

松村暢隆(研究代表者・編)(2017)『発達障害のある生徒に対する 2E 教育の理念による支援—大学進学を視野に入れた高大連携の実践—』2014・16 年度科学研究費補助金基盤研究(C)研究成果報告書, 7-18. [LD 研究, 25(1), 39-48 (2016)より転載]

第1章 2Eの生徒の才能を活かす支援

—大学進学を視野に入れて—

松村 暢隆

発達障害と才能を併せもつ「2E」と呼ばれる子どもの支援について、本学会第20回大会教育講演で、背景となる才能教育等を含め、概説した(松村, 2012)。本稿では、大学進学適性をもつ発達障害のある生徒を広義の2Eと捉え、その才能を活かす支援のあり方にテーマを特化して検討する。

I 発達障害のある生徒の進学支援

1. 高校での支援

日本の学校での特別支援教育は、小中学校では発達障害のある児童生徒(以下、発達障害生徒)への支援体制がかなり整備されてきた。いっぽう、大学での発達障害のある大学生(以下、発達障害学生)への修学支援も最近整備が進んできた。ところが高校段階での発達障害生徒への支援は、小中学校での支援を引き継ぎ、大学での修学支援に継続させる役割を担うべきだが、その体制整備は小中学校に比べて遅れている。

高校での発達障害生徒の割合は、文部科学省(2009)の調査による分析・推計によると、全体の約2.2%とみられる(文部科学省, 2009)。ところが高校での校内支援体制の整備状況は、校内委員会の設置や実態把握、コーディネーターの指名は比較的進んでいるが(8割以上)、個別の指導計画、個別の教育支援計画、専門家チーム等の整備率が低い(3割以下)。とくに私立学校で整備が遅れている(文部科学省, 2015)。

発達障害生徒は、学習および社会・情緒(情動)的(social-emotional)な困難をもちながら、学力全般が平均以上に優れ、領域によっては人並み外れた才能を発揮することもある。発達障害生徒には、小中学校での特別支援を高校に接続させて、障害に対する支援だけでなく、個々の教育的ニーズに応じて大学進学も進路の選択肢として視野に入れて、才能を伸ばし活かす学習および社会・情緒的支援の提供も、今後は有用となるだろう。

2. 大学での修学支援

1) 発達障害学生への支援体制の整備

大学での発達障害学生のなかには、修学(学習・生活)・就職に関して個別の特別支援を要する者がいる。大学等(短大・高専を含む)での実態調査(日本学生支援機構, 2015)によると、2014年度の発達障害学生(診断書有り)は約2,700名(全障害の19%)で、毎年調査ごとに大幅に増えてきている。大学等495校(全1,185校中)に在籍し、そのうち高機能自閉症等(ASD)の学生は432校に2,000名弱で、発達障害学生の約4分の3を占める。397校で1,900名近くが支援を受けているが、これらは支援申請者

数であり、未申請や未診断、発達障害傾向の学生はさらに多いと予測される。

大学等の高等教育では、支援の法的根拠は 2005 年施行の「発達障害者支援法」である（高橋，2012）。また「障害者権利条約」（日本は 2014 年批准）では、障害者への教育・社会福祉面での「合理的配慮」（reasonable accommodation）の確保が求められている。大学では障害学生の公平な学習を妨げる学習環境が変更・調整される必要がある。さらに、「障害者差別解消法」（2016 年 4 月施行）により、大学での障害者への差別的取り扱い禁止と、合理的配慮の不提供禁止が求められる。

2) 合理的配慮とそれを超える包括的支援

こういった法的要請により、全国の大学で発達障害学生への支援部署の整備が進められている。授業支援内容の合理的配慮として、注意事項等文書伝達、休憩室の確保、実技・実習配慮、教室内座席配慮、試験時間延長・別室受験、講義内容録音許可などが多い（日本学生支援機構，2015）。

これらの合理的配慮は、障害学生が授業に公平にアクセスできる変更・調整を大学が行うが、大学の過度の負担にならない範囲で行うものとされている。しかし、学生のニーズに応じるべき修学・就職に関わる支援は、合理的配慮との線引きが難しい。富山大学学生支援センター（アクセシビリティ・コミュニケーション支援室）の先駆的な全学的取り組み、「トータル・コミュニケーション・サポート」のように、授業等に関わる学習支援での合理的配慮だけではなく、社会参入支援として生活支援や就職支援までもが含まれている場合もある（斉藤他，2010；西村，2014）。合理的配慮を超える配慮は大学の義務ではないが、付加的支援として、あるいは合理的配慮と不可分に、必要・有用な場合も多い。アリゾナ大学が合理的配慮を行う障害学生支援部門とは別組織（SALT センター）で、チューター等を活用して発達障害学生に合理的配慮を超えた修学支援を有料で行っているように、受益者負担でもニーズに対応する方法もあり得る（松村，2013a）。

