

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

松本茉莉衣 (愛媛県内市立小学校)¹

是永かな子 (高知大学教育研究部人文社会科学系教育学部門
高知ギルバーク発達神経精神医学センター)²

A Interview about Special Educational Needs with a Gifted Child in Japan; Part 3.

Marie Matsumoto¹, Kanako Korenaga²

1:Elementary school in Ehime Prefecture, 2:Kochi University Research and Education Faculty
Humanities and Social Science Cluster Education Unit, Kochi Gillberg Neuropsychiatry Centre

抄 録

本研究では、ギフテッド教育対象と思われる日本の小学生の当事者(以下、Aとする)への聞き取り調査を通して、ギフテッドのもつ就学前教育と小学校における特別な教育的ニーズについて具体的に検討した。聞き取り同席者は本人・保護者・在籍する特別支援学級担任であった。結果として、就学前に関しては、状況の理解力の高さとこだわりゆえに困難性が生じていた。ただし周囲とのトラブルを本人は感じていなかったため、周囲の大人が余裕のある柔軟な対応を行うことを心がけて対応していた。小学校に関しては、小学校の「生活スタイル」や「リズム」に合せることに困難を生じていた。対人面でも一方的に話し続けてしまうなどの様子が見られた。対応としては、Aは特別支援学級に在籍していたため「学校」という新しい生活に合せるための支援を受けつつ、徐々に集団活動に適應していった。よって、2Eである場合は通常学級と特別支援学級の良い点を活用して個人の能力の伸長と集団適應力、双方の観点を意識しつつ、課題設定を行うことが肝要であると考察した。

キーワード：ギフテッド 特別な教育的ニーズ 聞き取り調査

1. 問題の所在

ギフテッドとは、優れた能力をもつ子どものことを指し、多くの専門家がその定義を全体もしくはいずれかの能力でIQ130以上を示す子どもであるとする¹。かつてよりギフテッドのもつ特別な教育的ニーズとして指摘されてきたのは、通常のカリキュラムでは退屈で適應できずかえって学業不振に陥るといった高い能力による学習面のニーズであった²。加えて、ギフテッド教育の先進国であるアメリカでは、1900年代初頭からギフテッドのもつ生活面のニーズに対するカウンセリングの必要性が議論されてきた³。しかしながら、日本においては未だ公教育としてのギフテッド教育が定義づけられおらず⁴、ギフテッドの特別な教育的ニーズに関する研究も少ない。

杉山らの紹介する事例⁵からはギフテッドゆえの日本の学校での不適応や、視覚優位型のギフテッドの子ども⁶や数学のギフテッドの子ども⁷もそれぞれ特別な対応が必要であったことが指摘されている。日本の学校教育についてギフテッドの持つ特別な教育的ニーズを保障する体制がまだ十分ではないと言える。日本LD学会などでもギフテッド⁸、2E(Twice Exceptional)のシンポジウム⁹が継

続的に開催されているが、日本におけるギフテッドの特別な教育的ニーズの実態の解明は今後も継続的になされていく必要がある。著者らはこれまでデンマークにおけるギフテッド教育の実践¹⁰、日本におけるギフテッド教育の変遷¹¹、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¹²、2Eの子どもの特性に注目した特別な教育的ニーズ¹³等他に、ギフテッド教育対象と思われる日本の当事者への聞き取りを行ってきた¹⁴。本研究も第三報として、ギフテッド教育対象と思われる日本の当事者への聞き取り調査を通して、ギフテッドもつ特別な教育的ニーズについて具体的に検討することを目的とする。

2. 研究の目的

本研究では、ギフテッド教育対象と思われる日本の当事者(以下、Aとする)への聞き取り調査を通して、ギフテッドもつ特別な教育的ニーズについて具体的に検討する。聞き取りは20XX年12月にAが通っている小学校で約1時間実施した。質問を提示して回答していただく半構造化面接の方法をとった。同席者は本人・保護者(母親)・在籍する特別支援学級担任であった。

3. 小学生Aの事例

まず、小学生の事例としてインタビューを行ったAの成育歴と現状等について述べる。Aは、1歳の健診で指差しがなかったことから、地域の精神保健センターに受診する。また、2歳の時に療育福祉センターに通い、3歳の時に高機能自閉症の診断を受ける。自分の住む地域の幼稚園を卒園した後、同じく地域の小学校の特別支援学級に通っている。インタビュー当時、Aは4年生であった。次に、20XX-1年5月のWISC-IVの結果についてVCI(言語理解)、PRI(知覚推理)、WMI(ワーキングメモリ)、PSI(処理速度)、全検査IQを以下の表1に示す。

表1 20XX-1年5月のWISC-IVの結果

	20XX-年5月WISC-IV
VCI(言語理解)	115
PRI(知覚推理)	141
WMI(ワーキングメモリ)	118
PSI(処理速度)	86
全検査IQ	122

