら、ずば抜けた絵画や楽器演奏、カレンダー計算などの才能を示す、子どもや大人が存在する（トレッファート, 1990）。もう一例は歴史上の「天才」であり、歴史上の数多くの天才は、現在の医学的な診断基準からみれば、発達障害を伴っていたと言われる（フィッツジェラルド, 2009; Fitzgerald & O'Brien, 2007）。しかしこれらは極度の少数例であり、学校教育での2E教育が特定対象とするものではない。2E教育は、並外れた才能と発達障害を併せもつ生徒だけでなく、すべての発達障害生徒の得意や興味を伸ばして活かす教育として実践されうるものである。

昨今、発達障害児・者、とくにASDおよびその傾向のある人たちには優れた才能が伴うことがある事実が、わが国でも認識され始めた。巷でASDの人たちが「ギフテッド」と呼ばれる場合さえある。しかし、その呼び名の元の英語は、「才能のある（者）」という意味で、以下で述べるように、障害の意味は含まれないし、2E児・者の才能面しか表さない。また、ASD等の発達障害に必ずしも並外れた才能が伴うとは限らない。発達障害児・者の才能は自他共に尊重すべきだが、用語の混乱・誤用によって障害面の問題が軽視

されてはならない。才能（得意）と障害（苦手）が同じ人に併存し得ることを認識して、各々の面を判別して適切に支援する必要がある。

2. 2E教育の理念と方法

1. 2E教育の理念

(1) 才能教育での才能の概念と識別

2E教育が可能なのは、アメリカ等の学校教育では、障害児教育（日本でいう特別支援教育）と並んで「才能教育（gifted education）」が、「特別教育（special education）」の一環として公式に確立されていることを背景としている（松村，2003，2008a）。才能のある生徒には、通常教育の内容・方法は適合せず、特別な支援を要するからである。そして最近、才能教育と障害児教育、通常教育は連携され、互いのノウハウが活かされるようになってきた。

学校での才能教育が対象とする生徒の才能について、アメリカでは、国（連邦政府）の法律に、その定義が明確に規定されている。1978年以来の「初等・中等教育法」（ESEA）によれば、才能の種類として、著しく優れた①知能、②創造性、③芸術の能力、④リーダーシップ、⑤特定の学問の能力がある。

アメリカでは、連邦や州の教育法で才能が定義されても、才能教育プログラムを実施するかどうかは、義務ではないため、学校区や学校の教育予算等の事情で異なってくる。それゆえ、「才能児」とは、才能教育プログラムが対象として対処できる生徒であり、特定の才能が判別される生徒の母集団における比率は恣意的である。プログラムの規模によって異なるが、ふつう、選抜を伴う場合は、対象領域ごとに数%以下の場合が多い。

才能児の認定のためには、多様な才能を判別するためのテストや、教師による授業中の観察、行動観察用チェックリスト等が組み合わされて実施される。各領域の優れた才能を判別するためには、領域固有の方法が最も妥当である。例えば、数学の才能は、数学の（工夫された）テストによって、また音楽や美術の才能は、作品や演奏を専門家が評価することによって、明らかになる。

多様な才能を評価するために、レンズーリ（J.S. Renzulli）の「才能の三輪概念」が有用である（レンズーリ，2001）。すなわち、①優れた能力（知能・学力）、②創造性、③課題への傾倒、という大きく3つの才能の要素が考えられる。いずれかが高いことが才能を判別する手がかりになる。注目すべきは「課題への傾倒（task commitment）」で、特定領域への強い興味・関心、意欲や熱中を指す。興味や熱中を才能の大きな要素だと見なし活かすことは、すべての子どもの学習を個性化するために有効である。

(2) 才能教育と2E教育の二つの方向

学校での才能教育では、多彩な才能を見つけて伸ばすために、多様な指導・学習方法が用いられ、教育措置が講じられる（松村，2003）。才能教育が目指す方向は、①各領域の著しく優れた才能を育成する特別措置、および②すべての生徒の得意・興味を伸ばして活かす学習の個性化、の二つに大きく分けて考えられる。

