

対象活動の考え方を 整理する上での留意点

先行研究の知見が
どのように位置づけられうるか

第3回教育課程部会 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WG

2025年11月13日(木)13:30-15:30

角谷詩織 (上越教育大学)

先行研究から得られる知見

- 日本では、令和5年度以降、文部科学省事業が推進されてきたことに加えて、民間団体の取組、高等教育機関によるプログラムなど、特異な才能のある児童生徒への支援が広がりつつある一方で、特別の教育課程の制度が存在していないこともあり、教育課程に係る実証研究の蓄積は道半ば。
- 日本における制度設計を検討するに当たっては、日本の教育制度の背景や社会風土に親和的な形で検討する必要がある。
- このため、海外との制度や社会背景の違いや、これによる先行研究への影響に留意する必要があるが、日本での事例研究による知見と相反しないものについては、海外の先行研究を参考にすることは有効。

留意点

1. 対象活動において、適切な(速い)ペースで、やりがいのある課題に、同程度の能力のある仲間と意気投合しての、学習の実現を目指す。
2. 「成功・功績」ではなく「自己実現」「全人的発達」を支援する。
3. まずはもっとも必要としている子供に対象活動を届ける。
4. 「子供のほうが先生より物知り」「授業に退屈している」が、即「特別の教育課程を必要とする」に結びつくわけではない。

1. 対象活動において、

①適切な(速い)ペースで、

②やりがいのある課題に、

③同程度の能力のある仲間と意気
投合しての

学習の実現を目指す

早修

- 「早修」は飛び級だけを示すものではない。20種類近くある (e.g., Colangelo, Assouline, & Gross, 2004)。
- 最も費用対効果の高い手法である (e.g., Silverman, 2013)。
- ただし、効果には幅がある (Wardman, J. & Hattie, J., 2019)。
- 一般に言われる「先取り学習」のように、教科書を自習などで先へ先へと進ませればよいというものではない。適切な(速い)ペースで、やりがいのある(難易度が適度に高い)課題に、同程度の能力のある仲間と意気投合しての学習の実現が必要条件 (Wardman, J. & Hattie, J., 2019)。
- 対象活動において「仲間」を見つけられると、子供の社会的、人格的成長が非常に促進される (Silverman, 2013)。また、そこで「仲間」見つけることができる可能性は高い (Colangelo, Assouline, & Gross, 2004; Gross, 2006)。「仲間」は同年齢に限らない。幼児期であっても年上や大人を「仲間」として好む場合も珍しくない (e.g., Silverman, 2013)。

論点と方向性への適用

- 「対象活動」で想定される教育活動(例) (p.4 他) の「等」に含まれるものを考える際の原則
- 入試対策を助長しないようにするための運用 (p.3 他) の原則
- 学級での他の児童生徒や教師との関係構築の観点から効果的かどうか(生活上の困難の軽減・解消の側面) (p.3 他) へのポジティブな影響

2. 「成功・功績」ではなく
「自己実現」「全人的発達」を支援する

成功・功績は自己実現の結果ついてくる かもしれないもの

- 優秀な子供をギフティッド・プログラムに推薦しなくてはならないというプレッシャーから、授業態度等に問題のある子供は推薦されない風潮がある国や地域がある。授業の内容やペースがその子に合わないがゆえに生じている困難であるにもかかわらず、困難が顕著であるがゆえにギフティッド・プログラムに推薦されず、困難が深刻化するという悪循環が解消されない(e.g., Webb et al., 2016)。
- 社会的に課せられた非現実的な完璧主義的期待が、ギフティッド児のストレスやバーンアウトの主要な予測因子である(Grugan et al., 2025)。

論点と方向性への適用

- 「自己実現」を大きく阻害するものが、学校生活上の困難（とそれに伴うネガティブな自己評価）である。この部分の解決を目指す。
- 対象活動を実施することで、相当教科等の実施等に伴う学習上の困難の軽減・解消が期待できるかどうか。（p.3 他）

3. まずはもっとも必要としている子供に対象活動を届ける

通常の教育課程では、自己実現が非常に困難である可能性が最も高い子供の一例

- ・ハイリー(エクセプショナルリー)・ギフティッドと言われる子供。ギフティッド向けの学校や終日プログラムにおいてさえ、この範囲にある子供たちはそれよりも速く学び、より高度な内容を必要としている(e.g., Silverman, 2013)。
- ・ハイリー・ギフティッド(IQ 145以上)の割合：1,000～10,000人に一人(Webb et al., 2016)。

Cf.

マイルドリー・ギフティッド児(IQ 115-120／6～10人に一人程度)：仲間との学習を好むため、グループ課題研究も推奨される(French et al., 2011)。学校により、このレベルの子供にうまく対応できる学校がある。

モデレイトリー・ギフティッド児(IQ 130／35人学級に一人程度)：標準とは異なる発達上のニーズが明確になる。その子たちのニーズに応じた個別化が「ギフティッドの研修を受けた教師により提供される」べき(VanTassel-Baska & Little, 2011)。

論点と方向性への適用

- 「制度創設当初は多数の学校での編成を想定していない」(p.2)は、才能の分野だけでなくその程度によってもニーズが大きく異なる子供が混在するなかで、特別の教育課程がないと困難を抱える可能性が最も高い子供への対応からのスタート想定している。実現可能かつ持続可能な仕組みを創設することを最優先し、創設後の運用上の成果・課題を踏まえて随時仕組みを改善する前提で検討 (10月16日資料)
- 飛び級や早期入学など、本来の学年よりも上位の学年・学校に早く在籍する、いわゆる「完全早修」を想定するものではない。(p. 2)

cf.

