

特定分野に特異な才能のある児童生徒に係る 特別の教育課程ワーキンググループ（第2回）

有識者会議の提言を踏まえた 「特異な才能のある児童生徒」の 共通認識とWGへの期待

関西大学名誉教授
愛媛大学才能教育センター客員教授
松村 暢隆

○ 本日の発表の構成

はじめに

1. 「特才の子供」を特定の基準・数値のみで選定しない
2. 支援は個別最適な学びと協働的な学びの一環として
3. 「特才の子供」の困難を認識してその解消を図る
4. 「特異な才能のある児童生徒」と特別の教育課程

まとめ

はじめに

● アメリカの才能教育の先駆者の挑戦：レンズーリ（J.S. Renzulli, 1936- ）

- 現在、世界的にも広く実践されている才能教育の「**全校拡充モデル**」*の提唱者
 - * 学校内外の多様な学び場の連携で、全ての子供の多様な才能を見出して伸ばす
- 50年前は、古典的な才能教育*一色であった行政や学界では、**抵抗や反発**を受けた
 - * 知能検査のIQで「才能児」を選抜して、既定の特別プログラムで人材育成
- 1978年、「**才能の三輪概念**」の論文が才能教育学術誌3誌で**掲載を拒否**され、教育一般の学術誌に発表。その後、才能教育で最も多く引用される文献になった
- コネティカット大学の大学院や夏期講習で、才能教育専門の**教師を養成**。1990年に連邦助成金で「**国立才能教育研究所**」を設立
- * 日本でもようやく**特異な才能のある児童生徒の支援体制**整備の条件が整いつつある
- * **才能教育センター**には、**実践研究・相談支援**の全国拠点となる役割が期待される

（愛媛大学才能教育センターHPより講演視聴可能）



1. 「特才の子供」を特定の基準・数値で選定しない

● 有識者会議 文部科学省（2021.06～2022.09）

「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**」（2022.09）

◆ もし例えば「**特異な才能のある児童生徒**[*]はIQ130以上」と決めたら？

- 知能検査結果は、領域・特性が多様な**才能のごく一面**しか表さない
- 特定の決まった値による**線引き**は妥当ではない
- 児童生徒全員への個別検査の**スクリーニング**による**公正な選定**は非現実的
- 少数の「**特異な才能のある子**」と大多数の「**特異な才能のない子**」に**二分**される集団の分断・差別（妬み、いじめ、仲間はずれ）を引き起こす
- 「**特異な才能**」を認定・**ラベル付け**られた選定経歴が、**入試に利用**される
IQは訓練可能：家庭の経済状況による教育格差増大、線引きは一層無意味

- 以上は例えば「2学年以上進んだ算数・数学の**学力**」等の基準を設けても同様
- 定義を明確に合意できなかったのではなく、**一律の定義を設けるべきではない**と提言した

[*以下、見やすくするためここ限りで**特才の子供**と略記すること]

▼ 有識者会議・審議のまとめでの、基準・定義に関する指摘

◆ **審議のまとめ** 何らかの**特定の基準のみにより選抜**された子供たちに対して**特定のプログラム等を提供**することは、**特定の子供たちをラベル付け**することになりかねない。その結果、選抜のための**過度な競争**を発生させたり、**入学者選抜への活用などの狭い範囲のみで才能が捉えられる**こととなったり、**経済的状况によるプログラムへの参加機会の格差**が生じたりする可能性があり、こうした弊害が生じる恐れは認識されなければならない (p.18)

◆ **同** **一定の定義による線引き**は、特異な才能のある児童生徒そのものが同級生等から**異質な存在として捉えられ**かねない...さらに、周囲の大人が、**特定の児童生徒の才能を伸ばすことのみに注力**し、その結果児童生徒が**過度な期待を背負う**ことになり、かえって子供に負担を与えることになる... (p.19)

◆ **同** そこで、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 (p.19)

- ・ 学校現場の**分断**や特才の子供への**差別**を生まないよう留意すべきことが強調された

● 特異な才能の基準は個別の取組ごとに決まる

◆ **審議のまとめ** 「はじめに」注1 特異な才能のある児童生徒が才能を示す**領域**は、学問分野ごと（教科ごと等）、芸術、スポーツなど**様々なもの**が想定されるし、学問分野よりも狭い**特定のテーマ**の場合もある。また、特異な才能の**程度**については、非常に高いIQで示されるような**極めて突出した才能**に限られるわけではなく、**様々な程度**が想定されるものである。このため、例えば**個別のプログラムや施策**においては、当該施策の**目的や内容に応じて**それぞれの施策等の**対象者**や**対象者の才能**が決定される p.1

- 学校ごとの入試や非公式のテストと同様
- 具体的な取組ではどんな**意味に特化**しているのか明示が望まれる（審議のまとめ p.19）

◆ どんな**領域・種類・程度の才能行動・特性**を想定しているのか

- [例] • 学校外プログラムで突出した理科の探究スキル
- 通常学級で全ての子供ごとに興味をもてる学習テーマを探る
 - 学習困難の子供の得意な学習内容・方法を活かす