3. 小中高大の連携・移行支援の進展

発達障害に対する高校での支援体制は整備の狭間にあるが、今後ひとつには、2011 年に開始された大学入試センター試験での発達障害への特別措置（試験時間の延長、拡大文字問題冊子の利用等）のような取り組みを契機として整備が進むと期待される。受験生の申請には、高校の理解・対応（診断書・教育的措置）が前提となり、高校の対応が問われるからである（上野，2012）。

従来は発達障害生徒の中高卒業後の進路として就業を主眼にしてきた。しかし、小中学校での校内支援体制が整備され、大学進学に適性・意欲のある発達障害生徒が増えるにつれ、大学進学が進路の選択肢としてより多く考慮されるだろう。発達障害生徒の大学進学は、つぎのような意義がある（高橋，2014）。発達障害学生は、高校よりいっそう大学で、働くとはどういうことかを学び、自己理解を深め、弱みを補う方法や支援要請の仕方を学び、強みを伸ばすことができる。

それに向けた継続した支援のために、中高および高大連携・移行支援の必要性が高まるだろう。実際、大学から高校生への移行支援が、富山大学（後述 IV-1）等いくつかの大学で開始されている（高橋，2014）。

II 2E教育の理念

1. 2E教育が対象とする生徒

発達障害生徒は、特定のスキルについて障害をもつ一方、他の特定の得意な能力を持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生徒を、「2E（トゥーイー）」の生徒と呼ぶ（2Eは"twice-exceptional"の略語。松村，2012; Weinfeld et al., 2013）。「2E」は直訳的には「二重に特別な」であるが、「二重に特別なニーズのある」「二重の特別支援を要する」と説明的にも表せる。発達障害の生徒の才能を見出し、伸ばして活かそうとする学校教育は「2E（二重の特別支援）教育」と呼ばれ、アメリカで1980年代に始まり、一部の州や地域で実践が広がっていった（Trail, 2011）。

2E生徒は「発達凸凹がある」といわれることがあるが、発達の凸凹（非同期性: asynchrony）はすべての人に存在する。発達の道筋は領域固有で、誰にも得意と苦手があるからである。いっぽう発達凸凹が極端な、極めて希に出現する人（子どもではサヴァン、大人では発達障害の天才）は、2Eの典型例と見なされることもあるが、これは2E教育が対象とするものではない。発達凸凹が大きくて特有な支援ニーズのある生徒が、2E教育の対象となるといえる。

2. 2E教育の背景の才能教育

アメリカ等の学校で2E教育が可能なのは、障害児教育（日本の特別支援教育）と並んで「才能(gifted)教育」が「特別(special)教育」の一環として確立されていることが背景となっている（松村，2003, 2008; 岩永・松村, 2010）。障害児も才能児も、通常教育のカリキュラムには適応できず困っていて、各々特別なニーズへの対応が必要だからである。

アメリカ連邦教育法「ESEA」（初等中等教育法）では、才能の種類が定義され（1978年に、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）、学校での公式の才能教育が保障されている。多様な才能の評価には、知能・学力の標準テストや教師の推薦など、多様な評価手段を組み合わせる。

初等中等教育で「早修」（acceleration：上位学年科目の単位修得）や「拡充」（enrichment：早修以外の発展的学習）の多様な特別プログラムが広く実施されている（実施は必ずしも義務ではなく、州や学区の事情で異なる）。

ここで狭義と広義の才能教育を区別しておく、後述の2E教育の概念整理に役立つ。狭義の才能教育は、一部の生徒対象に、才能を公式の方法で識別（identify）して、特別プログラムの対象候補とする。いっぽう広義の才能教育は、すべての生徒対象に、才能を公式の方法で識別せずに、個人の得意・興味を伸ばして活かす。

すると狭義の才能教育は、早修（飛び級・飛び入学等）およびプログラムに選定された才能児対象の拡充（才能クラス等）を含む。いっぽう広義の才能教育は、すべての生徒対象の拡充（プロジェクト学習、土曜・夏期プログラム、コンテスト等）を含む。多様な才能教育の場は、小中高を通じて連携される。狭義の才能教育でさえ、特別プログラムの対象は生徒全体の1、2割にもなるので、これらを「天才教育」だと誤称してはならないし、その対象となる才能ある（gifted）生徒も、大多数は天才ではない。

なお「ギフテッド」の呼称が 2E の意味で誤用されることがあるが、この用語は才能面のみを表し、障害の意味は含まないことに注意して、誤用は避けるべきである。

3. 狭義と広義の 2E 教育の理念

日本でも必要・可能な 2E 教育を検討する際に、狭義と広義の 2E 教育の概念を区別することが有用である。

「狭義の 2E 教育」は、識別・診断されうる才能と障害（とくに発達障害）を併せもつ、一部（少数）の発達障害生徒について、知能や学力、創造性等、才能教育で一般的な基準に合う才能を識別して、障害と才能両方に対応する特別プログラムを提供する。その対象となる 2E の生徒は、「GT/LD」と表記することもある。才能（GT）と発達障害（ADHD, ASD も含む学習困難）を並記して、特別支援プログラムが（予算や対象者の点で）両方に対応することを明示できる。

