

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—

日 高 茂 暢

A Study of the Special Educational Needs of children with Intellectual Gifted:
Inclusive Gifted Program using “Personalized Learning” of Special Needs Education.

Motonobu HIDAKA

要 旨

本論文の目的は、潜在的に高い能力を持ちながらも困り感を持つ子どもの特別な教育的ニーズに対応する必要性と対応の方向性を検討することである。潜在的な能力の高い子どもはGiftedとされることが多いため、本論文では特に知的発達水準の高いGiftedを知的ギフテッドと呼称し、特別支援教育や才能教育の観点から文献研究を行った。その結果、知的ギフテッドは、知的発達水準の高さから理解されにくい、認知的なアンバランスをもつことによる学習上の困り感、性格・行動特徴による生活適応上の困り感を持つことが確認された。また知的ギフテッドの持つ困り感、特別な教育的ニーズをどのように対処するか、という点において、イギリスの“個に応じた学習（personalized learning）”の取り組みから、知的ギフテッドの教育的ニーズを補償する特別支援教育の立場からの支援が望ましいと考えられた。知的ギフテッドの子どもの特別視するのではなく、全ての子どもの教育的ニーズを満たす1つの方法として、インクルーシブ型の拡充という方向性が考えられた。

【キーワード】 ギフテッド（ギフティッド）、2E、特別支援教育、才能教育

【key word】 Gifted, Twice-Exceptional, Special Needs Education, Gifted & Talented Education

I. 問題

1994年のサラマンカ宣言によって、特別な教育ニーズのある子どもを含む全ての子どもが教育を受ける基本的な権利を持つことが確認された。サラマンカ宣言では、障害の有無に関わらず、学校等の教育システムは子どもの多様な特性や能力、関心に応じて教育計画を立案、実施する必要があるとし、インクルーシブな志向を持つ学校への転換を提言している。サラマンカ宣言やインクルーシブ教育の志向に代表されるように、現在、子どもの学習権の保障という観点から、公教育は大きく転換を迫られている。

特別な教育的ニーズのある子どもを対象にした特別支援教育は、かつては特殊教育 (Special Education) という概念で呼ばれた。日本では、特殊教育という用語は障害児教育とほぼ同義に運用されてきたように考えられる。ここでSpecialという形容詞の定義をOxford英語辞典で確認すると、初めに“Better, greater, or otherwise different from what is usual”とあり、次に“Belonging specifically to a particular person or place”という文脈で“Used to denote education for children with particular needs, especially those with learning difficulties.”と書かれている。Specialという概念は、通常と異なって優れた、またはその人がもつ特別な何か、というニュアンスであり、その一部として学習困難が含まれている。従って、Special Educationという用語は、本来、平均的な通常教育では効果のあがらない子どもを対象にした教育という意味であると考えられる。即ち、通常よりも学習上の困難のある障害を持つ子ども (children with Handicapped) と、通常よりも優れた潜在能力を持つ子ども (children with Gifted or Talented) との2つの側面を持ち、障害児教育よりも広い概念といえる。

通常よりも優れた潜在能力を持つ子どもの呼称や概念は、日本では現在でも定まっておらず、適切な教育も公教育の中で十分に提供されているとは言い難い状況である。しかし、優れた潜在能力の1つの指標として用いられる知的発達水準の高さ、即ちIQの高さは、抑うつ等の精神疾患のリスク因子であることが報告されており (Karpinski, Kinase Kolb, Tetreault, & Borowski, 2018)、心理社会的支援の重要性が指摘されている。日本においても知的発達水準の高い子どもの心理的・情緒的・行動的なニーズ (松本・是永, 2015, 2017) や不適応感を抱えた子どもや保護者の支援 (日高, 2019) について、注目が集まっており、喫緊の課題となっている。

本論文の目的は、このような優れた潜在能力のある子どもの特別な教育的ニーズについて、特別支援教育の観点から検討することである。本論文では、現在の特別支援教育と対比するために、優れた潜在能力を持つ子どものニーズに応える教育を才能教育 (Gifted & Talented Education) と表現する。また日高・室橋・小泉・足立・品川 (2014) は、優れた潜在能力を持ちながら学習の困難を併せ持つ子どもを、知的ギフテッド (Intellectual Gifted) の子どもと便宜的に呼称した。リーダーシップ、芸術、スポーツ等様々な優れた潜在能力の中で、知的発達水準に着目したことを明確にし、誤解を避けるためである。本論文でも同様の目的で知的ギフテッド¹と呼称する。そのため潜在能力に着目することで、顕在化した学業成績 (学力) の高さを知的ギフテッドの条件としないものとする。学業成績は、本人の学業への志向、知的ギフテッドの特性や神経発達症等の特性、経済社会的な環境要因等の影響によって左右されると考えられ、学業的に低達成の知的ギフテッドも存在すると考えられるからである。また同様に知能検査の結果も様々な要因の影響を受けるため、Sparrow, Pfeiffer, & Newman, (2012) が指摘するように、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はなく、様々なアセスメントや実態に応じる必要があると考える。知的発達水準を指標の1つとして注目することは、潜在能力の高さという漠然とした概念を取り扱うための措置である。

なお、各国における才能教育に関する動向は比較教育学分野に詳しい。先行研究として日本 (山内, 2012; 松本・是永, 2015b)、アメリカ (小倉, 2009; 松村, 2003, 2016; 田中, 2012)、イギリス (植田, 2012)、オーストラリア (青木・伊井, 2015)、韓国 (石川, 2011, 2012)、中国 (南部, 2012)、南アフリカ共和国 (西村, 2012) 等がある。また最近、各国の才能教育の動向について研究成果がまとめられ報告

¹ 2019年9月にアメリカのGifted支援団体であるSENG (Support Emotional Needs of Gifted) に携わるWebb, J. T. の著書「Misdiagnosis and Dual Diagnoses of Gifted Children and Adults (2005, 角谷・榊原 (監), 2019, 『ギフティッドその誤診と重複診断—心理・医療・教育の現場から』) が翻訳された。訳語は異なるが、筆者はSENGのGifted概念を念頭に置いている。

されたので合わせて参照して頂きたい（山内，2018；文部科学省，2019）。

Ⅱ. 日本における特別支援教育の特徴と課題

日本では、2007年の学校教育法改正に基づき、特殊教育から特別支援教育へと転換した。「特別支援教育の推進についての通知（文部科学省，2007）」によると、特別支援教育の理念は“障害のある幼児児童生徒の自立や社会参加に向けた主体的な取組を支援するという視点に立ち、幼児児童生徒一人ひとりの教育的ニーズを把握し、その持てる力を高め、生活や学習上の困難を改善又は克服するため、適切な指導及び必要な支援を行うもの”とされる。さらに特別支援教育の対象と場所に言及し、“これまでの特殊教育の対象の障害だけでなく、知的な遅れのない発達障害も含めて、特別な支援を必要とする幼児児童生徒が在籍する全ての学校において実施される”と示されている。この通知に従うと、日本における特別支援教育の特徴は3つ挙げられる。