才能教育の古くて狭い見方では、あるいは国家の優れた人材養成を至上目標とする国では、①のみが才能教育の目的である。そのためには、早期からごく少数の子どもを特別プ

プログラムや例外措置のために選抜する。いっぽう、②は才能と才能教育の、新しくて広い見方である。才能を他人との比較ではなく、一人ひとりの個人内で比較的得意な領域や技能と考えると、才能教育はごく一部の生徒を対象とするのではなく、障害のある子も含めてすべての生徒に、各々の力を十全に伸ばす学習の機会を与えることができる。

2E教育においても、才能教育の方向と呼応して、二通りの目指す方向がある。すなわち、発達障害生徒について、①一部の生徒が併せもつ優れた才能を見出し、伸ばして活かす。②すべての生徒の、個人内での発達の凸凹（非同期性）を認識して、比較的得意な分野・機能の能力や興味を伸ばし、苦手を補うために活かす。

①が対象とする典型的な例として、ASDの2Eの生徒が、科学や芸術の特定の分野で並外れて優れた能力や創造性を発揮することがあるが、少数である。いっぽう②の理念は、すべての発達障害生徒に適用できる。比較的得意なもの、興味の強いもの（例えば視覚的表現）を見つけて伸ばし、それらを活かして苦手（例えば言語的表現）を補うのである。

2. 2E教育の実施方法

(1) 2E教育に必要なステップ

2E教育では、以下のステップが必要となる。①2E児の存在と、特性を考慮した教育の必要性を認識する。②学習ニーズを最適に支援するために、得意・興味（才能）と苦手（障害）の両方を判別する。③個人の学習特性に応じて学習方法・内容を個性化して、得意・興味を伸ばし、活かして苦手を補う。

まず、①については、2E児の存在と特別支援の必要性は、アメリカでは全国の教師に認識が広まっている。しかし、②と③を進めるのは教師個人の創意では容易ではないし、教育行政の支持がないと実施は困難である。

2E児には3つのタイプがあると言われる（Baum & Owen, 2004）。①障害が才能を隠し、発達障害だけが目立って診断される。②才能が障害を隠し、才能だけが目立って判別される。③障害が才能を隠し、才能が障害を補うため、両方とも目立たなくなり、問題がないように見える。このように、併存する発達障害と才能は発見されにくい。わが国では、才能教育の制度がないので②のタイプは存在しないが、まず発達障害と診断された、あるいは診断されなくても学習困難が表れた生徒（①のタイプの）、さらには問題がないように見えても苦闘している生徒（③のタイプ）の、得意と苦手を認識して、両方への適切な対処が必要となる。

(2) 2Eの識別方法

① 発達検査でのディスクレパンシー 2E教育では、2E児の発達障害と才能の両面を適切に判別するために、知能検査（WISC-III/IV等）や認知能力テスト（K-ABC/KABC-II、DN-CAS等）を用いて、得意と苦手の大きな凸凹を識別してきた。下位検査の得点間に基準を満たす大きなディスクレパンシー（差）がある場合、あるいは知能検査の高得点と標準学力テストの成績不振に大きなディスクレパンシーがある場合、2Eであると判断される。例えば、WISC-IIIで、2Eでは「言語理解」と「知覚統合」の群指数の両方または一方がひじょうに高く、「注意記憶」「処理速度」は低いという傾向が表れる（Baum & Owen, 2004）。またK-ABCとDN-CASで、「継次処理」と「同時処理」という認知処理様式の得点間に大きなディスクレパンシーが見られる。

② RTI: 援助介入を実施しながら 発達検査で障害が診断されるためには、障害が顕著になるまで待たねばならない。それでは支援開始が遅れるため、小学校入学時から特別支援を開始しながら、障害に対処しようという「RTI (援助介入への反応)」(Response to Intervention)が、アメリカの多くの州で、近年盛んになってきた。すべての児童を対象にスクリーニングを行い、その結果によって特別な教育的ニーズのある対象を3段階で絞り込み、支援を行うのである。