出典：20XX年12月のA本人、保護者、担任に対する聞き取り調査から。

表1から、AのPRIは141、全検査IQは122であることから、諸外国のギフテッドの定義であるIQ120～130以上を満たしており、ギフテッドに該当すると考えられる。また高機能自閉症の診断を受けていることから2Eの支援も考慮すべきであると考えられる。

次に、Aの学校生活の様子を元に、ニーズの分析を行う。以下に、Aの学校生活の様子を、学校段階ごとに就学前、小学校の順で記していく。内容は、学校生活についての聞き取り調査内容、そこから受け取ることでできる生活の様子に対する行動面とあそび及び学習面、情緒・社会面の3側面からの考察、類似したニーズのエピソード事例の順で記す。

表2 聞き取り調査結果(就学前の生活の様子)

ひらがなは年少の頃にはすべて読めていた。園でも紙に書いたことばの指示が通っていた。時計を読むのも、アナログもデジタルも年中の頃にはできていた。年少のころから、園での
--

きごとをはっきり覚えており、「～君に～をされた」と母親に報告していた。母親が相手本人に気持ちを伝えるように促すと、それを実行していた。腕の力がなく、マスト登りが苦手だったが、年長の運動会の練習のときに1回だけ上手くいったことを覚えている。よくけんかをする友だちがいたこと、5歳のときにその友だちとのけんかに初めて勝って、泣かせてしまったことをよく覚えている。

小さい頃から人が好きで、進んで人に関わっていく。友だちを家まで送ってから帰ることもあった。「ついていっていいですか」と言って一緒に帰っていた。年中のときに友だちがたくさんできて、特に女の子と友だちだった。家族ごっこに参加していたが、当時はままごとの意味は分かっていなかったと本人が自覚している。年長になると、仲間に入るのが難しかったようだった。しかし、自分からどんどんいくし、無理やりという印象を受けたこともあるが、仲間には入れてもらっていた。ドッジボールなどは、最初から参加せずにしばらく見て、自分のなかでルールが理解できてから仲間に入っていたようだった。

健診で紹介された療育センターなどにずっと通っていた。その時は絵カードなどの色んな工夫の情報を教えてもらった。たくさん話を聞いたおかげか、この子はこういう子だから、この子のペースでという姿勢でいいと思い、周りの子どもや普通の発達の数と比べてはしなかった。現在も言語の教室に通っている。朝やること、夜寝る前にやることの時間を決めていた。終わったら消していくというルールにしていたら、書いて消すということにこだわってしまったし、次々と「やること」を求めるようになった。療育の先生にもアドバイスを受けて、おもちゃのボードを使用していたのから、紙に書くように形を変えるなどの工夫をした。～時までに終わらせると決めたものが終わらないと「～分過ぎてしまった」とパニックになっていた。保護者は「まあいいか」と考えるようにかかわった。

註：下線は筆者が付記した。

出典：20XX年12月のA本人、保護者、担任に対する聞き取り調査から。

年少の頃にはひらがなをすべて読むことができ、ことばを紙に書いた指示が通っていたことや、年中の頃にはアナログもデジタルも時計が読めていたという部分からAの能力の高さが読みとれる。またドッジボールなどの遊びは、最初は参加せず、やっている友だちの様子を観察してルールや動きを自分で把握してから参加していたとある。ここからは、能力の高さに加えて、人への強い興味を感じられる。またこれについて、人を観察し「ルール」を調査し、他人に適応しようとするという行動は、就学前、初等教育のギフトッドにみられるものである¹⁵。

情緒・社会面について、朝やることや寝る前にやることを、時間を決めてやるという工夫していたが、それがこだわりとなって、時間が過ぎたことでパニックを起こしていたとある。ここからは、こだわりに加え、高い能力によって時間の概念を理解しているが故に、時間が過ぎることへの過剰な反応があったことが読み取れる。また、園での友だちはたくさんいて、一緒に遊んでいたとある。ただし、保護者へのインタビューには仲間に入ることに難しさを感じたとあることから、本人ではなく周囲は困り感に気が付いていたようだ。家族ごっこにも参加していたが、当時の自分はその意味が分かっていなかったと本人が語っている。ただし、遊んでいて楽しかったと語っているため、本人の困り感はないことが分かる。園の生活以外でも人が好きで、進んで友だちに関わっていったとある。大人から見たら仲間に入ることが難しいという印象を受けた場面もあったようだが、本人はどんどん参加していき、受け入れてもらえていたと感じていた。

表3 聞き取り調査結果(小学校での生活の様子)