第1の特徴は、知的能力障害の有無に関わらず、自閉スペクトラム症（Autism Spectrum Disorder: ASD）、注意欠如・多動症（Attention-Deficit/Hyperactivity Disorder: ADHD）、限局性学習症（Specific Learning Disorder: LD）等の神経発達症群を特別支援教育の対象としたことである。それ以前では、平均以上の知的発達水準の子どもは、何らかの困り感を持っていても、明確な支援対象と定義づけられていなかった。従って、特別支援教育の対象の拡充は、神経発達症群のある子どもや保護者にとって、学校教育において支援を適切に受ける事が可能になったことを意味し、大きな進歩であったと考えられる。現在、多くの学校において、神経発達症群をもつ子どもへの支援は必要という共通認識があると考えられている（柘植，2013）。

第2の特徴は、特別な支援は、養護学校や特殊学級等（現在の特別支援学校や特別支援学級、通級指導教室等に相当）といった特別な場だけで行われるのではなく、支援を必要とする子どもが在籍する全ての場所で行われる事を明示している点である。従来の特別な場だけでなく、通常の学校や学級において、特別な教育ニーズをもつ子どもがいればその子どもに支援を行う事が教員の役割であることを指摘している。文部科学省は通常の学級に在籍する神経発達症群のある子どもへの支援に取り組むために、「特別支援コーディネーター」を配置したり、通常学級においてニーズがある子どもに対して「個別の教育支援計画」や「個別の指導計画」を作成したりする事を指示している（文部科学省，2005）。第1・第2の特徴によって、支援のエアポケットにいた神経発達症群の子どもに、在籍学級に関わらず、適切な教育を行うこととなった。また2014年1月の障害者の権利に関する国際条約の批准や、2015年4月の障害者差別解消法の施行によって、特別支援教育は加速度的に促進されると考えられる。

第3の特徴は、特別支援教育の理念を“障害のある幼児児童生徒の自立や社会参加に向けた主体的な取組を支援する（文部科学省，2007）”とするように、“障害のある”子どもを対象にしている点である。つまり、医学的に障害の診断を持たない子どもの教育的ニーズや生活、学習上の困難は支援の対象として想定していない。従って、障害の有無によらず多様な教育的ニーズを想定するサラマンカ宣言と比べ、日本の特別支援教育は限定的であり、課題が残ると考えられる。

障害以外の特別な教育的ニーズへの対応は近年拡大している。例えば、子どもの貧困について、社会経済的地位が子どもの言語能力や短期記憶、認知的制御と相関関係にあることから（Noble Kimberly G., McCandliss Bruce D., & Farah Martha J., 2007）、発達初期の貧困への経済的介入が子どもの教育的ニーズを小さくするか、ベーシックインカム制度を用いたランダム化比較試験が計画されている（Noble, 2017）。また日本でも2017年の学習指導要領改訂に伴い、「特別な配慮を必要とする児童への指導」対象と

して外国籍・帰国子女等の日本語指導を必要とする子ども、不登校の子どもが追加された（荒川，2017）。これらは障害以外の特別な教育的ニーズへの対応拡大の1つと考えられる。従って、知的ギフテッドについても、その教育的ニーズと支援について研究と議論を重ね、支援対象として拡大することが期待されるのである。

Ⅲ. 認知的アンバランスから考える知的ギフテッドの特別な教育的ニーズ

知的ギフテッドに関する臨床研究から、知的ギフテッドの子どもの認知的アンバランスが明らかになっている。以下にウェクスラー式知能検査児童版WISC-IVにおける臨床サンプル（Wechsler, 2010）、小泉（2016）、日高（2019）の臨床研究で示されているWISC-IVのプロフィールを示す（Figure 1）。才能教育を実施する国・州において、知能検査を知的ギフテッドの判定の1つの基準とする場合、指標得点120～130を目安としている（松本・是永，2017）。小泉・日高のデータは、全検査IQと言語理解指標（Verbal Comprehension Index: VCI）が同年齢集団と比較が高く、才能教育が実施される国・州においてその対象となる可能性がある子どもでもある、といえる。

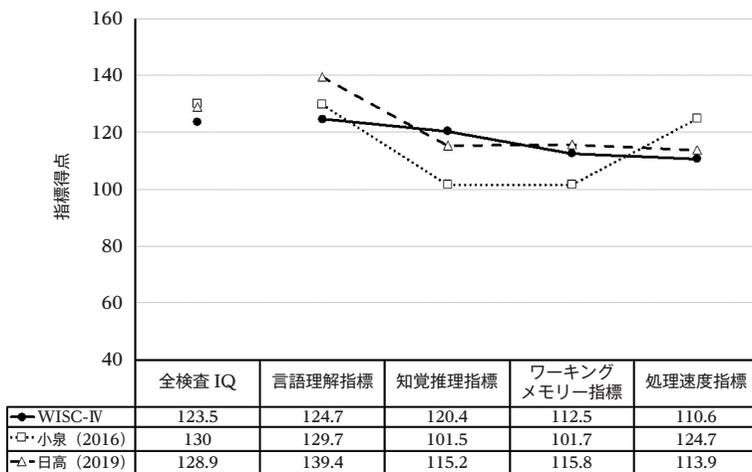


Figure 1. 知的ギフテッドのWISC-IVプロフィール

小泉（2016）は、臨床サンプル、およびコロラド州ギフテッド研究所のデータと比較しながら、知的ギフテッドの共通特徴として、①比較統制群と比べ、高いVCIと知覚推理指標（Perceptual Reasoning Index: PRI）を示すこと、②比較統制群と比べ、ワーキングメモリ指標（Working Memory Index: WMI）と処理速度指標（Process Speed Index: PSI）は平均域の水準に近いこと、③VCIとPRIから算出される一般知的能力指標（General Ability Index: GAI）とWMIとPSIから算出される認知熟達度指標（Cognitive Proficiency Index: CPI）の乖離があることを示した。GAIは結晶性能力、言語性・非言語性の流動性推理能力等を反映し、CPIは記憶や単純作業といった、熟達して自動化される情報を効率的に処理する能力等を反映する（Wechsler, 2014）。小泉はGAIの高さは知的ギフテッドの特徴である高度な抽象能力や推論能力、問題解決能力、知的好奇心の強さによる知識獲得と関わる一方、GAIより低いCPIは読み書き計算等の学業スキルの土台となる注意やワーキングメモリ、繰り返し作業の速さと正確さに対して脆弱性をもたらすと指摘する。

このような認知的アンバランスを示す知的ギフテッドは、学業スキルの習得の難しさ、興味関心による課題集中のムラ、協調運動の苦手さ等をもつ可能性が考えられる。つまり、認知的アンバランスを示す場合、LDやADHD、ASD、発達性協調運動症（Developmental Coordinate Disorder: DCD）に類似した行動特徴と学業上の苦手さを示すといえる。生物学的レベルで神経発達症を合併する場合もあれば、現象的に神経発達症様の行動を示している場合もあると考えられるが、いずれの場合でも、知的ギフテッドのある子どもには、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考えられる。認知的アンバランスの状態は、松村（2003, 2016）の指摘する優れた潜在能力の伸長と神経発達症特性の補償という「2重に特別（twice-exceptional: 2E）」な教育的ニーズを生むと言える。