RTIは、連邦教育法である2004年改正「個別障害者教育法」(IDEA 2004)に基づいて、発達障害を対象として実施が開始された。それだけでも障害と同時に得意な認知機能も判明するが、さらにウィスコンシン州など数州では、才能に3段階で対処するモデルがRTIに統合された(野添, 2009)。するとRTIは、2Eを対象とすることになる。コロラド州では、州規則に2E教育の推進が明記されている。

早期から援助介入を始めるRTIは、たしかに発達障害か才能だけをもつ子どもには有効である。しかし、この診断システムでは、2E児は第1段階で見落とされる可能性もある。2E児は、自分で障害を才能で補い、教室に適応して問題がないように見えることがあるからである。教師が、障害と才能を識別する行動的手がかりをよく意識して、普段の観察から可能性を見つけて、障害と才能の正確な判断へ導く必要がある。

いっぽう、障害の診断を待たずに教育を開始する行政的制度は高く評価されるべきである。日本でも、今後2E教育の観点を含む特別支援教育を整備していくためには、発達障害と診断された生徒だけでなく、通常学級で学習や行動の問題をかかえる、いわゆるグレーゾーンの生徒にも特別支援が与えられる制度が必要となるであろう。現在でも診断を受けていない発達障害の傾向のある生徒が、地域によっては学校の柔軟運営で通級指導教室で特別支援を受けたりしている。しかし、教師や地域の教育行政の善意、努力に頼るのではなく、制度、資金の保障が国の教育行政として望まれる。アメリカのRTIは、IDEAの法的根拠に裏付けられ、州の障害児教育で早期からの援助介入に対する連邦補助金の15%は、障害だと診断されない対象児に使える、という規程に沿っているのである。

(3) 2Eの指導・学習

2E教育は、アメリカでは約30年来、いくつかの地域で初等・中等教育の実践が進められてきた(野添, 2007, 2009)。発祥の地は、1980年代初頭、ニューヨーク州ウェストチェスター郡である。1986年に、メリーランド州モンゴメリー郡が続いた。今も両者は拠点校で2Eプログラムを実施している。また、コロラド州では、2E教育の州規則に則り、2E児を重点的に集めるマグネットスクールが設立されている。

2Eプログラムでは、まず発達障害生徒の中から、検査や教師の普段の観察などで、才能を示す生徒を認定する。前述の「才能の三輪概念」の、学力、創造性、意欲などの観点からである。2E児は、障害や才能が表立って見えないこともあるので、教師は注意深く観察して、規定の基準で障害や才能が判別されなくても、特別なニーズのある生徒を2Eプログラムに加えるなど、柔軟に対処する。つぎに、「個別の教育(指導)計画」(IEP)に、才能も伸ばすこと、才能を活用して障害を補うことなども盛り込む。

そして少数集団の特別プログラムで、指導の個別化を図る。公立の小学校でも、ASDなど、障害特性がよく似た児童が集まると学習がうまく行くために、特別学級を編成することもある。これは地域のインクルーシブ教育の一環であり、中学校・高校では、通常学

級で個別指導員(mentor)が個別の支援を行うことが多い。

指導・学習の方法として、個人ごとの障害と才能の特性に応じて学習内容・方法を個別化・個性化する。才能を活かして障害を補うために、通常授業の代替の方法として、学習集団編成や教材、学習の進め方を工夫する。飛び級・飛び入学が適用されることさえある(日本の大学飛び入学入試でも、発達障害への特別措置は検討に値する)。