▼ 教師が「特異な才能のある子ども」を選定する責務は負わない

- 選定のための、**一律のテストやチェックリスト**は実施しない
- 「**誰に特異な才能があるか**」を見出すスクリーニングは不可能で、妥当ではない

● 教師による多様な才能特性への気づき

▼ 才能の三輪概念

(three-ring conception of giftedness)

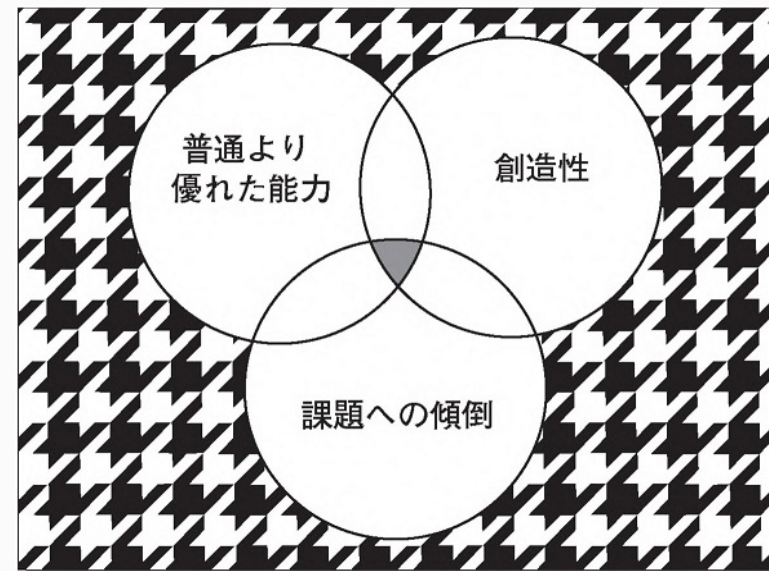
レンズーリが提唱 (1978, *Phi Delta Kappan*)

- ・「**課題への傾倒**」(task commitment)
= 強い**興味・熱中**も才能の要素！
- ・ 3要素の**いずれか**が手がかりに、他は伸ばす目標になる

◆ **審議のまとめ** 何らかの3つの要素の表出の仕方は児童生徒によって異なるが、**いずれかが高い**ことが才能を見いだす手掛かりになる (p.4)

(2021.7 第1回有識者会議・松村発表に基づく)

- ・ 特定分野での強い**興味・熱中**が、多様な学びの出発点になる
- ・ 「**優れた能力、創造性、あるいは 強い興味**をもつ者」と広く捉えれば、特才の子供をできるだけ取り残さず救える
(特才の子供の発達障害特性が才能を隠す場合でも、強い興味・熱中は才能行動の指標になる)



(Renzulli, 1995; 松村, 2021)

2. 支援は個別最適な学びと協働的な学びの一環として

● 特才の子供への指導・支援は、インクルーシブな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行われる

◆ 2021.01 教育課程部会・審議のまとめ

特定分野に特異な才能のある児童生徒に対する指導

学校においては、**特異な才能のある児童生徒も含め**、「**個別最適な学び**」を通じて個々の資質・能力を育成するとともに、「**協働的な学び**」という視点も重視し、児童生徒同士がお互いの違いを認め合い、学び合いながら相乗効果を生み出す教育が重要である。

また、**特異な才能のある児童生徒の能力を伸ばしていく**には、大学や民間団体等が担う役割が大きい。このような**学校外での学びへ児童生徒をつないでいく**ことや、**学校においてその学習を生かし自他とともに学び合い成長する機会を設ける**こと、**学校における評価について整理を進めていく**こと等が必要である (p.18)

[2021.03 学習指導要領の趣旨の実現に向けた個別最適な学びと協働的な学びの一体的な充実に関する参考資料（初等中等教育局教育課程課, p.33）でも同様]

▲ **中教審答申**(2021.01)では、「個別最適・協働的な学びに**特異な才能のある児童生徒も含める**」と言及されなかった。しかし有識者会議「設置要綱」及び「審議のまとめ」にその旨が明記された

▼ 個別最適・協働的な学びの一環としての、特才の子供への支援

◆ **有識者会議・審議のまとめ** 多様な一人一人の子供たちに応じ、**個別最適な学びと協働的な学びの一体的な充実**による教育の在り方をいかに実現していくのかという議論の一環として、**特異な才能のある児童生徒への支援策**を考えていくことを基本的なスタンスとする (p.18)

◆ **同** 全ての子供たちの学びの在り方を考えるという考え方に立ちつつも、とりわけ**特異な才能のある児童生徒**それぞれが有する**困難を解消し才能を伸長する**上で、それぞれに応じた多様な学びの機会を提供することが重要である (p.18)