- ・マイルドリー・ギフティッド児(6～10人に一人)：通常の教育課程内で、特に総合的な学習の時間等の充実により、対応できそう。
- ・モデレイトリー・ギフティッド児(35人学級に一人程度)：学校や教育委員会による適切な対応をもとに、通常の教育課程の柔軟化を通して支援することができそう。同時に、該当児童生徒の社会情緒的な特性の理解やニーズの丁寧な把握と、対象活動の適用も一つの選択肢としつつの柔軟な対応が求められそう。

4. 「子供のほうが先生より物知り」「授業に退屈している」が、即「特別の教育課程を必要とする」に結びつくわけではない。

優秀な「ギフティッド／タレンティッド・クラス」の教師の特徴

- 生徒と一緒に新たな発見を楽しみ、子供のほうが物知りであっても怯えない。
- 休み時間の児童生徒の会話に心底感心しながら聞いている。
- YouではなくWeと位置づける。
- 教師も生徒も互いに一人の人間として尊重しあう。
- よく笑う。

(Silverman, 2013)

→ 「子供のほうが物知り」が即「対象が活動が必要」にはつながらない

学業での退屈(Pekrun, 2006).

- 学業(授業中含む／教科別では算数・数学や言語・外国語が中心)での退屈は、意欲減退、抑うつ、ドロップアウト等、様々なネガティブな結果と関連する(e.g., Tze, Daniels, & Klassen, 2016)。
- 学校で退屈を経験している児童生徒の割合は30－98%(Özerk., 2020)。

→ 退屈している子供全てに対象活動を実施するものではない

論点と方向性への適用

- I階部分の変革(世界的な課題)
- 「通常の教育課程での指導の工夫や柔軟化等を含め、多様かつ多層的な教育活動により支援が可能な場合も多い」 (p.2)

引用文献

- Colangelo, N., Assouline, S. G., & Gross, M. U. M. (2004). *A Nation Deceived: How Schools Hold Back America's Brightest Students* (Vols. 1–2). Iowa City, IA: The Connie Belin & Jacqueline N. Blank International Center for Gifted Education and Talent Development.
- French, L. R., Walker, C. L., & Shore, B. (2011). Do gifted students really prefer to work alone? *Roeper Review*, 33, 145–159.
- Gallagher, J. J. (2000). Unthinkable thoughts: Education of gifted students. *Gifted Child Quarterly*, 44, 5–12.
- Gross, M. U. M. (2006). Exceptionally gifted children: Long-term outcomes of academic acceleration and non-acceleration. *Journal for the Education of the Gifted*, 29, 404–429. <https://doi.org/10.4219/jeg-2006-247>
- Grugan, M. C., Olsson, L. F., Hill, A. P., & Madigan, D. J. (2025). Perfectionism, School Burnout, and School Engagement in Gifted Students: The Role of Stress. *Gifted Child Quarterly*, 69(3), 255–268. <https://doi.org/10.1177/00169862251328015>
- Özerk, Gül. (2020). Academic Boredom: An Underestimated Challenge in Schools. *International Electronic Journal of Elementary Education*. 13. 117–125. [10.26822/iejee.2020.177](https://doi.org/10.26822/iejee.2020.177).
- Pekrun, R. (2006). The control-value theory of achievement emotions: Assumptions, corollaries, and implications for educational research and practice. *Educational Psychology Review*, 18(4), 315e341. <http://dx.doi.org/10.1007/s10648-006-9029-9>.
- Silverman, L. K. (2013). *Giftedness 101*. Springer Publishing Company. (角谷詩織・北條礼子(訳) (2025). *ギフティッドネス：理解と支援のための基礎・基本*. 春秋社)
- Tze, V. M. C., Daniels, L. M., & Klassen, R. M. (2016). Evaluating the relationship between boredom and academic outcomes: A meta-analysis. *Educational Psychology Review*, 28(1), 119–144. <https://doi.org/10.1007/s10648-015-9301-y>
- VanTassel-Baska, J., & Little, C. (Eds.). (2011). *Content-based Curriculum for High Ability Learners* (2nd ed.). Waco, TX: Prufrock Press.
- Wardman, J. & Hattie, J. (2019). What works better than the rest? The impact of various curricula provisions for gifted learners. In B. Wallace, D. A. Sisk, & J. Senior (Eds.), *The Sage Handbook of Gifted and Talented Education*. (pp. 321–334). SAGE.
- Webb, J. T., Amend, E. R., Beljan, P., Webb, N. E., Kuzujanakis, M., Olenchak, F. R., & Goerss, J. (2016). Misdiagnosis and dual diagnoses of gifted children and adults: ADHD, Bipolar, OCD, Asperger's, Depression, and other disorders (2nd Ed.). Great Potential Press. (角谷詩織・榊原洋一 (監訳) (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*. 北大路書房)