また2つの教育的ニーズを持つ状態は、学業上の苦手さだけでなく、心理学的問題をもたらすと考えられる。学業上の苦手さを示すLDやADHDでは、学校等での失敗経験や孤立感から自尊心の低下（Burden, 2008）や精神的健康のリスク（Haft, Chen, Leblanc, Tencza, & Hoefl, 2019）といった問題に至ることがよく知られている。従って、認知的アンバランスを示す知的ギフテッドの子どもも、同様のプロセスで様々な心理学的問題を持つと考えられる。知的ギフテッドのある子ども自身が「読み書き等簡単なことができない」自分への悩みや苛立ちを抱えると同時に、教師から「頭は悪くないのに、興味のある勉強しかしない、わがままな子ども」と判断される可能性がある。本人の葛藤と大人の誤解から、子どもの自尊感情の低下や不登校といった状態に至る場合がある（小泉, 2016）。

日高（2019）は、知的ギフテッドの子どもの心理支援や保護者のカウンセリング等の事例を通じて、知的ギフテッドの子どもが抱えやすい主訴を報告している。認知的アンバランスに関する点をあげると、①子どものできるできないを保護者や教師が理解しにくい、②教育内容のミスマッチから来る学校・学業への動機づけの低下や不登校等、③LD等の特性に対する支援の少なさがある。①子どもの理解の難しさは子どもの認知的アンバランスに起因する主訴と考えられる。認知的アンバランスはWISC等の心理学的アセスメントを通じて明らかになる場合が多いため、子どもとの日常のやりとりから想定される行動や学業スキルとのギャップに対して、周囲の大人が戸惑うからと考えられる。

②教育課程とのミスマッチは知的ギフテッドの子どもが、学校の学年集団以上の知識や計算スキルを有していたり、特定の科目・分野に強い興味関心を持っていたりする場合に見られた。②は才能教育の1つとして実践される早修（アクセラレーション, Acceleration）と拡充（エンリッチメント, Enrichment）に対する教育的ニーズと考えられる（Table 1）。

Table 1. 才能教育における早修・拡充の一例（松村, 2003より作成）

早修（アクセラレーション, Acceleration）	拡充（エンリッチメント, Enrichment）
上位学年相当の学習内容を先取りして学習すること 一部の子どもが対象となり、 教育の場所・機会を取り出し型になる。 低年齢の場合、心理社会的発達の観点から慎重に検討する必要がある。	学習内容を通常よりも広く深く学習すること 知的ギフテッドを含む全ての子どもが対象で、 通常の学級で実施できる。 目的や実現性、子どものニーズに合わせる（全校拡充モデルSEM）。
飛び級による学年集団を越えて進級・進学する 卒業・履修に必要な年限の短縮する 通常の時期よりも早い時期に入園・入学する 特定の科目や分野に限定して上位学年の科目を早期に履修する 大学科目の早期履修（アドバンスド・プレースメント、二重在籍等） 国際バカロニア、通信教育等による認定	個人学習やプロジェクト型学習、 大会・コンペ等のパフォーマンスの機会 教室内の補充的教材（上位学年や興味等に応じた教材や書籍等の設置） 企業や博物館、美術館、研究施設等での実地見学、ワークショップ 地域の専門家に付いて個人指導・インターンを行う 大学等研究機関で実施される土曜教室、サマースクール 自己理解や友人関係等に関連した悩みに関する心理カウンセリング

③認知特性や発達特性への支援の少なさはWISC等の解釈やLDに対する誤解によるもので、全検査IQの高さから「神経発達症ではない、障害的な特性を有していない」と判断され支援対象から除外される場合である。また支援の需要供給やコストの問題から、学校や支援機関から「もっと支援を必要とする子どもがいる」という伝え方で、LDに対する合理的配慮や支援の提供を断られたというケースも存在した。この点は、世間一般における知能に関する誤解、即ち、「知能の高さは学業成績の高さと比例する」「知能の高い人は学業的・社会的・行動的に困っていない（困り感が少ない）」「知能の高い人は学校や社会において問題を起こさない」等の素朴な知能観の弊害によると考えられる。LDの1つであるディスレクシア（発達性読字障害、発達性読み書き障害）を考えれば、知能の高さは学業成績の高低や困り感の有無と関係が少ないことは自明であるが、教育の専門家である教師においても素朴な知能観に囚われている可能性が高い。子どもや保護者が相談に来ているという事実は、保護者の不安の強さによる場合も含め、客観的な程度問題を超えて、主観的な困り感が大きいということであり、適切な心理支援が必要である。

また例として、仮想事例として下図の2事例のWISCプロフィールと主訴を挙げる（Figure 2）。特別支援教育や神経発達症の理解とともに、A児のような事例では、速やかに支援が提供されることが増えてきた。一方、B児の場合、WISCプロフィールはいずれも平均域以上に位置している。指標得点の数字だけを見て、B児や保護者に対して、「全ての得点が平均以上あるから心配いりませんよ」、「あなた以上に困っている人はいますよ」と伝えて良いのだろうか。

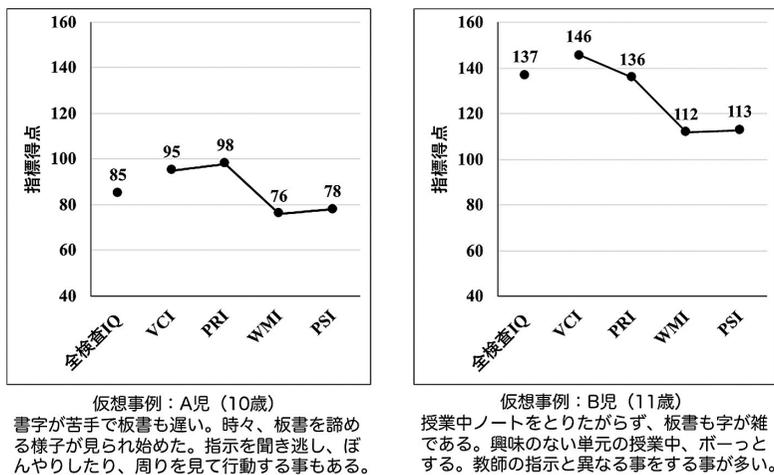


Figure 2. 仮想事例A児とB児の比較

A児とB児を比較すると2つの共通点が見られる。第一にWISCプロフィールにおいて、B児はA児と同様に、GAIがCPIに比べ優位であり、大きな乖離が見られる点である。B児の場合、GAIは147（90%信頼区間138-150）、99.9パーセンタイルで、知的理解力は非常に高く標準よりも強い力であると推定される。一方、CPIは114（105-121）、82パーセンタイルで、平均から平均の上で標準的な範囲内であると考えられる。GAIとCPIの33ポイントの乖離は有意な差であり、標準出現率2.8%と非常に稀な差である。B児の強みである結晶性知能や流動性推理を十分に発揮させるには、ワーキングメモリや情報処理効率が足りず、自分のイメージ通りに作業できないかもしれない。また自分の理想よりも処理能力が下回ることによる苛立ちやストレス、自信や意欲の喪失等を感じている可能性がある。