◆ **同** (今後取り組むべき施策：有識者会議が想定するあるべき姿)
以上のような有識者会議が想定するあるべき姿の下では、**特異な才能のある児童生徒を含む全ての子供たち**が、自らの理解の程度や知的好奇心に応じ、主体的に学習を調整しながら、積極的に学習に取り組むようになり、また、お互いに特性やよさを認め合い、自らの存在感も実感しながら、**安心感、充実感**を持って学校生活を送ることができるようになるものと本有識者会議では考える (p.26)

▲ 全ての子供たちの学びの場の中でも、特才の子供の**困難**に着目して解消を図ることが重視された

● 特才の子供には学校内外の多様な学びの場がありえる

- ▼ 特才の子供には、(理数系はじめ) 突出した才能に応じる**学校外**の特別な学び場だけでなく、多様な種類と程度の才能に応じて特定分野への**強い興味**を活かせる、**学校内外**の多様な**個別最適な学び**と**協働的な学び**の場が相応しい
- ・ 2023年度からの支援推進事業（**実証研究**）では、各地で**学校内**を基盤とした**インクルーシブ**な取組も行われてきた。**特才の子供を特定しない取組**で、個別の特異な才能行動がどう表れ伸長されたのか等の検証は十分ではなかったが、多くの子供に適応的な校内外の学習環境のなかで、特才の子供の才能も伸ばされ活かされる効果があったはずだ

cf. 審議のまとめ

実証研究のアウトプット

国は、これらの検証の成果を全国に展開するとともに、例えば**次期学習指導要領**や**環境整備**などの制度的な改善についても、必要に応じて進めるべきである。
(p.38)

◆ 特才の子供への教育支援の類型化

- ・ 通常の教育課程からの連続的な支援の拡張を図る

	担当教員 a	教員による連携 b	外部専門家等 c
教室内 Type I	Type I a	Type I b	Type I c
学校内 Type II	Type II a	Type II b	Type II c
学校外 Type III	Type III a	Type III b	Type III c

(隅田, 2025 : cf. 特異な才能WG(第1回)発表)

〈参考資料〉

▼ SEM（全校拡充モデル）

（Schoolwide Enrichment Model）（レンズーリ）

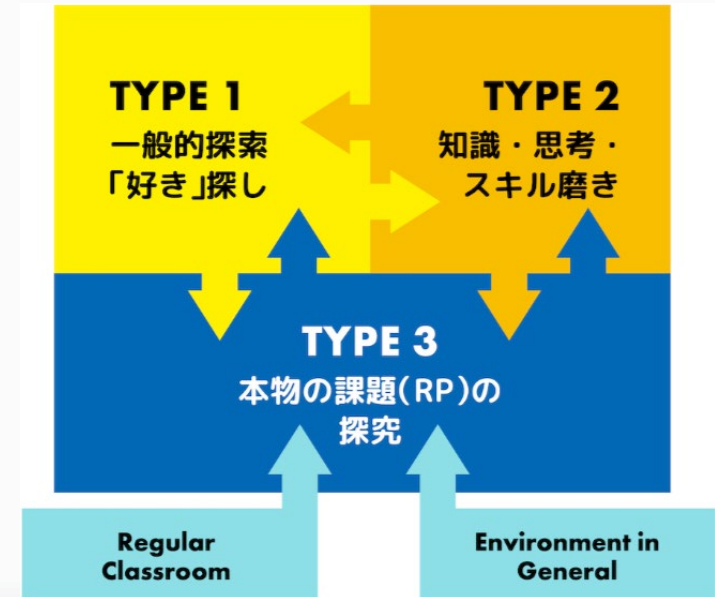
- ① 学校ぐるみの**指導チーム**により、
 - ② 柔軟な**学習集団**-活動（学級・学校内・学校外）が連携して、
 - ③ 全ての子供の**拡充**（指導の個別化・学習の個性化）を図る
- ・ **通常の教科のカリキュラム短縮**等で、特別な時間を捻出
 - ・ 日本の**個別最適・協働的な学び**は、SEMと理念・方法が共通する



◆ 拡充三つ組モデル（Enrichment Triad Model, ETM）

SEMの指導・学習の核となる要素

- ・ **発表相手**を意識した**本物の学習**（現実の問題解決・創造）
 - **本物の成果**の発表（タイプ3の拡充：学校内外、オンラインで）
 - **他の子どもが新たに興味**（タイプ1の拡充）
- ・ 興味に基づいて自己決定したテーマを保ったまま、学校外のタイプ3の拡充にシームレスに移行できる
- ・ 才能のある/学習の進んだ子供には**選択肢**を広げ、学習の**難度**を上げる（大学でのメンタリング等までも）



*「上げ潮でどの船も浮き上がる」（A rising tide lifts all ships）
レンズーリの才能教育の理念

（Renzulli, 1995; 日本SEM協会）

〈参考資料〉

● 才能教育の早修と拡充の明確な区別

(Rimm et al., 2018)