2E教育の対象は少数でも、そこから得られた知見は、発達障害だけでなく、すべての生徒の学習を最適化することに通じるであろう。

3. 日本で認知的個性を活かした2E教育実践の試み

2E教育の理念と方法を、わが国の学校教育に活かすために、得意や興味、苦手など多様な特性を総合的に捉える「認知的個性」(CI)の概念は有用である。2E教育の理念から、MIを中心としたCIを、学校でのさまざまな指導・学習の場に活かす試みについて、以下に述べる。

1. MIを特別支援学校で活かす

発達障害生徒の得意や興味を特別支援学校で活かすために、CIの主要な特性であるMI(多重知能)の観点を念頭において生徒を観察すると、それらを捉えやすくなる。特別支援学校に所属する水野の調査(松村, 2010に紹介)では、特別支援学校の教師が、担当の発達障害生徒の比較的優れているMIの知能を挙げたところ、空間的・身体運動的・音楽的・博物的知能が、比較的得意だと評価された。これらは図工や体育などだけでなく、主要教科でも活用できる。

MIプロフィールを捉えるには、普段の学習行動や成果に注意して、得意や強い興味・関心を見出そうとする構えが重要であるが、それらを客観的な指標でアセスメントすることもできる。上述の水野(2011)は、中等部の生徒の「課題への傾倒」に着目して、課題ごとの「傾倒時間」すなわち集中が持続したと判断される時間を測定した。その結果、ある自閉症の生徒では、傾倒時間の長さから、身体運動的知能(手指を用いた作業)が比較的得意であり、また作業をやり直す、工夫することから、それが内省的知能と結びついていると考えられた。MIの知能は、例えば対人的知能は単体では苦手なら、人と話をするなど苦手な言語的知能と複合させると、より苦手になる。ところが球技など得意な身体運動的知能と複合させると、相手を模倣する等の必要に迫られ活性化される、と水野は示唆している。[水野および下記の野添, 北川(各2011)は松村・他(2011)に修正収録。]

2. MIを通級指導教室で活かす

通級指導教室や特別支援学級では、発達障害生徒の得意や興味について、教師の日常観察だけでなく、生徒自身の自己評価もそれらを見出す手段にできる。野添(2011)は、MI理論に基づいて(熱中性すなわち課題への傾倒を含む)、得意や苦手、興味の対象を小学校中・高学年の児童が自己評価するチェックリストを開発した。北川(2011)は、通級指導教室でそれを利用して、発達障害のある児童のMIプロフィールを把握した。

そして、あるASD児について、比較的得意な身体運動的知能を活かして、算数に手先

を使った活動を導入したり、裁縫・図工・ドッジボールなど得意なことを行くと、彼は楽しく積極的に学習に取り組めるようになった。自己評定チェックリストは、教師と一緒に問いかけ確認して、母学級の教師や保護者向けのチェックリストを併用することで、不正確な点を補完できる。

3. MI等を通常学級での特別支援教育で活かす

発達障害のある生徒を含めて、すべての生徒の得意や興味を活かす理念は、通常学級の授業でも必要な視点である。松村（2008b）では、その実践の手がかりを、小学校の理科教育で探った。まず、学習困難のある児童の得意・興味・創造性などを教師が評定できるように、学習全般および理科での「才能行動チェックリスト」を作成した。それを手がかりに、理科で豊富な知識や強い興味、独創性を示す発達障害またはその傾向のある児童を小学校の教師に選んでもらい、協力の得られた理科担当教師に、その2E児を含む学級で、工夫した授業を行ってもらった。例えば、実験の授業で、児童たちは実験の予想や結果をシートに大きめの図と文字で書き込んだ。あるADHDの2E児は、予想を丁寧に書き込み、積極的に発言して、実験に率先・集中して取り組み、ものづくりを意欲的に行った。理科授業への関心・意欲の表れと高まりが見て取れた。

また、「同時処理」と「継次処理」という認知処理様式を把握して、得意なほうを活用した指導方略を用いる「長所活用型指導」が以前から実践されてきた（藤田・他，1998）。CIを活かそうとする2E教育と理念を共有するが、2E教育は、強いCIを活用して、潜在的な優れた才能をいっそう引き出し伸ばそうとするものである。