第二に2人の主訴は、表現は異なるが、行動や現象としては類似の状況を示しているという事である。

B児の主訴の表現は「ノートを取りたがらない」、「板書が雑」等、子どもの課題に対する動機づけや義務感が欠如しているように取られる表現である。しかし、第一の共通点であるCPI (WMI, PSI) の低さによる問題を念頭に、B児がなぜ板書をしたがらないのか、板書をするとなぜ丁寧に書字できないのかという視点から考えると、B児の行動の背景として学業場面で必要な認知能力のアンバランスが浮かび上がる。

IV. 適応機能から考える知的ギフテッドの特別な教育的ニーズ

知的ギフテッドのある子どもは高い理解力から困り感が隠れてしまい、学業成績に反映されない本人の訴えを些細な問題として片付けられてしまう場合もある (小泉, 2014)。また学習速度や学習内容に関するミスマッチや認知的アンバランスによる学習の問題が表面化しなくても、友人関係等の社会的スキル、感情のコントロールなど学校生活上、困り感をもつ場合もあると考えられる。そのため、知的ギフテッドの子どもがどのような性格や行動傾向を持つか理解を深めることは、子どもとどのように関わるか、という基本的な部分の助けになると考えられる。

Webb, Gore, Amend, & Devries (2007) は、知的ギフテッドの子どもの育てる保護者のために子育てに関する著書の中で、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 (Overexcitabilities, 過度激動) 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 (Asynchronous Development, 非同期発達) によって生じる課題、③頑固な性格や批判的で議論的な話し方によるコミュニケーションの問題、④友人関係の問題、⑤完璧主義や自他に厳しい性格、⑥興味関心による動機づ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の問題等を挙げている。

これらを踏まえ日高 (2018a, 2018b) は、知的障害における知的機能と適応機能の観点を援用し、知的ギフテッドの持つ特別な教育的ニーズを検討している (Figure 3)。知的ギフテッドという名称や知的発達水準の高さから、「知的ギフテッドの子どもは困っていない、何でもできる」と誤解されやすいが、知的機能と適応機能の2軸で考えるとそうではないことが明らかになる。知的ギフテッドは2つのグループに大別でき、困り感を持ち配慮や支援を必要とする子どもと、家庭や学校等で適応的に生活する (明らかな支援対象とならない) 子どもに分けられると考える。図の左下の象限に位置する知的ギフテッドの子どもは、認知的アンバランスや行動的特徴に由来する困り感をもつ子ども、神経発達症等を併せ持つ2Eの子ども、身体疾患や精神疾患等を併せ持つ子どもと考えられる。

日高 (2018a) は、適応機能を評価する適応行動尺度 Vineland-II と WISC を用いた検討を行っている。その結果、知的ギフテッドのある子どもの言語理解の高さは適応行動尺度上には反映されにくく、むしろ処理速度の高い子どもほど適応的な行動を行っていることを示した。家庭や学校等で困り感を持つ場合、時間による行動管理が求められるため、効率的にこなす作業速度が影響しやすいと考えられる。例えば、知的ギフテッドの子どもにとって興味のない作業や自立活動、単調な反復作業などでは行動開始までの所要時間の延長が生じたり、逆に興味のある活動ではじっくりと情報を精査・操作する思考時間や活動時間を長く希望したりと、処理速度のアンバランスが生活行動全般に問題を生じさせやすい可能性がある。

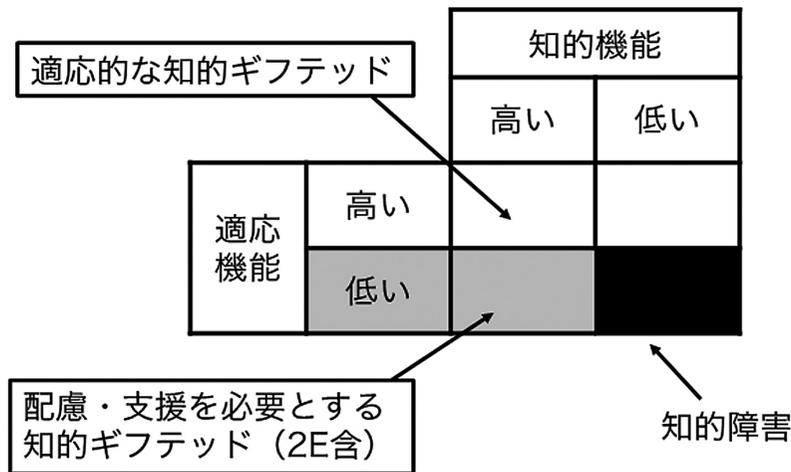


Figure 3. 知的機能と適応機能の2軸から知的ギフテッドを捉えたイメージ図

また日高 (2018b) は、保護者の感じている困り感を調査した。その結果、共通して、①学校行事の意味等を批判的に捉えること、②授業等義務的な活動への動機づけることの難しさ、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や付随するイライラ、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感覚過敏の6点が確認された。保護者が感じていた困り感は、Webbらの指摘する生活に影響を与える要素と重なる部分が多く、子育てや学校での指導を行う上で対応に苦慮する行動特徴だと考えられる。

以上の特徴で示されるように、知的ギフテッドは認知的アンバランスによる学業上の教育的ニーズだけでなく、生活適応に関わる行動上の特徴を有していることが分かる。しかし、日本においては、知的ギフテッドの性格や行動特徴、対処に関する理解はまだ共有されていないため、知的ギフテッドの子どもを「わがままな子ども」「扱いにくい子ども」と認識し、不適切な対応をしてしまうことが多いと考えられる。現状、ASDのある子どもに対して感覚偏倚に対する環境調整を行ったり、ADHDのある子どもの忘れ物等の失敗に対してリカバリーするような配慮を行ったりする機会が増えている。知的ギフテッドも同様に、その性格や行動特徴にフィットさせた関わり方が検討される必要がある。

V. イギリスにおける特別支援教育と才能教育の接近—全ての子どもに開かれた才能教育

ここまで知的発達水準の高い子どもでも特別な教育的ニーズを持つことを認知的アンバランスや生活適応といった個人のミクロな視点から考察した。次に特別支援教育がもつ理念や教育システムというマクロな視点から検討したい。そこで日本の特別支援教育のモデルの1つになったイギリスにおける才能教育の動向²を概観する(詳細は植田, 2012; 新井, 2011; 飯田, 2014を参照して頂きたい)。