▼ 早修 (acceleration) : 上位学年教科・科目の**早期履修・単位修得の公式措置**

- ◆ 上位学年に早く移れる (完全早修) : ・ **飛び級** ・ 大学早期入学 (飛び入学)
- ◆ 科目ごとに上位学年の単位修得 (部分早修) : ・ **科目早修** ・ 試験による単位修得
- ◆ 高校で大学の単位修得 :
 - ・ **二重在籍** ・ **アドバンスト・プレイスメント (AP)** ・ **国際バカロレア (IB)**

-
- ・ 早修は才能のある生徒に**効果的** (多くのプログラム評価実証研究から)
 - ・ 学業・心理的・社会的に長期・短期的効果がある
 - ・ 社会情緒的に成熟した子どもに、より適合
 - ・ **挑戦意欲**の出る上位学年のカリキュラムが必要
 - ・ 早修が効果的な子どもの識別に、**上位学年のテスト**が有効
-

▼ 拡充 (enrichment) : 内容を**広く深く学ぶ指導・学習方法** (早期履修・単位修得なし)

- ・ 才能児クラス (特別学級、取出し) ・ 通常学級で自由探究学習

* **早修**は松村の造語 (松村, 1998) : 「**早期履修・単位修得**」の意

- ・ 自由な「**先取り学習**」(拡充の一種)とは明確に区別すれば、議論・立案で混乱を招かない

3. 「特才の子供」の困難を認識してその解消を図る

● 特才の子供の障害による困難への着目

◆ 審議のまとめ 「**2E** (twice-exceptional) の児童生徒」と言われる、**特異な才能**と**学習困難**を併せ有する児童生徒の存在も指摘されている。こうした児童生徒は、通常の学級に在籍していることや、障害の程度によっては、通常の学級に在籍しながら通級による指導を受けていたり、**特別支援学級**に在籍していたりする... (p.5)

◆ 同 (アンケート調査について) このアンケート調査においては、「**特異な才能のある児童生徒**」を、同年齢の児童生徒の中で、知能や創造性、芸術、運動、特定の学問の能力 (教科ごとの学力等) 等において**一定以上の能力を示す者**とし、ここには**特異な才能と学習困難**を併せ有するいわゆる**2E**の児童生徒等も対象に含めた (p.11)

◆ 同 **特異な才能のある児童生徒**の中には、例えば、読み書きなどの**学習における困難**を抱えるなど、様々な**障害による学習上又は生活上の困難**を併せ有する児童生徒がいる...こうした困難への対応も課題の一つである (p.12)

- ・ 特別支援教育で**2Eを定義、呼称しない**ため、障害面を「**学習困難**」と表す
 - ・ 特異な才能を予め一律に定義せず、2Eの**障害種**を定めないため
- ・ 特別支援教育の中に「2E教育」を設定して実施するのではない

● 特才の子供の才能による困難への着目

◆ **審議のまとめ** 「はじめに」 特異な才能のある児童生徒についても、その**才能**や**特性**ゆえに学校で著しい**困難**を抱えている場合に、その**困難に着目**し、その様子と周囲の環境との相互作用を考慮しながら、**困難を解消**するとともに**才能を伸ばしていく**ことを目指している (p.3)

◆ **同** (アンケート結果について) いわばその**才能による困難**のために、特異な才能に応じた学習の機会が十分に得られていない (p.13)

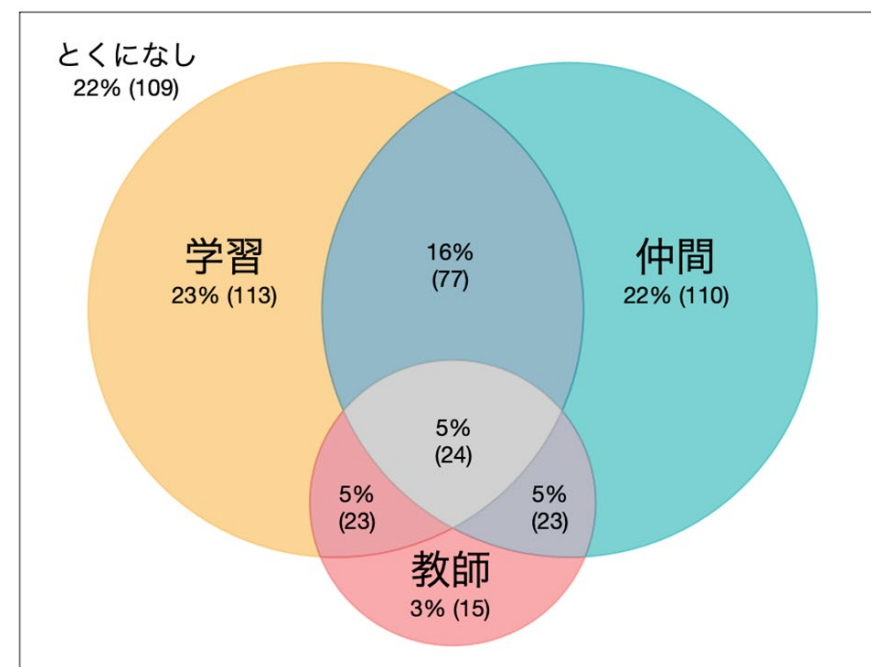
▼ 有識者会議の「特異な才能」の情報調査

(保護者・本人向けオンラインによる体験・意見アンケート, 2021.8-9)