このように、通常学級の授業を工夫することによって、発達障害生徒も含めて、学級全体の学習意欲や技能を高めることができる。学習につまずく生徒がより理解しやすいように教材や指導方法を工夫することは、その他の生徒たちにとっても、より良い授業となる。そういう授業の「ユニバーサルデザイン」の開発・実践が最近全国で広まってきた（廣瀬ら，2012；全特連，2010）。

4. MI等を総合学習・教科学習で活かす

CIの諸特性のうち、MIや「同時処理・継次処理」は、上述（1.）のように、すべての生徒のさまざまな学習活動に活用できる。個人のプロフィールに善し悪しの価値判断はなく、公平に評価できるからである。香川大学附属坂出中学校では、総合学習や教科（共通）学習で、生徒のCIの自己評定を活用する教育実践を開発してきた（同校，2014）。

同校の2011年度以降の「総合学習CAN」で、筆者が開発したMIチェックリストで生徒が得意・興味を「自分の才能」として自己評定したところ、簡便な評価方法としてかなり妥当で有用なことが示された（松村，2011）。生徒は異学年の学習少人数集団「クラスター」を編成する際に、得意なMIが共通するだけでなく異なる生徒どうしが協働する場合に、現実社会の活動を模したCANで「本物の学習」が有効に行われた。アメリカのMI実践でも強調されるように、個人学習や協同学習で、生徒が自分自身や他の生徒のMIを認識することは、選択した学習活動との適合性を高め、MIを活かせる学習への意欲を引き起こせて、有意義である。

同校では、「総合学習シャトル」、さらに教科学習の「共通学習I・II」でも、生徒の

CIとして、MIに次いで、「同時・継次処理タイプ」の活用が試み始められた。簡便なチェックリストを用いた自己評定によって、同時処理が比較的得意で好まれる「同時処理優位」、継次処理が得意で好まれる「継次処理優位」、両方を同等に利用できる「両方優位」の3つのタイプに、生徒は大きく分かれる。これらのタイプを活かす授業が工夫されている。

教師は、生徒のCIの多様な特性を念頭において、それらを生徒の普段の学習等の行動や成果の観察、チェックリストの活用などによって捉える。そしてさまざまに指導の個別化・学習の個性化の方法を工夫する。そうすれば、生徒は従来の教科学習では尊重されない学習特性に自身が気づき、その個性を活かした学習活動に達成感を感じて自己肯定感を高め、さらなる学習に興味・やる気が生じる。すると苦手な学習内容・方法にも、自ら工夫しながら挑戦する意欲が生まれてくる。

CIの観点から生徒の個性を捉えることによって、才能教育と特別支援教育、個性化教育が融合して、「すべての生徒の得意や興味を見つけて伸ばし、それを活かして苦手を補う」という共通理念を実践に活かせる。今後、個人のCIプロフィールを幅広く捉える識別手段と、それを学習に活かす支援方法が開発され、応用された実践が広がることが望まれる。