いっぽう「広義の 2E 教育」は、すべての発達障害（傾向・未診断も含む）生徒の才能は（才能教育の規定の方法で）識別しない。通常学級をベースに、発達障害生徒を含むすべての生徒の得意・興味（才能）を伸ばし、活かして苦手（障害）を補うことを理念とする。そのために、個人の学習特性に応じて学習内容・方法を個性化する。

大学でも、発達障害学生は、平均以上に優れた学力や、特定領域の並み外れた才能をもつことから、広義の 2E 学生と捉え直すことができる（優れた才能が才能教育と同様の評価基準を満たす場合は狭義の 2E）。広義の 2E 教育の理念・方法で、初等中等教育からの特別な指導・支援が連携され移行支援がなされると有意義である。

III 2E 教育の場と方法

1. 才能・障害の識別

2E 生徒では、才能が併存する発達障害に隠され、気づかれにくいことがある。あるいは、障害が才能を隠し、才能で障害を自分で補うために、才能も障害も目立たないこともある (Baum & Owen, 2004)。才能と障害の両方の個人特性を識別して、両方へ適切に支援する必要がある。

2E として識別される才能は、才能教育における基準と同様である。上述のアメリカ連邦教育法での定義が、各州の教育法でも援用される。多様な評価方法を組み合わせるが、2E 生徒ではふだんの行動からは認知特性（才能と障害）の大きな凸凹が目立たない場合もあるので、それらを見出すために知能・認知能力検査は重要な手段となる。RTI（指導への反応に基づく介入）のような発達障害への早期介入プログラムでも、才能と障害の凸凹が大きくても、障害領域の遂行が平均的に見えて、識別から漏れたり遅れることがあるので注意を要する。

2E として識別される障害は、アメリカでは日本と同様の発達障害が中心となる（松村, 2013b）。2004 年改正「障害者教育法」（IDEA）の障害カテゴリー 13 種のうち、SLD（すなわち LD：全障害の約 4 割）、自閉症（すなわち ASD：全障害の約 7%）、その他の健康障害（ADHD を含む）、情緒障害が該当することが多いが、州によって規定は一定しない。情緒障害を含めるのは、発達障害の診断なしでも、大規模校に不適應で 2E プログラムに適合する生徒も選定するためである。

2E プログラムの対象者の障害基準は、州や学区によって異なるが、例えば LD のみを明記して ADHD や ASD は規定されていなくても、実際にはこれらの障害は合併することも多く、対象に含められる場合も多い。最近では ASD の生徒が増えてきている (Weinfeld et al., 2013)。

アメリカでは大規模で明確な調査はないが、2E 教育実施地域で経験的に、全生徒の約 2% が識別された 2E といわれている (Weinfeld et al., 2013)。日本でも大規模調査はないが、小倉 (2011) の WISC-III での調査では、発達障害児童生徒 25 名中 10 名が 1 つ以上の群指数 (指標) で 115 以上、1 名が 130 以上であった。日本では教育事情が異なっても、2E 生徒は一般に認識されている (認識もされていない) 以上に多く存在し、まだ対処されていないが学習および社会・情緒的支援のニーズが大きいことは確かである。

2. 公立学校プログラムと私立学校

2E 教育実践は、現在はアメリカのいくつかの州や地域で行われている (松村, 2012)。上述の才能教育は、州や学区レベルでの実施は義務ではなく、地域の教育政策に左右される。最近では才能教育の特別プログラムは、教育政策・予算上の優先度が低く、廃止・縮小されることも少なくない。このため 2E 教育も、全国の教員に広くその必要性は認識されながら、才能教育の方法を用いる狭義の 2E プログラムの実施は広がらない。それでも公立学校で 2E 教育は、初期に開始したいいくつかの州 (コロラド州など) や地域 (メリーランド州モンゴメリー (Montgomery) 郡など) の学区の拠点校で実践が継続されている。

公立学校の狭義の 2E 教育は、インクルーシブ教育の原則から、小学校では、数校から児童を集めた拠点 (センター) 校で 2E 通級指導教室が開設され、中高では、通常学級ベースで個別支援を受ける場合が多い。指導・学習の方法として、代替の方法や工夫した教材を用いて、個人の才能特性 (得意・興味) を活かしながら、障害に応じて補償するような学習の個性化が図られる。