● 才能に起因する困難の典型

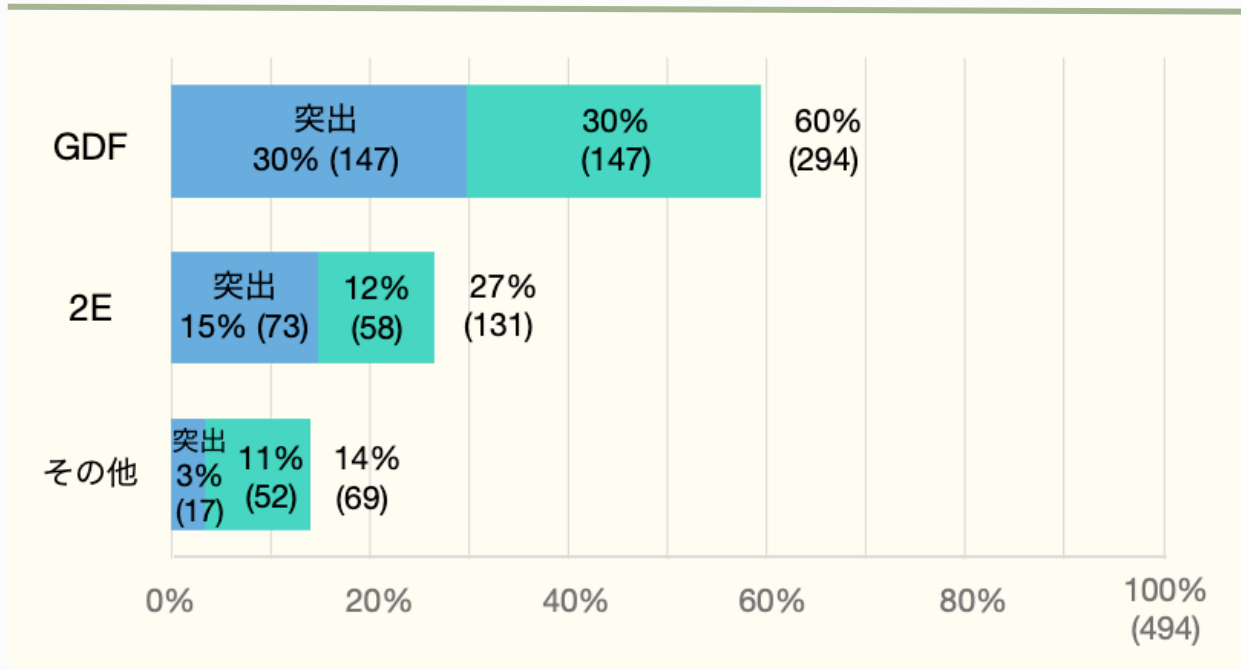
- ① **学習面**：授業が簡単過ぎて退屈・苦痛
- ② **対人面**：仲間とは難しい話が合わない、いじめ
- ③ **教師の対応**：才能特性の無理解、発言を無視

[小学生 (494名) の回答事例の分析
(松村：第4回有識者会議資料2)]



▼ 「困っている特才の子供」 （困難を併せもつ特異な才能のある児童生徒）

- ① 障害（傾向）特性が原因で困難のある（2E）
- ② 才能（に伴う）特性が原因で困難のある（GDF）



- **2E**：障害特性にも言及した回答
- **GDF**：2E以外で才能に起因する困難に言及した回答
- **突出**：高いIQや学力・技能(数年先取り等)に明確に言及した回答

[GDF:不協和感を伴う才能児
(**g**ifted with **d**iscordant **f**eelings)]

図 「困っている才能のある子ども」のタイプ別人数比率

[小学生(494名)の回答事例の分析（松村：第4回有識者会議資料2）]

***** 困っている特才の子供は、才能が突出しているとは限らない

● 特才の子供と不登校・発達障害（傾向）の子供の要因は複合する

▼ 才能が原因の不登校（浮きこぼれ）は認識が乏しい

- ・ 不登校の契機として「**才能による困難**」は認識されない場合が多い
- ・ **不登校**や登校渋り：有識者会議調査では対象児の約3割が体験

◆ **審議のまとめ** 教科によっては授業で指導を受ける**学習内容**では**充実感を得られない**ことや、**学校生活に困難**を生じていることがあり、場合によっては**不登校**になる...学校内だけでなく、**学校外**に、個人の特性や興味・関心にあった**学習や生活の場**が提供されることも重要 (p.15)