1978年のウォーノック報告 (Department for Education and Science, 1978) は、1970年に全ての障害のある子どもへの就学免除がなくなった事やノーマライゼーション運動を受けて、調査・提出されたものである。報告書は、障害種別に寄らず、特別な教育的な手立て (special educational provision) を必要とす

² 2019年現在のイギリスでは政党の変化によって教育関連の予算削減が実施されており、才能教育としてみた場合、後退傾向と言われている (文部科学省, 2019)。

るほど学習における困難さ (learning difficulties) がある子どもを、特別な教育的ニーズ (special educational needs: SEN) を持つ子どもと定義した。ウォーノック報告では、SENをもつ子どもは小学校から中学校の中に12%から20%程度存在するとし、SENをもつ子どもに対応した教育、SEN教育が必要であるとしている。

イギリスにおけるSEN教育の変遷の中で興味深い点は、SEN教育が1997年の教育白書Excellence in Schools (Secretary of State for Education and Employment) 以降、障害児教育としての側面に加え、才能教育と合流していく点である。植田 (2012) によると、当時の労働党政権は障害を中心としたSEN教育について社会的公平性や社会的統合の観点から問題視していたことが背景にあったようである。その流れを受け、教育の目的として、①学習者である子どもの出自に関わらず教育の機会を提供すること、②個々の子どもの異なった能力とニーズに対応し才能を伸展することがブレア首相より提言され、才能教育への接近が始まったようである。

特にSEN教育と才能教育の合流を示す文書として着目したい文書は、School Achieving Success (Department for Education and Skills, 2001) とHigher Standards, Better Schools For All: More Choice for parents and pupils (House of Commons Education and Skills Committee, 2005) である。School Achieving Successは、①社会経済的に恵まれない地域を含む全ての学校で才能児を支援する、②子どもの強い部分と弱い部分を支援する、③学校内の学習だけでなく、学校外での学習機会を組み合わせる、④子どもの年齢よりも能力や到達できる可能性に応じて学習機会を提供する、⑤子どもの能力とニーズに応じて学習ペース、理解の深さ、幅の広さをブレンド (調和) することの5つを提唱している。またHigher Standards, Better Schools For All: More Choice for parents and pupilsは、「個に応じた学習 (Personalized Learning)」という考えを示している。そして子どもの学力やニーズに応じた多様な学校教育・学習指導を提供する具体例の1つとして才能教育の充実や拡充 (エンリッチメント) 型の教育を挙げている。

才能教育をごく一部の選ばれた子どもの教育とするのではなく、普通教育全体の教育水準向上に役立つ手立てと捉えている点が特徴的である (植田, 2012)。これらの才能教育に関する政策を実現するために、イギリスは学校の責任を明確にし、教員への研修、学校外の専門機関や大学との連携を進めた。政権交代による政策転換の影響を受け、現在では低迷しているが、一時期、才能教育コーディネーター³の養成や子どもへの支援の多様性を確保といった課題に取り組んでいたことが分かっている (植田, 2012; 文部科学省, 2019)。

イギリスの才能教育の動向は、障害や貧困、遠隔地等の多様な教育的ニーズへの対応という文脈に当てはめることができる。つまり、イギリスにおける才能教育の考え方は、教育システムや教授方法を子どものニーズに個別に最適化するというものであり、特別支援教育の方向性と一致していると考えられる。また学校における才能教育の捉え方について、松村 (2003) は、アメリカにおける才能教育の歴史的経緯を踏まえながら2つの方向性から論じている。一方は、少数の子どもを対象に例外的な特別措置を行う狭義の才能教育である。もう一つの方向性は、全ての子どもを対象に、通常学級の中で子どもの学習ニーズに応じて得意・興味を伸ばして生かす学習の個性化を目指す広義の才能教育である。松村の指摘を踏まえると、イギリスの方針は、「個に応じた学習」と呼ばれるように、広義の才能教育の方向性に近いと考えられる。

³ 才能教育コーディネーターは、特別支援教育コーディネーターに近い役割を担う専門性のある教師である。才能教育の対象となる子どもの定義や心理・行動的な特徴の理解、識別方法やニーズの把握、教授法の工夫や学習支援、心理支援、カリキュラム編成、学校内での実践の運営や評価等多岐に渡る研修を受ける。

VI. 日本で暮らす知的ギフテッドの子どもの特別な教育的ニーズに応えるために —特別支援教育に位置づけられるインクルーシブ型才能教育と5つの課題

日本における特別支援教育は、障害児教育から始まり、神経発達症の教育的ニーズに応えるため、特別支援学級の種別、通級指導の弾力化、通常学級におけるユニバーサル・デザイン化や合理的配慮の提供と、徐々にその対象を拡大してきた。これらの動きは、子どもの教育的ニーズに応える「個に応じた教育」の発展と言える。日高（2014）は、知的ギフテッドの子どもの①通常学級に在籍することが多いこと、②現状では在籍学級での適応状態が悪化することで特別支援教育の対象になり、支援が始まること、③問題が表面化してからの対応は困難な場合もあり、予防的な介入が望まれることの3点を踏まえ、特別支援教育の対象拡大が、通常学級において知的ギフテッドの子どもの特別な教育的ニーズに応える可能性を述べた（Figure 4）。

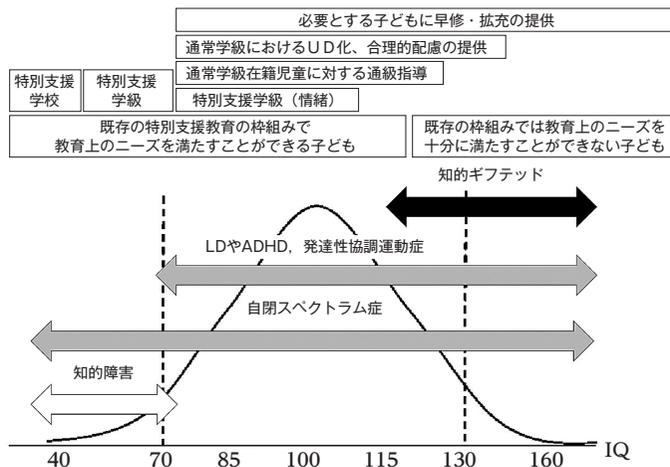


Figure 4. 特別支援教育の対象拡大への期待

現在の日本でも通常教育の中に才能教育に類似の実践は存在する。中村・水内（2010）は、地方公立進学校、スーパーサイエンススクール（SSH）やスーパーイングリッシュランゲージハイスクール（SELHi）、千葉大学等の飛び入学制度を指摘している。また算数や数学において実施される習熟度別指導は、平均的な授業に補足的な配慮や支援を必要とする子どもにとっても、数学等の分野に強い関心を持つ知的ギフテッドにとっても有効な指導の1つと考えられる。この他にも、教師個人の指導に依存するが、独自に発展的な内容を教えたり、難易度の高い教材やプリント等を活用したりする等の取り組みはある。従って、早修に関する教育的ニーズを公教育内で満たしている場合もあると考えられる。