最近ではアメリカ各地に、発達障害生徒のみを対象とした私立学校が増えてきた。通常の教育課程の基準に従った授業を提供し、高卒の資格を取得させる。大学には多くの発達障害学生が在籍し、日本に先駆けて修学支援体制が充実しているので、大学進学を支援する。たいていは小規模で、広義の 2E 教育の理念に基づき (才能を識別しないで)、個人の得意・興味等の学習特性に応じて指導・支援する。生徒は学習および社会・情緒的支援があれば、大学進学に十分な学力と社会的スキルを伸ばせる。中にはワシントン DC の「キングズベリ・デイスクール」 (Kingsbury Day School, K-12 学年) のように、発達障害生徒対象の学校内に通級指導の狭義の 2E 通級指導教室を設けている学校もある (松村, 2013b)。またロサンゼルス郊外の「ブリッジズ・アカデミー」 (Bridges Academy, 4-12 学年) のような、入学時から 2E 生徒を集めて進学指導を行う、狭義の 2E 教育の学校もごく少数存在する (野添, 2008)。

発達障害生徒のみ対象の特別な私立学校は、大規模な公立学校に不適應な生徒には代替の学び場になり、公立学校の特別教育を補完する役割を担うが、問題点も挙げられる。生徒集団が小さく、固定され流動的でない。学習が少人数化、個別化され、生

徒どうしがやり取りしながら学ぶ社会的経験は不足するだろう。学校によっては途中で転校する生徒も多く、生徒にとっては母校というより塾という意識が残るだろう。また、指導が少人数・個別化されるほど、経営上、学費は高額になり（1人年間300万円以上の場合も）、入学できる家庭も限られ、特別なニーズに応じる教育の機会が社会に公正に提供されず、特別教育においても教育格差の拡大を助長するおそれがある。さらに学校は、経営のために、生徒の障害を補償しながら目に見えて成績を上げ、卒業や大学進学実績を保護者に示すよう要求されるので、生徒の苦手な面の訓練的な指導に傾いてしまう（松村, 2015）。

日本でも公立・私立校が同種の学校設立・運営を行うには、類似の困難・問題点が生じるだろう。生徒が随時入校や退校できる私塾のような形態なら運営可能な場合があるかもしれないが、そのような場では長期的に継続される適切な支援は保証されないだろう。また教育産業や民間団体が私塾やフリースクールを運営しても、学費が高額で、進学実績を第一の目標として試験の訓練重視に陥るなら、望ましくない。

3. カナダ公立中等学校の2E通級指導教室

1) バンクーバーの特別支援の制度

以下に、カナダの2E教育として、ブリティッシュ・コロンビア（British Columbia: BC）州、バンクーバー（Vancouver）の例を紹介する（松村, 2015）。バンクーバーでは、発達障害生徒の大学進学を支援する私立学校が数校と、公立学校の2E教育プログラムが、同じ地域にまとまって存在し、2E教育が盛んなアメリカでもめったにないユニークな状況にある。

BC州の教育政策には、初等中等教育の特別教育の規定に、障害・才能の特別ニーズのある生徒への特別教育サービスの提供が含まれる（BC Ministry of Education, 2013）。1980年代に特別教育サービスの整備が図られ、約2%の才能児を含む約6%の生徒に予算が充てられてきた。通常学級ベースのインクルーシブ教育を原則に、通級指導教室、特別教室などニーズに応じる代替の支援サービスも提供される。特別ニーズのカテゴリーに、才能は障害種と並んで含まれ、LD等の障害に才能が併存することも指摘している。

これを受けて、バンクーバー学区教育委員会（Vancouver School Board : VSB）は、発達障害に対応して、小学校（1-7学年）、中等学校（8-12学年）を通じて、学習支援、行動支援、および才能プログラムを提供している（VSB, 2014）。学習・行動支援プログラムには、各々数種があり、1校から数校の拠点校で通級指導教室や特別学級として実施される。いずれも児童生徒の特性に応じて、学習方略、社会・情緒・行動スキル、自己尊重、読み書きスキル等の向上を図る。

才能教育の概念・方法はアメリカのそれに準じている（BC Ministry of Education, 2013）。BC州教育省は才能の定義で、才能に障害が併存することもあるのだと、2E生徒の存在に言及している。VSBの才能教育プログラム（VSB, 2011, 2013）は、広義の才能教育としては「才能拡充教育」として実施される。狭義の才能教育では、州の基準で才能が識別されてIEP（個別教育計画）が必要な生徒に特別プログラムが提供される。小学校での「拡充」には、学級・全校拡充、クラスター集団学習、個人の

興味に基づく研究プロジェクトなどがある。特別プログラムには、小学校の異年齢クラスター教室、特定テーマの総合学習、個人指導、中等学校のミニスクール（代替プログラム）、大学移行支援プログラムなどがある。