* **才能を考慮した**、学校内外での不登校への支援が必要

- ・ **個別の指導計画**で、**才能面**も考慮した個別最適な指導・支援が望まれる

▼ **才能と発達障害（傾向）**を併せもつ**2E**の子供では、障害と才能が互いを隠して、どちらかまたは両方とも認識されにくいことも

- ・ 通級指導でも、両面のニーズを考慮することが望まれる

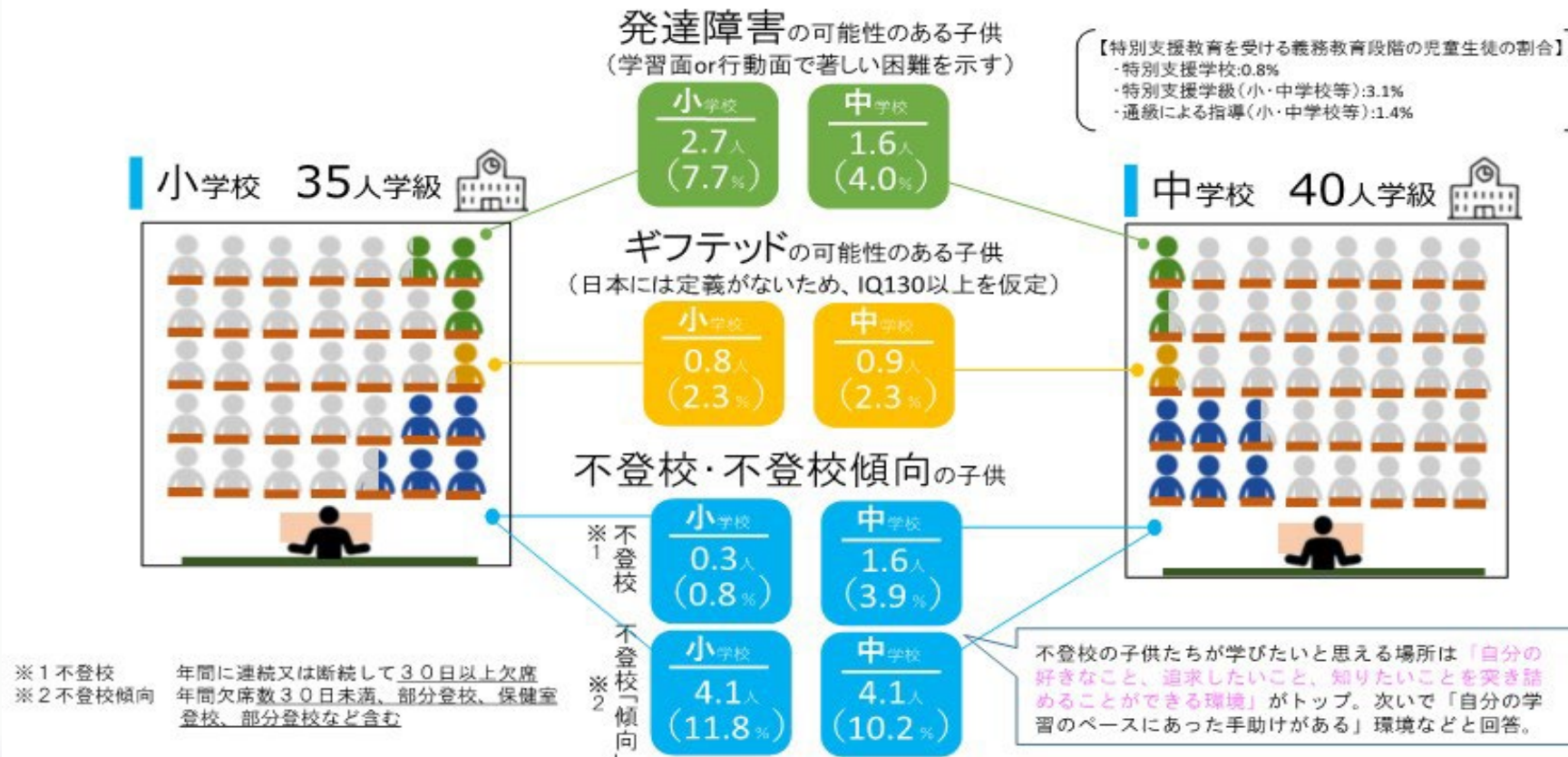
◆ **論点整理** **通級指導**：通級による指導を活用し、障害の状態等に合わせて、**目標や内容を個別に設定し、自分にあった内容やペース**で学ぶ

(p.95) [2025.9 教育課程企画特別部会]