しかし、通常学級内で上位学年相当の内容や発展的な内容を扱うには限界がある。また日本では知的ギフテッドの対応に関する制度上の根拠がないため、必要とする子どもを取り出して早修すると言った通級指導的な対応は実施されていない。また大学への飛び入学制度も活用事例は少ないことを踏まえると、日本には学年準拠のカリキュラムに子どもを合わせる価値観が強く、早修的な支援を公教育内で希望する子どもは少ない可能性が考えられる。また縦割り班等、異年齢交流を意識した教育活動も行われるが、社会性の発達を目的とした場合が多く、異年齢の子どもが同一教科内容を学ぶ場所や機会が少ないため、仮に早修的な支援が始まっても、教師、クラスメイト、知的ギフテッドの子ども本人、保護者と関係する人々

の混乱は大きいと予想される。近年では、特定科目の早期履修や大学への早期入学といった高大接続事業が推進されているが、受験競争や受験者確保といった子どもの教育的ニーズとは異なる目的で運用されている場合もあり、知的ギフテッドの教育的ニーズに十分応えているとは言えない。

また進学塾や家庭教師、私立学校やフリースクール等の私教育で知的ギフテッドに関する教育的ニーズを補充している家庭もある。才能教育を標榜していないが、大都市圏の私立学校において事実上の早修型のカリキュラムを行ったり、地域の大学や企業等との連携、専門家派遣といった拡充型の教育を提供したりしている場合もある。しかし、知的ギフテッドの子どもや保護者の住む地域の資源や社会経済的地位の影響を大きく受けるため、社会的再生と格差拡大を助長するとの批判は避けられない。そのため私教育での対応とは別に公教育でのあり方を模索する必要がある。

以上を踏まえると、日本で知的ギフテッドの特別な教育的ニーズを応える方向性として、イギリスの「個に応じた教育」と同様に、ニーズの補償や合理的配慮という観点から特別支援教育の中に位置づけることが考えられる。才能を“他人との比較ではなく、一人ひとりの個人内での比較的得意な領域の能力や技能と考え、全ての生徒に、個人の力を十全に伸ばす学習の機会（松村，2014）”を提供することを目的にした場合、特別支援教育に位置づけられる才能教育は、全ての子どもへの優れた能力と手当の必要な能力を判別し、得意な能力や興味関心のある領域を伸ばす、と考えられる。つまり、知的ギフテッドの有無に関わらず、障害の有無にも関わらず、子ども一人ひとりに応じたオーダーメイドの教育の提供が可能になると考えられる。仮に教育制度上、知的ギフテッドの操作的定義が出来たとしても、そのラベルや区分けに本質的な意味はなく、その子どもの学力やニーズ、興味、困難がどこにあるのか、という子ども中心、学習者中心の観点が優先される教育システムが作られることになるだろう。

文部科学省（2019）は才能教育を国際比較する中で、才能教育のあり方として“才能”のある子どもを判定し、特別な場に取り出す方法（取り出し型、pull-out）と、原則として全ての子どもが同じ場所や機会の中で学ぶ方法（インクルーシブ型、inclusion）という対概念を出している。この対概念を軸に、日本で実施されている教育活動と才能教育における早修や拡充の配置を試みた（Figure 5）。図を見ると、早修型の教育的ニーズは取り出し型に、拡充型の教育的ニーズはインクルーシブ型に近いことが分かる。また互いに位置的に重複しており、子どもの教育的ニーズや実態に合わせて、組み合わせながら教育実践されることが望ましいと考えられる。

スポーツや芸術等の課外活動強豪校は特別な目的をもつ学校であり、対象となる子どもは選抜を受けることを踏まえると、いわゆる地域の進学校は学業成績や偏差値といったテスト・ベースで判定される取り出し型に位置すると考えられる。しかし、知的ギフテッドのある子どもでも学業成績に達成感や関心を持つとは限らず、地域性や社会経済的地位の影響も大きい。何より、多くの場合、中学校・高校段階が対象となるため、小学校段階の子どもにとって恩恵が少ない教育の場と言える。従って、テスト・ベースの進学校の存在は知的ギフテッドのある子どものニーズを満たす場であることは間違いないが、1つの選択肢であって、進学校だけで適切な支援の供給ができるわけではない。同様のことが、STEM教育に代表される特定分野の振興（SSH等の対象校や高等専門学校）にも言える。

以上の点を踏まえると、ニーズの補償や合理的配慮という観点からインクルーシブ型の拡充型教育の提供が望まれると考えられる。拡充型の教育の代表例である全校拡充モデル（SEM）は、全ての子どもへの才能を伸ばすことを目的としており、エリート主義を排し、普通教育と才能教育を連携させてきた歴史がある（松村，2003）。SEMの指導実施の構成要素は、①才能全体ポートフォリオの記録、②カリキュラム修正技法、③拡充学習・教授の3つがある（Renzulli, 1977）。

①才能全体ポートフォリオの記録は、子どもの能力、興味、学習・表現スタイルの好み、代表的な成果

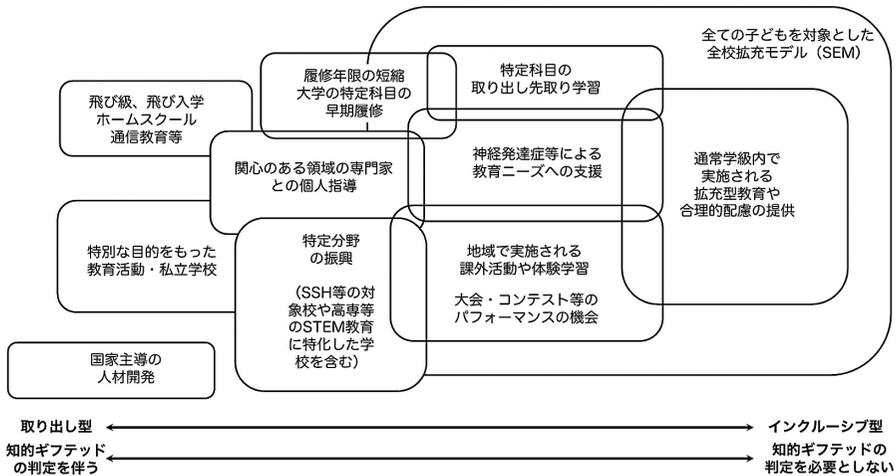


Figure 5. 特別支援教育における知的ギフテッドの教育的ニーズに応える支援の位置関係

といった情報を収集し、子どもの学習の個性化計画立案に役立てられる。これは特別支援教育における「個別の教育支援計画」「個別の指導計画」と類似の取り組みと考えられる。また②カリキュラム修正技法は、子ども一人ひとりの標準的なカリキュラムの習熟度に応じて教材の進度・水準を変化させることである。十分に獲得されている既習範囲を特定し、教科書や問題集の無駄な反復練習を省き、代わりとなる学習内容を与えることが教師の仕事となる。カリキュラムの修正を御法度のように考える教師もいるが、現実的には、習熟度別学習や発展的学習をはじめ、問題集や試験を早く終えた子どもから読書や難易度の高い教材に取り組む等の修正が行われている場合がある。カリキュラムや教科書ではなく、学習者である子どもの実態に柔軟に対応することを積極的に進める必要がある。