2) GOLD プログラム

バンクーバーの公立中等学校（8-12 学年）の 2E 教育プログラムは「GOLD プログラム」と呼ばれ（G/LD のもじり）、VSB の学習支援プログラム的一种である（Bees, 2011）。2E 生徒の発達障害と才能の両方を識別して対象者を選定するという意味で、狭義の 2E 教育である。学区内の拠点校に通級指導教室を設け、インクルーシブ教育の一端を担っている。2E 生徒のニーズに応じるために、発達障害に対しては学習および社会・情緒的支援を行い、いっぽう才能に対しては特定領域の才能を活かす拡充学習を行う。アメリカの公立中高の 2E プログラムが通常教室ベースで行われるのに対して、公立の中等教育で通級指導教室を設置している点がユニークで有意義である。

GOLD プログラムのために現在の中心的拠点校「プリンス・オブ・ウェールズ (Prince of Wales) 中等学校」に、GOLD 教室が 1989 年に開設された（Bees, 1998）。（以下、VSB 関連文献および GOLD 教室担任教師のプロミッジ (C. Bromige) との面談・私信 (2014-15) に基づく）。

GOLD 教室の生徒数は 40 名弱である（他に 2009 年に開設の「デイビッド・トンブソン (David Thompson) 中等学校」の教室に約 20 名）。対象者の選定は原則 8 学年入学時からで、学区の市内全域の小学校からニーズのある生徒を推薦して選考委員会で決定する。対象の 2E 生徒は、識別された才能（高知能・認知能力）と LD, ASD, ADHD または情緒障害を併せもつ。生徒は教室に、2 日に 1, 2 時間通う（学校の授業は 1 日 4 時間）。

GOLD 教室での学習および社会・情緒的支援として、担任と補助教員が、各々の生徒の IEP を考慮しながら、個人で科目の補習や相談を、また小集団（学年毎や合同）で指導や議論を行う。読み書きに時間をかける、ICT で支援する、個人の学習スタイルに応じる等の合理的配慮によって障害バリアを取り除けば、生徒は高度に抽象的・内省的な内容の思考・学習が可能で、拡充学習や得意分野の拡大を支援して才能を伸ばせる。集団での議論は学習を活かすだけでなく、自己理解・自己権利擁護を促し、社会・情緒的支援の要となる。

GOLD プログラムは、大学進学を優先目標として掲げてはいないが、大部分の生徒が優秀な成績で卒業して大学に進学する。教室では、受験学力ではなく、大学で通用するような問題探求・議論の学力を養う。

GOLD プログラムには、次のような利点があると考えられる。①無償で、生徒・保護者には費用の負担がない。②才能が障害と並んで特別ニーズに含まれ、2E の特別ニーズも当然対応すべきものと認識され、支援が教育行政の同じ部署で担当される。③生徒は通常学級に在籍して、ニーズに応じた特別教室と通常学級の連携が柔軟・スムーズになされる。④信頼できる教師と 2E 生徒どうしの仲間集団が存在し、快適な居場所となる。⑤得意を活かし苦手を補う学習が個人内だけでなく、得意な生徒が他の生徒に教えたり集団的議論によって、個人間の協同で行われる。

IV 大学進学を選択肢とする 2E 支援

1. 広義の 2E 教育の充実

1) 小中高でのユニバーサルデザインの授業

日本でも、すべての発達障害生徒にとって、あるいは狭義の 2E 生徒にとってさえ、大学進学がベストの進路選択であるとは限らない。しかし、大学にも多くの発達障害（および傾向の）学生が在籍して、さらにひじょうに優れた学問的才能を発揮する学生も少なくない。実際、発達障害のある高校生への意識調査では、公私立高の生徒の 6 割以上が進学（大学・短大・専門学校）を希望している（全国 LD 親の会, 2014）。修学支援体制の整った大学へ進むのが将来的に望ましい生徒は、本人と保護者が意識している以上に多く存在するはずである。能力・適性と意欲のある発達障害生徒の大学進学を、生徒個人の努力に任せないで、支援できる教育システムの構築が望ましい。

わが国の特別支援教育の実践のいくつかは、既に広義の 2E 教育の理念・方法と共通しているといえる。まず、特別支援学校・学級や通級指導教室で発達障害生徒に個別指導を行うとき、また通常学級の生徒全体への指導・学習方法を工夫するとき、発達障害生徒の才能（得意・興味）を活かそうとしている。通常学級で実践が広がった「ユニバーサルデザイン（UD）の授業」で、例えば「長所活用型指導」は、継次型および同時型指導方略で生徒の得意な特性を活かす（藤田・他, 1998）。また涌井（2015）の UD の授業実践では、児童の「マルチ知能（MI：多重知能）」とやる気・記憶・注意、および協同学習を活用する。

小中学校で既に実践されてきたといえる広義の 2E 教育が、小中学校でさらに充実すると共に、その指導・支援が今後高校での特別支援教育の充実に伴って、小中高で連携・接続されることが望ましい。じっさい、文部科学省が 2014 年度から 3 年間、全国 22 校を研究開発校に指定している「高校特別支援教育充実事業」の「個々の能力・才能を伸ばす特別支援教育モデル事業」（この「才能」は広義の才能に当たる）では、一斉授業の改善工夫として、視覚化のユニバーサルデザインを挙げていて、高校での UD の授業展開が期待される。