▼ 内閣府 総合科学技術・イノベーション会議(CSTI)で「ギフテッド」を規定

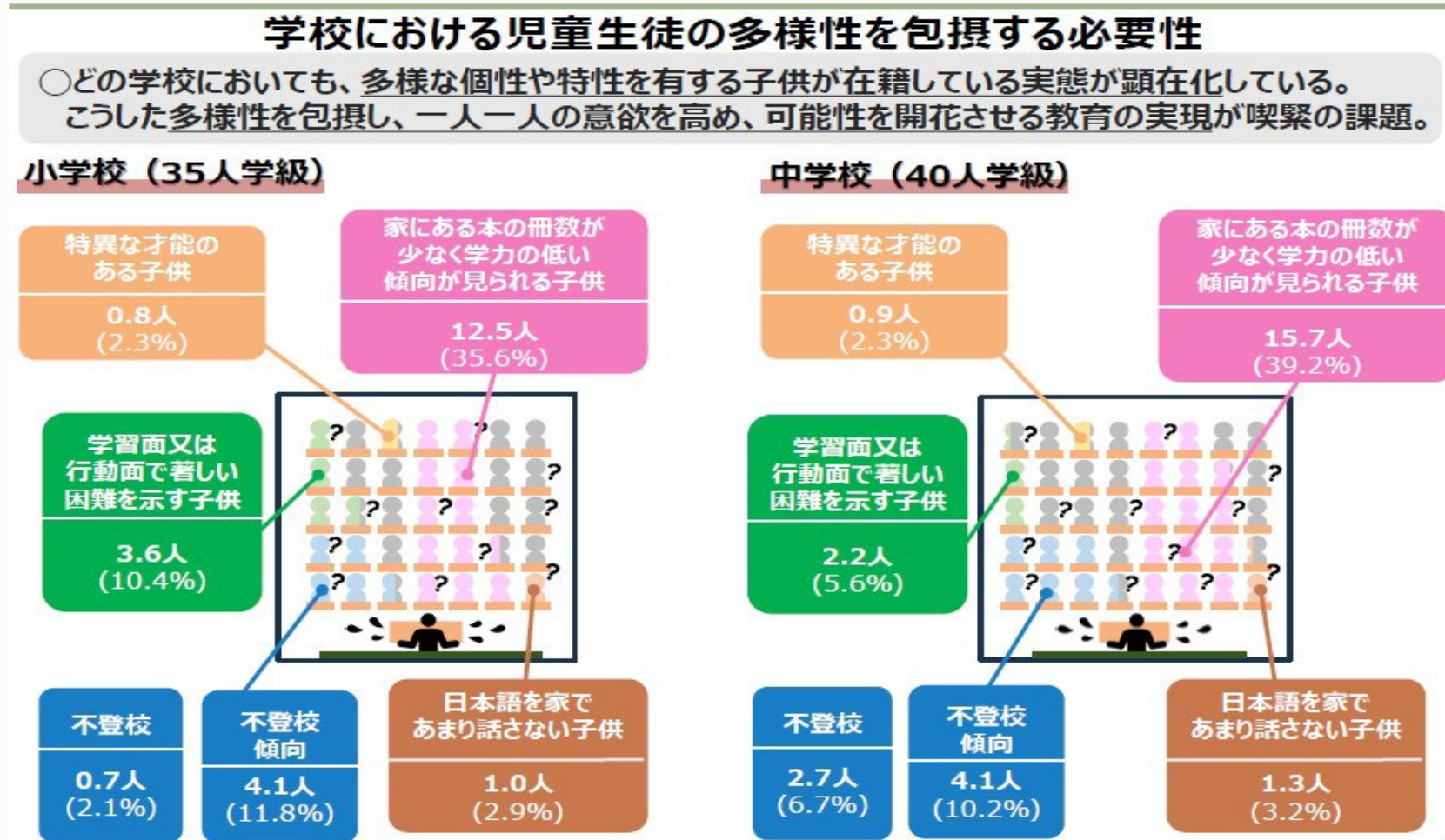
- ・不登校や発達障害等と要因が**複合**する場合があることを指摘していた
- ・「IQ130以上を仮定」と注記された（故に**理論的**に2.3%）

発達障害やギフテッド、不登校・不登校傾向の子供など、**学級には様々な特性を持つ子供が存在。その中には、学校に馴染めない子供たちも一定数存在。**（これらが複合している場合も存在）



▼ 中教審諮問および教育課程企画特別部会での「特異な才能のある子供」の描写

- 要因の**複合**の指摘が無いが、存在を認識しておくことは重要
- 「IQ130以上を仮定」の注記が無いが、特才には多様な種類・程度の特長があるとの認識が必要



2025.9 教育課程企画特別部会「論点整理」(p.27)

2025.4 教育課程企画特別部会(第5回) 資料1-1「論点資料③」(p.2) :

2024.12 中教審「初等中等教育における教育課程の基準等の在り方について」(諮問)参考資料, Pp.46, 47に拠る

〈参考資料〉

● アメリカの才能児の割合は、識別方法や取組実施規模によって大きく変動する

- ▼ 識別された才能児の比率データは、州・地域固有の識別方法によって異なり、文化・経済的に不利な家庭の子供の才能が公正に識別されにくい

NAGC (2022) [2020-2021] → NAGC (2025) [2022-2023]

サウスカロライナ：13.5%→15.9% バージニア：14.0%→14.3%

ノースカロライナ：11.7%→12.4% コロラド：7.1%→7.3% イリノイ：3.4%→3.1%

- ▼ 才能プログラムの対象者選抜率も、州の教育政策や財政等の要因で大きく変動して、提供・収容できる才能プログラムのキャパシティ次第で異なる

National Center for Education Statistics (2023) [2020-2021]