そして、③拡充学習・教授は3つの拡充のタイプからなる。タイプⅠの拡充は「一般的探索の活動」として、通常のカリキュラムにはない、新しく面白いテーマや学問分野を継続的に学習する機会を提供する。継続するかどうかを学習者である子ども自身に選択し、深く探求するという点は、課題解決型学習 (Project Based Learning) や問題解決型学習 (Problem Solving Learning) と類似している。日本では一回の授業や行事のような形で導入だけで終わることが多いため、タイプⅠの導入には教師側の年間授業計画を含め、入念な計画が必要であろう。タイプⅡの拡充である「集団訓練の活動」は通常のカリキュラム内で全ての子どもに実施されるもので、分析や思考、感情のコントロールや人間関係、学習の仕方、表現・発表技法等の基礎訓練を行う。これは水準や方法論の違いはあれ、ほとんどの学級でも実践されていると考えられる。最後にタイプⅢの拡充は「個人・小集団による現実問題の探求」である。タイプⅢは最も高度なレベルの特別な指導で (松村, 2003)、特定の学問・芸術分野などの専門知識・技術を理解したり、研究・発表したりする。そのためには、学習者である子ども自身の課題への傾倒や自信といった心理的側面も必要とされる。全ての子どもがタイプⅢの拡充を教育的ニーズとして持つかは分からないが、必要とした時にこの種の拡充を受けるか選択できることが重要と考えられる。またFigure 5で言えば、取り出し型とインクルーシブ型の中間点に位置し、学校外のリソースを必要とする場合があるため、学校内外での理解者やコーディネータの存在が鍵となると考えられる。

インクルーシブ型で拡充型の支援例としてSEMを取り上げたが、通常学級・特別支援学級・特別支援学校いずれの担任教師でも、日々の実践と重なる内容があるように考えられる。しかし、現状として、拡充型の教育方法は、校風や教師の力量、地域の人的・物的資源等によって、提供されるものにばらつきが

あるため、知的ギフテッドの子どもや保護者にとっては、どのような学校・教師と出会うことができるか、に翻弄される点は否定できない。またばらつきをなくし、全国どの学校でも一定水準の知的ギフテッドへの支援を公教育で行うためには、社会的理解を得るための議論と時間を必要とすると予想される。

そこで、知的ギフテッドの持つ教育的ニーズに応える制度や機会、指導環境や教授法が整うまでの間に必要な課題として以下の5つを挙げる。①知的ギフテッドのある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ように、通常教育の場における理解者（メンター）や権利擁護者（アドボケーター）を育成すること、④大学や企業等といった地域の理解者を増やすことで、より高度な拡充型教育を可能にする関係づくり、⑤知的ギフテッドを特別視するのではなく、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もつ学級風土・校風づくり、である。本論文で論じてきたように、知的ギフテッドのある子どもの教育的ニーズを認識するところから始める必要がある。また教育的ニーズを理解する大人が増えることが、知的ギフテッドのある子どもが安心してできる居場所を増やすことになるだろう。そして、特別支援教育におけるユニバーサル・デザインや合理的配慮の流れに合わせて、クラス内における学習の個性化とそれを受容するインクルーシブな価値観が広まることを期待したい。

Ⅶ. おわりに

知的ギフテッドの特別な教育的ニーズは子ども本人や保護者に悩みをもたらす要因となりつつも、高い知的理解力や優秀な学業成績によって覆い隠されることで教育現場に理解されにくい。現時点において知的ギフテッドのある子どもへの理解・支援や特別カリキュラム、才能教育に関する専門性向上を目的とした教員研修の必要性は、学校現場で認識されていないのが実情である。

しかし、柘植（2013）は、日本において尋常小学校が制度化された明治時代に、既に知的ギフテッドの研究、才能教育の実践が急務であることが論じられていることを指摘している。柘植によると、榎保三郎と元良勇次郎は『異常児ノ病理及教育法教育病理及治療学（1910）』の中で初等教育上の問題として「優等児（及天才児）」について理論と実践に関する研究の推進を訴えており、当時からSpecialな教育的ニーズに応えようとしたことが分かる⁴。事実、乙竹岩造の『穎才教育（1912）』を先駆に、旧制中学校第4学年修了者の高等学校入学（四修制度）、京都府立師範学校附属小学校の第二教室など、早修と拡充が公教育において実験的に行われたことが記録されている（山内、2012）。また渋谷区は2017年から試験的に公教育内で取り組みを始めたが、今後どのように展開するか未知数である。

山内（2012）は、第二次世界大戦後における教育の民主化の動きの中で、才能教育が指導者を養成するエリート主義と混同され、才能教育が公教育から排除されてきたと考察している。そのような日本の歴史的、文化的背景を踏まえると、中村・水内（2010）の研究や文部科学省（2019）の調査が指摘するように、アメリカ等の才能教育先進国の方法をそのまま移植するだけでは上手くいかない。日本において、知的ギフテッドのある子どもの特別な教育的ニーズをどのような場所で補償するのか。公教育で補償するならば、どのような社会的理解のもと、どのような子どもに対して、誰が、どのように教育するのか、議論を深める必要がある。

⁴ LDに携わったKirk, S. A. も「Educating Exceptional Children（1962, 伊藤隆二訳, 1969, 『特殊教育入門』）」の中で知的ギフテッドの教育について触れており（柘植, Personal Communication）、当時から障害の有無によらない教育的ニーズに応える発想があったと考えられる。

付記・助成

本研究は、関わる知的ギフトのある保護者と子ども達の協力があって推進することができた。また本研究に関連し有益なコメントを室橋春光氏、小泉雅彦氏、片桐正敏氏、富永大悟氏から受けた。この場を借りて、関係の方々に感謝いたします。日本学術振興会科学研究費助成事業科学研究費補助金基盤研究(C) (課題番号19K02935, 研究代表者: 日高茂暢, 「高い知能をもつ人が示す過度激動特性(刺激への感受性の強さ)に関する尺度開発」)の助成を受けた。