2) 高大の移行支援

発達障害学生を広義の 2E 者と捉え直し、小学校から大学まで継続的に、大学進学も視野に入れた多様な支援を進めるのも有意義である。そのために大学からの発達障害高校生への高大移行支援は、重要な役割を果たす。例えば前述（I-2）の富山大学では、高校との事前相談窓口の開設（高校教員向け入試懇談会・オープンキャンパス）や発達障害生徒の大学体験プログラム（チャレンジ・カレッジ）、入試直前の移行支援、を実施している（斉藤他, 2012; 西村, 2014）。これは高校 3 年から大学卒業後までのシームレスな（継ぎ目のない）社会参入支援を 4 期に分けて、その 1 期の高校と大学をつなぐシームレス支援に当たる。

2. 狭義の 2E 教育プログラムの実施

いっぽう、日本では狭義の 2E 教育はまだ公式には実施されていないが、現行の特別支援教育では 2E 生徒特有のニーズに十分対応できていないと、当事者や教師には感じられる場合もある。そこで、狭義の 2E 教育も今後必要になるだろう。

1) 2E 生徒独特のニーズの理解

教師が認識している以上に、2E 生徒は多く存在するはずである。2E 生徒の中には、特別な支援を必要とせず何とか自力で適応できている者もいる。しかし大学進学を希望しても、通常学校では不適応になる者や、必要な特別な支援が得られていない者も、少なからずいるだろう。

2E 生徒には、発達障害生徒への支援ニーズに加えて、独特のニーズがあることが、まず広く認識されねばならない。2E 生徒は、合理的配慮で障害バリアを取り除くだけでは依然学習ニーズに不適合である。学習内容にアクセスできても、例えば学年相当のカリキュラムのみでは易しすぎて興味・意欲をなくして学習不振に陥る（才能児のいわゆる「吹きこぼれ」と共通）。抽象的な思考や独創的な問題解決ができる 2E 生徒には、より高度な学習内容にアクセスできる発展的学習が必要になる。それによって学力、達成感、意欲を高め、心理的な安定を図れる。

広義の 2E 教育の理念は、「児童生徒一人ひとりの教育的ニーズに応じた適切な指導および必要な支援」を行うという特別支援教育の方針に通じる。そしてそれは必然的に、2E 生徒特有のニーズに応じるべきだという狭義の 2E 教育の理念に繋がる。例えば、「第 2 期横浜市教育振興基本計画」（横浜市教育委員会, 2014）では、施策の一つとして、特別支援教育に関して「特別なニーズに対応した教育の推進」を挙げ、重点取組（1：特別支援教育推進のための指導体制の充実）として、つぎのように述べている。

児童生徒一人ひとりのニーズに適切に対応し、全ての教員が障害[と才能]特性を理解し、児童生徒の[隠れた]得意なことを引き出し、[生徒自身が]才能[（高度な知識・技能、抽象的思考）]を伸ばす[ように、障害バリアを除いて高度な学習も可能な]指導・支援を行うための具体的な支援策を検討します。（p. 51）

上記のカッコ内は筆者の補足であるが、本当に 2E 生徒も含めた一人ひとりの「才能を伸ばす指導・支援を行う」ためには、それらを考慮する必要があるだろう。このように発達障害生徒の才能面のニーズにも配慮して、何らかの施策を講じようとする意識が、全国の教育行政に望まれる。

2) 狭義の 2E 教育プログラム

日本でも GOLD プログラムのような 2E 通級指導教室を小中学校に設置して、自立活動の一環として発展的学習を指導することは有意義で、現行法で可能だろう。高校でも、通級指導教室での教育課程の弾力的な運用の必要性については、文科省でも数年以上前から検討されてきた（柘植, 2013）。上述の文科省「高校特別支援教育充実事業」の「個々の能力・才能を伸ばす特別支援教育モデル事業」では、一斉授業の改善工夫として、通級指導教室で特別な教育課程の在り方、および「読むことは困難だけど、計算はズバ抜けている」生徒に対して、数学重点コースの設置も、検討課題例に挙げている（文部科学省, 2014）。

もし高校の発達障害生徒の通級指導教室が整備されるなら、小中高の支援連携が強化されて望ましいが、それだけでは 2E 生徒のニーズには必ずしも適合しない。また計算等の限定されたスキルを重視して授業を工夫したコースに生徒を入れるだけでは、多様な才能特性をもつ 2E 生徒に適切な学習および社会・情緒的支援にはならない。

2E 生徒には、狭義の 2E 通級指導教室が必要なのである。小中高に設置される 2E 通級指導教室は、特別に開設された学校とは異なり、インクルーシブ教育の一環として通常学級での広義の 2E 教育と連携して、生徒は学習の場を柔軟に移動できるものでなければならない。