サウスカロライナ：15.0% バージニア：12.3% ノースカロライナ：10.4%

コロラド：7.3% イリノイ：4.1% ロードアイランド：0.1%★ バーモント：0.0%★

ワシントン,DC：0.0%★ (★NAGCデータ無) (全国平均 6.1%：「ギフテッドの割合」の誤解の元)

- ・ プログラムが充実して公正に対応できるなら、才能プログラムが相応しいという意味での**才能児の存在率**は、どこでも**十数%**の可能性はある
- ◆ ESSA（連邦教育法）の才能児の定義で、才能児は、あらゆる**文化・経済的集団**に存在すると明記。しかし才能プログラムに**公正に選抜されない**ため、才能教育関係者はDEI〔多様性・公平性・包括性〕尊重に向けて奮闘してきた

4. 「特異な才能のある児童生徒」と特別の教育課程

● 特別の教育課程の対象者

◆ **論点整理** 特定分野に特異な才能のある児童生徒のための**特別の教育課程**編成を可能とする制度の創設 (p.3)

◆ **同** 対象者：各教科の内容の一部又は全部について、特に優れた資質・能力を有し、かつ、当該分野に強い興味・関心を有し、通常教育課程では十分な支援が困難と学校や教育委員会が認める者 (p.44)

- ・ **特才の子供の中には**、柔軟な教育課程編成の「1 階」（学校として編成）で**支援できる者**と、十分な**支援が困難**で、「2 階」の**特別の教育課程**が必要な者が存在する
- ・ **特別の教育課程**の対象者となる特才の子供は、全国的・各地域で支援が可能な人数次第で変動する
- ・ 対象者は、特才の子供の「困難の解消を図る」ために、通常教育課程の他に**特別の教育課程**による支援が**喫緊に必要か、適切か**という観点から、教育委員会等が総合的に判断できるようにする
- ・ 優れた能力が表出不十分でも、**強い興味・意欲**を示し、才能開花が期待される者ができる限り掬い上げられるような、方策の検討が望まれる（7ページ参照）

● 特別の教育課程の実施場所

▼ **学校外**での学びの機会に児童生徒をつなぎ、学校で学習を活かし評価する

◆ **論点整理** 特別の教育課程が実施される場所：特性等に応じた**高度な内容**は、研究的・探究的なものが想定されるため、**在籍校での指導**のほか、... **大学**や研究機関等で実施される指導や学びを在籍校での学習とみなす...

・新たな仕組みは、対象を一定の範囲に限定した上で創設し、その後、運用状況を踏まえて拡充の適否等を検討 (p.44)

- ・ **「理数系で・突出した」**（「特定分野に・特異な」の代表的イメージ）才能のある児童生徒対象の、**大学**等での指導だけでなく、**学校内**での指導含め、実施のリソースがある限り、**幅広い分野と程度の才能**を支援できる取組の検討が望まれる
（STELLA等でも、**芸術・人文社会系**の分野も含めた**STEAM**の拡大が図られている）
- ・ 幅広い実施場所の整備は拙速には難しいため、特才児の困難の実態や望まれる支援の具体像を踏まえ、**支援の喫緊の必要性**の観点から、実施場所の在り方について総合的に検討すべきだろう
- ・ 学校内外で**興味**をもったより多くの子供が**意欲的に参加**して満足できるように、学校外の場の設置を足掛かりに、新しい学びの機会を拡大しながら、子供集団の差別感、分断なく、**公正に対象を広げる**範囲を定めていけるのではないか

まとめ

- **有識者会議・審議のまとめ**の提言に拠って、「**特異な才能のある児童生徒**」（以下、特才の子供）を特定の基準・数値のみで選定して、特別なプログラムを提供することは行わない。学校現場の分断や特才の子供への差別を生まないよう留意が必要だ
- 特才の子供への指導・支援は、学校内の**インクルーシブ**な場を基盤として、学校内外の**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行われる。多様な種類・程度の才能に応じて特定分野への**強い興味**を活かせる、多様な学びの場が相応しい
- 特才の子供の、**才能や障害特性に起因**する**困難**を認識して、その解消を図ることが必要になる。特異な才能は、**不登校**（浮きこぼれ）や**発達障害**（2E）等と要因が**複合**して困り度が高い場合があるため、個別の喫緊のニーズに対応できる方策の検討が望まれる
- 特才の子供のうち、**通常教育課程**では**十分な支援**が**困難**な者には、**特別教育課程**が必要・適切になる。**特別教育課程**の実施場所は、**学校外**の学び場を足掛かりに、可能な場から整備して、子供集団の差別感・分断なく、**公正**に広げていけるだろう
- 特別教育課程の**対象者**は、整備された学び場に公正に選定する方法を検討する。喫緊の**支援の必要性・実施可能性**を考慮して総合的に判断できるようにする