〈 文 献 〉

- Baum, S. M. & Owen, S. V. (2004) *To Be Gifted & Learning Disabled: Strategies for Helping Bright Students with LD, ADHD, and More*. Creative Learning Press, Mansfield Center, CT.
- フィッツジェラルド, M./井上敏明 (監訳) (2009) 『天才の秘密ーアスペルガー症候群と芸術的独創性ー』世界思想社
- Fitzgerald, M. & O'Brien, B. (2007) *Genius Genes: How Asperger Talents Changed the World*. Autism Asperger Publishing Company, Shawnee Mission, KS.
- 藤田和宏・青山真二・熊谷恵子(編) (1998) 『長所活用型指導で子どもが変わるー認知処理様式を生かす国語・算数・作業学習の指導方略ー』図書文化社
- ガードナー, H./松村暢隆 (訳) (2001) 『MI:個性を活かす多重知能の理論』新曜社
- 廣瀬由美子・桂聖・遠藤雅孝, 他 (2012) 「授業のユニバーサルデザイン化への挑戦 (日本LD学会第20回大会企画シンポジウム2)」『LD研究』21(1), pp.44-55.
- 香川大学教育学部附属坂出中学校 (2014) 『認知的個性を活かす総合学習・教科学習の実践ー総合学習CAN・シャトル, 共通学習I・IIからー』本科研報告書別冊
- 北川圭一 (2011) 「得意な活動を学習の中心におく通級指導」『実践障害児教育』39(3), pp.8-11.
- 松村暢隆 (2003) 『アメリカの才能教育ー多様な学習ニーズに応える特別支援ー』東信堂
- 松村暢隆 (2008a) 『本当の「才能」見つけて育てよう』ミネルヴァ書房
- 松村暢隆 (編) (2008b) 『理科授業で学習困難や才能を示す児童生徒への特別支援の方策に関する研究』平成18-19年度科学研究費補助金基盤研究(C)研究成果報告書 (研究代表者:松村暢隆)
- 松村暢隆 (2010) 「発達障害と才能」岩永雅也・松村暢隆(編)『才能と教育ー個性と才能の新たな地平へー』放送大学教育振興会, 188-201.
- 松村暢隆 (2011) 「中学生の異学年合同総合学習に活かすMI (多重知能)ークラスター編成資

- 料となる自己評定尺度の開発ー』『個性化教育研究』3, pp.12-20.
- 松村暢隆・石川裕之・佐野亮子・小倉正義（編）（2010）『認知的個性ー違いが活きる学びと支援ー』新曜社
- 松村暢隆・野添絹子・北川圭一・水野証・小倉正義（2011）『認知的個性（CI）の発見と学習支援の基礎・実践的研究ーすべての子どもの得意・興味をみつけて伸ばし、活かして苦手を補うー』2008-10 年度科学研究費補助金基盤研究（C）研究成果報告書・2011-13 年度科学研究費補助金基盤研究（C）研究趣旨説明資料（研究代表者：松村暢隆）
- 水野証（2011）「「取り柄」を見いだし生かした特別支援学校での指導」『実践障害児教育』39(3), pp.15-17.
- 野添絹子（2007）「学習障害児のための才能教育に関する考察ーメリーランド州モンゴメリー郡公立学校を例にー」『アメリカ教育学会紀要』18, pp.41-53.
- 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ー2E（二重の特別支援）教育の新しい支援のあり方 RTI についてー」『アメリカ教育学会紀要』20, pp.31-44.
- 野添絹子（2011）「発達障害のある子どもの興味・関心を生かす学習」『実践障害児教育』39(3), pp.2-7.
- 野添絹子（2013）『子どもの才能チェック BOOKー得意ジャンルが見つかる、伸ばせる』小学館
- レンズーリ, J. S./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
- Trail, B. A.（2011）*Twice-exceptional gifted children: Understanding, teaching, and counseling gifted students*. Waco, TX: Prufrock Press.
- トレッファート, D. A./高橋健次（訳）（1990）『なぜかれらは天才的能力を示すのかーサヴァン症候群の驚異ー』草思社
- Weinfeld, R., Barnes-Robinson, L., Jeweler, S. & Shevitz, B. R.（2006）*Smart kids with learning difficulties: Overcoming obstacles and realizing potential*. Waco, TX: Prufrock Press.
- 全日本特別支援教育研究連盟（全特連）（編）（2010）『通常学級の授業ユニバーサルデザインー「特別」ではない支援教育のためにー』日本文化科学社

[本章は、松村暢隆（2012）「認知的個性を活かす2E（二重の特別支援）教育ー発達障害と才能を併せもつ子どもの支援ー」『LD研究』日本LD学会, 21, pp.193-200 に公表された内容を、大幅に加筆修正したものである。]