2E 通級指導教室で望まれる活動として、①担任の教師が学習および社会・情緒的支援によって、様々なスキルの向上を図る。②個人ごとに異なるニーズへの個別の支援と合わせて、同・異学年の小集団を形成して、学習および社会・情緒的困難を共有する。③共通あるいは異なる能力・興味をもつ生徒どうしの協同で得意を發揮し、苦手を補い合って学習を改善・発展させる、等が挙げられる。発達障害生徒が自己や他者の多様な面に気づき自己理解を促進するのに有効なのは、同じニーズのある同年代の他者と体験や思いを共有できるような、同じ障害特性をもつ集団である(田中, 2015)。同様に、2E 生徒にも同じ才能・障害特性をもつ集団が必要なのである。

あるいは、学校全体の総合学習の時間に、すべての生徒が小集団のチームを形成して自由に研究発表する場を設け、その一種として 2E 生徒チームを形成すれば、代替的に機能するだろうし、保護者・地域の理解も得やすいだろう。

2E 通級指導教室では、生徒一人ひとりのニーズに適切に対応する理念で、合理的配慮を超える才能への配慮も無償で行うことになる。これについて受益者負担の観点から不公正な過度の配慮だという批判が生じる可能性があるなら、放課後や土曜日、夏季等に、有料で 2E 課外学習プログラムを開設することも選択肢に設けられる。学童保育を拡大したような形態で、併行して開設される数種の課外学習の一つとして実施する。支援を行う人材等が問題になるなら、校内外で教育産業との連携も、地域の事情に応じて検討に値する。

2E 課外学習プログラムは、とくに私立・国立中高一貫の進学校で、2E 通級指導教室の代わりに、有効な支援の場となる可能性がある。ASD 等の発達障害傾向があり何かの教科でひじょうに高学力の生徒は、2E であると見なせる。発達障害の診断と高学力の評価があれば狭義の 2E を識別できる。現在でも中高で、そういう生徒の多くは特別な支援なしに大学に進学する(そして大学に入ってから修学支援のニーズに気づくこともある)が、じつは 2E 生徒特有の支援ニーズをもつこともある。他の生徒に苦手を隠しがちな学校風土を考慮して、発達障害の診断を条件としないで、学習困難や対人的に大きな問題を抱く生徒対象に、2E 特別支援プログラムを開設することは検討に値する。クラブ活動の一種として機能し、教師や補助人材が支援する形態が考えられる。

3) 発達障害生徒の才能識別

狭義の 2E 教育プログラムで、高学力の評価以外に、生徒の才能面を公正に識別するのは難しい。多様な才能を複数の識別方法で見出すことが本来必要ではあるが、どの才能を優先させるべきかという客観的根拠がない。しかしプログラム開始時点では、発達障害(傾向を含む)生徒の「困り度」つまり学校不適応等、学習および社会・情緒的支援ニーズの高さを重視しながら、つぎの点を考慮すべきだと思われる。

①IQ や検査指標得点が高い(検査結果があれば)。本格的なプログラムでは、客観的で適切な知能・認知能力検査等のアセスメントが不可欠になる。②いずれかの主要教

科の成績がひじょうに優れる。③校外のコンテスト等を才能の識別（さらに学習・成果発表）に活用する。理系の国内・国際コンテストは、とくに優れた特定の才能の識別に活用できる。

才能と障害、得意と苦手の大きな凸凹は、標準化された知能・認知能力検査等のアセスメントで識別すべきだが、種々のチェックリストや教師の観察評価で多面的、包括的に捉えることも有意義である。多様な認知特性は、「認知的個性」という概念で総合的に捉えると、学習に活かして有用である(松村, 2012; 松村他, 2010)。すなわち、MI (多重知能) 等に表れる能力や、興味、認知・学習スタイルなどの特性を複合的プロフィールとして捉えるのである。個性ある障害・才能特性を綿密に把握して、それらに応じた学習内容・方法を工夫して、得意を活かして苦手を補うという理念を実践することが、2E教育だけでなく特別支援教育全般で有意義だろう。