引用文献

- 青木麻衣子・伊井義人. (2015). 子どもの多様な才能を活かす学校教育—オーストラリア都市部の学校を事例として—. 伊井義人(編), *多様性を活かす教育を考える7つのヒント* (pp.36-53). 共同文化社.
- 新井英靖. (2011). 英国の学習困難児に対する教育的アプローチに関する研究. 風間書房.
- 荒川智. (2017). 特別の支援を必要とする子どもの教育に関する政策動向—日本語指導を中心に—. 茨城大学教育実践研究, *36*, 189-195.
- Burden, R. (2008). Is dyslexia necessarily associated with negative feelings of self-worth? A review and implications for future research. *Dyslexia (Chichester, England)*, *14*(3), 188-196. <https://doi.org/10.1002/dys.371>
- Department of Education and Science. (1978). *Special Educational Needs (The Warnock Report)*.
- Department for Education and Skills. (2001). *School Achieving Success*.
- Haft, S. L., Chen, T., Leblanc, C., Tencza, F., & Hoeft, F. (2019). Impact of mentoring on socio-emotional and mental health outcomes of youth with learning disabilities and attention-deficit hyperactivity disorder. *Child and Adolescent Mental Health*, *24*(4), 318-328. <https://doi.org/10.1111/camh.12331>
- 日高茂暢・室橋春光・小泉雅彦・足立明夏・品川裕香. (2014). 日本の特別支援教育における知的ギフト支援を考える—高い知能と併存する読み書きなど学習困難の問題をいかに支えるか—. *日本LD学会第23回大会発表論文集*, 283-284.
- 日高茂暢. (2018a). 知的ギフトにおける知的特性と生活適応行動に関する検討—知能検査 WISC-IV と Vineland-II 適応行動尺度の関連—. 作新学院大学臨床心理センター研究紀要, (11), 18-25.
- 日高茂暢. (2018b). 知的ギフトの子どもの特別なニーズと支援: 「適応的な行動の評価から 知的ギフトのある子どもと保護者の困り感を考える」. *日本発達心理学会第29回大会発表論文集*, AS4.
- 日高茂暢. (2019). 知的ギフトのある子どもを育てる保護者のカウンセリング・ニーズの検討—知的ギフト児9例に行った心理的援助の質的分析から—. *日本LD学会第2回研究集会発表論文集*.
- House of Commons Education and Skills Committee. (2005). *Higher Standards, Better Schools for All. More Choice for parents and pupils*.
- 飯田明葉. (2014). 英国における特別な教育的ニーズ教育に関する研究—1993年教育法制定過程に着目して—. 東北大学大学院教育学研究科研究年報, *62* (2), 37-50.
- 石川裕之. (2011). 韓国の才能教育制度. 東信堂.
- 石川裕之. (2012). 韓国の才能児教育事情. 比較教育学研究, *45*, 37-51.
- Janos, P. M., Fung, H. C., & Robinson, N. M. (1985). Self-Concept, Self-Esteem, and Peer Relations Among Gifted Children Who Feel 「Different」. *Gifted Child Quarterly*, *29*(2), 78-82. <https://doi.org/10.1177/001698628502900207>
- Janos, P. M., Marwood, K. A., & Robinson, N. M. (1985). Friendship patterns in highly intelligent children. *Roeper Review*, *8* (1), 46-49. <https://doi.org/10.1080/02783198509552929>
- Karpinski, R. I., Kinase Kolb, A. M., Tetreault, N. A., & Borowski, T. B. (2018). High intelligence: A risk factor for psychological and physiological overexcitabilities. *Intelligence*, *66* (Supplement C), 8-23. <https://doi.org/10.1016/j.intell.2017.09.001>
- 小泉雅彦. (2014). 読み書き困難を持つ知的ギフトの支援. 子ども発達臨床研究, *6*, 131-136.
- 小泉雅彦. (2016). 認知機能にアンバランスを抱えるこどもの「生きづらさ」と教育: WISC-IVで高い一般知的能力指標を示す知的ギフト群. 北海道大学大学院教育学研究院紀要, *124*, 145-151.
- 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. (2014). 発達障害のあるすべての児童生徒の2E教育とは. 実践障害児教育, *7*, 10-13.

- 松村暢隆. (2016). 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—. 關西大學文學論集, 66(3), 143-171.
- 松本茉莉衣・是永かな子. (2015a). ギフテッドの情緒社会面・行動面・感覚面における特別なニーズと対応. 高知大学教育学部研究報告 = *Bulletin of the Faculty of Education, Kochi University*, (75), 169-178.
- 松本茉莉衣・是永かな子. (2015b). 日本におけるギフテッド教育の歴史的展開—先行研究検討から—. 高知大学学術研究報告, 64, 51-59.
- 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, 135-143.
- 文部科学省. (2005). 発達障害のある児童生徒への支援について (通知).
- 文部科学省. (2007). 特別支援教育の推進について (通知).
- 文部科学省. (2019). 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.
- 中村順子・水内豊和. (2010). 日本におけるGT教育の可能性. 富山大学人間発達科学部紀要, 5(1), 161-168.
- 南部広孝. (2012). 文革後中国における才能教育の展開—教育普及政策下での取り組みを中心として—. 比較教育学研究, 45, 52-65.
- 西村幹子. (2012). 南アフリカ共和国における才能教育にみる効率性と公正性の課題—. 比較教育学研究, 45, 52-65.
- Noble, K. G. (2017). Brain Trust. *Scientific American*, 316, 44-49.
- Noble Kimberly G., McCandliss Bruce D., & Farah Martha J. (2007). Socioeconomic gradients predict individual differences in neurocognitive abilities. *Developmental Science*, 10 (4), 464-480. <https://doi.org/10.1111/j.1467-7687.2007.00600.x>
- 小倉正義. (2009). アメリカにおけるギフテッドへの教育. ギフテッド天才の育て方 (pp. 101-132). 学研教育出版.
- Renzulli, J. S. (1977). *The enrichment triad model: A guide for developing defensible programs for gifted and talented*. Mansfield Center, CT: Creative Learning Press.
- Secretary of State for Education and Employment. (1997). *Excellence in Schools*.
- Sparrow, S. S., Pfeiffer, S. I., & Newman, T. M. (2012). WISC-IVを用いたギフテッドのアセスメント. 上野一彦 & バーンズ 亀山静子 (翻訳者), *WISC-IVの臨床的利用と解釈* (p. 336-357). 日本文化科学社.
- 田中義郎. (2012). アメリカの才能児・生徒教育—伝統的平等主義の今日的理解と今後の課題. 比較教育学研究, 45, 80-96.
- 柘植雅義. (2013). 特別支援教育—多様なニーズへの挑戦—. 中央公論新社.
- 植田みどり. (2012). イギリスにおける才能児教育. 比較教育学研究, 45, 66-79.
- Webb, J., T., Gore, J., L., Amend, E., R., & Devries, A., R. (2007). *A parent's Guide to Gifted Children*. Arizona: Great Potential Press, Inc.
- Wechsler, D. (2010). *日本版wisc-IV理論・解釈マニュアル* (日本版WISC-IV 刊行委員会, 翻訳者). 日本文化科学社.
- Wechsler, D. (2014). *日本版wisc-IV補助マニュアル* (日本版WISC-IV 刊行委員会, 翻訳者). 日本文化科学社.
- 山内乾史. (2012). 才能児教育について (概説). 比較教育学研究, 45, 3-21.
- 山内乾史 (編). (2018). 才能教育の国際比較. 東信堂.