〈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.
- Bees, C. (1998) The GOLD Program: A program for gifted learning disabled adolescents. *Roeper Review*, **21** (2), 155-161.
- Bees, C. (2011) *Gifted and Learning Disabled: A Handbook* (5th ed.). Advocacy Group for Gifted/LD, Vancouver.
- British Columbia Ministry of Education (2013) *Special education services: A manual of policies, procedures and guidelines*. BC Ministry of Education (<http://www.bced.gov.bc.ca/specialed/ppandg.htm>).
- 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：認知処理様式を生かす国語・算数・作業学習の指導方略. 図書文化社.
- 岩永雅也・松村暢隆 (2010) 才能と教育：個性と才能の新たな地平へ. 放送大学教育振興会.
- 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・石川裕之・佐野亮子・小倉正義編 (2010) 認知的個性：違いが生きる学びと支援. 新曜社.
- 文部科学省 (2009) 高等学校における特別支援教育の推進について：高等学校ワーキング・グループ報告. 特別支援教育の推進に関する調査研究協力者会議 高等学校ワーキング・グループ (http://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chousa/shotou/054/shiryo/_icsFiles/afieldfile/2009/11/05/1283675_3.pdf).
- 文部科学省 (2012) 通常の学級に在籍する発達障害の可能性のある特別な教育的支援を必要とする児童生徒に関する調査結果について. 初等中等教育局特別支援教育課 (http://www.mext.go.jp/a_menu/shotou/tokubetu/material/_icsFiles/afieldfile/2012/12/10/1328729_01.pdf).
- 文部科学省 (2014) 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)。

文部科学省 (2015) 平成 26 年度特別支援教育体制整備状況調査 調査結果。初等中等教育局特別支援教育課 (http://www.mext.go.jp/a_menu/shotou/tokubetu/material/1356211.htm)。

日本学生支援機構 (2015) 平成 26 年度 (2014 年度) 大学、短大及び高等専門学校における障害のある学生の修学支援に関する実態調査報告書。独立行政法人日本学生支援機構

(http://www.jasso.go.jp/tokubetsu_shien/documents/2014houkoku.pdf)。

西村優紀美 (2014) 進学を目指す高校生への情報提供 (2): 富山大学の取り組み。高橋知音 (編), 発達障害のある人の大学進学: どう選ぶか どう支えるか。金子書房, 56-75。

野添絹子 (2008) アメリカにおける才能のある学習困難な子どもへの学校教育の取り組み。

BERD, Benesse 教育開発研究センター, 11, 42-47。

(http://berd.benesse.jp/berd/center/open/berd/backnumber/2007_11/ren_7nozoe_01.html)。

小倉正義 (2011) わが国の 2E 児に関する基礎データの収集 (中間報告): WISC-III を指標として。松村暢隆 (研究代表者), 認知的個性 (CI) の発見と学習支援の基礎・実践的研究 (2008-10 年度科研費基盤研究 (C) 研究成果報告書), 65-69。

斎藤清二・西村優紀美・吉永崇史 (2010) 発達障害大学生支援への挑戦: ナラティブ・アプローチとナレッジ・マネジメント。金剛出版。

斎藤清二・西村優紀美・吉永崇史・桶谷文哲・水野薫 (2012) 発達障害のある高校生への大学進学ガイド: ナラティブ・アプローチによる実践と研究。遠見書房。

高橋知音 (2012) 発達障害のある大学生のキャンパスライフサポートブック: 大学・本人・家族にできること。学研教育出版。

高橋知音編 (2014) 発達障害のある人の大学進学: どう選ぶか どう支えるか。金子書房。

田中真理 (2015) 発達障害者の青年期をめぐる「移行期」支援。教育と医学, 63 (11), 20-28。

Trail, B. A. (2011) *Twice-Exceptional Gifted Children: Understanding, Teaching, and Counseling Gifted Students*. Prufrock Press, Waco, TX.

柘植雅義 (2013) 特別支援教育: 多様なニーズへの挑戦。中央公論社。

上野一彦 (2012) センター入試の改革は日本の教育をどう変えるか。LD 研究, 21 (1), 9-14。

Vancouver School Board (VSB) (2011) *Gifted/Enrichment Education Handbook for Schools* (2011-2012). Learning Services, Vancouver School Board, Vancouver.

Vancouver School Board (2013) Gifted/enrichment education. Vancouver School Board (<http://www.vsb.bc.ca/giftedenrichment-education>)。

Vancouver School Board (2014) Special education programs (September 2014). Vancouver Board of Education (<http://www.vsb.bc.ca/sites/default/files/publication-files/Programs%20-%20Sept%202014.pdf>)。

涌井恵編 (2015) 学び方にはコツがある! その子にあった学び方支援。明治図書。

Weinfeld, R., Barnes-Robinson, L., Jeweler, S. & Shevitz, B. R. (2013) *Smart Kids with Learning Difficulties: Overcoming Obstacles and Realizing Potential* (2nd ed.). Prufrock Press, Waco, TX.

横浜市教育委員会 (2014) 第 2 期横浜市教育振興基本計画, 第 3 章・目標 1・施策 5。

(<http://www.city.yokohama.lg.jp/kyoiku/vision/dai2kyoshin/dai2kyoshin6dai3syo105.pdf>)。

全国 LD 親の会 (2014) LD 等の発達障害のある高校生の実態調査報告書 II。特定非営利活動 (NPO) 法人全国 LD 親の会。

(以上のウェブサイトはいずれも 2015 年 11 月 10 日アクセス確認。)