授業では算数が好きであり、複雑な計算をすることが得意である。計算はほとんど間違えない。他に水泳、理科が好き。ものの温まり方の勉強が好きで、水と鉄の温まり方の違いなどの実験をするのが楽しかった。図工でもものづくりをすることも好き。ずっと集中してする。細かい作業が好きで、とても器用にこなす。空想の世界を絵に書くのが好きで、言葉で自分の表現について説明をする。語彙がたいへん豊富で、独特の面白い表現をする。たとえば、自分の成長を「発芽」「枯れた」と表現したり、気分の状態について「(自分の名前)星が気候不順で大雨が続いてナメクジが大量発生している」と表現したりする。

授業で45分集中し続けるのは難しい。1学期は、6~7つの課題を設定していて、1つの課題ごとに2~3分の小休憩をはさんでいた。休憩中は、教室の後ろでブロックなどで遊んでいた。タイマーが鳴ったら席に帰ってくる。ブロック遊びが好きで行動のきりかえが難しいことがあったので、1学期終わりは教室のブロックを片づけ、机でできる小休憩をするようになった。現在は小休憩はいらなくなったし、課題ごとの切り替えは早くなった。きっかけは誕生日を迎えた頃であると感じている。自分で色んなことに挑戦するようになった。調子が悪いときは床にねっ転がってごろごろしたり、まっすぐ歩けなくなる。

1年生のときから交流学級にはなじめてなかったようだ。3年生の頃は、交流学級の授業に参加するとずっと床に転がっていたし、外でも廊下でもかまわずころがっていた。教員は気をまぎらわすことや、ソーシャルスキル、転がっていい場所を決めるなどの指導を工夫をした。段々と回数が減っていき、現在は調子の悪いときはぼーっとする、うろうろするという時があるが、席に座って学習に参加している。大きな声で起こられると特に不安定になる。やることが分かると参加できるが、聞き逃すと「何をやればいいんだよ」とパニックになることはあった。

毎日楽しそうに学校で生活している。休み時間は友だちと遊んで過ごす。よくやっている遊びは、友だちと一緒に複雑な設定のあるキャラクターになりきる遊びをしている。ストーリーにも凝っており、様々な背景設定を考えている。友だちの係活動について行くなどしている。常に仲がいい友だちは2人いて、一緒に遊ぶときだけでもう1人増える。今は学級のトラブルはない。6年生にあこがれの友だちがいて、その子みたいになりたいと頑張っている。プリントができたときや、何かを成し遂げたときに自分が一番かどうかを先生に確認することがよくある。

1年生の頃は勝ち負けにこだわってパニックやトラブルもあったようだが、現在は1番になれなくてもこだわっている様子はなくなった。最近では、下級生の友だちが自分に対して強い言葉を言ってくるのが困っていた。今までは嫌だったから追いかけるなどしていたが、相手はそれを笑って楽しんでいる様子だった。先生の助言をうけて、追いかけるのではなく、言葉で「嫌です」と伝えるようにした。理科は好きだが、骨の勉強だけが苦手。なぜなら、幼稚園のときにお葬式に行き、お骨を見たときから怖い。特に頭がい骨が怖い。衣服にスカルの模様などが書いてあると気分が悪くなる。

家庭学習の様子を見ると、教科書を読んだだけや、ちょっとだけの説明で内容を理解できるようだ。特に算数が得意で、宿題も算数は自分ですらすら解ける。宿題への切り替えが遅いことが最近困っていることであり、たまに本人も困ると言っている。時間の感覚が曖昧な時がある。こだわりがなくなったのはいいが、マイペースになりすぎている時もある。時々是自己でしっかり管理できているときもある。1年生のとき何人かの子どもたちと一緒に行動して

いた時に、幼稚園の子に対して「みんなと離れる時は、～に行ってくるねと伝えてから行かないと駄目なんだよ」と教えていた。

普段は車で登下校だが、たまに自転車の2人乗りで登下校することも楽しい。登下校の時はいろんなことを想像している。車、電車などの乗り物は全部好き、特に新幹線が好き。車の種類をたくさん知っていて、両親が乗っている車、今まで乗っていた車で、どの車種が何年前のモデルであるかなどを把握している。家にプラレールがあり、それで遊ぶのが好きでいつも遊んでいる。番組のデータ放送で訓練という設定で参加型のものがあり、それをするのが好き。テレビゲームも好き。レゴやLAQなどの複雑なブロック遊びが好きで、説明書通りに作ったり、自分のオリジナルで組み立てたりして遊んでいる。2年生から水泳教室、最近はテニスのサークルに参加している。電車に関わる職業か、絵描きになりたい。

注：()及び下線は筆者が付記した。

出典：出典：20XX年12月のA本人、保護者、担任に対する聞き取り調査から。

学習面については、算数が好きで、複雑な計算が得意であり計算はほとんど間違えない。宿題も、算数については自分で教科書を読んだだけで内容が理解できることが多く、すらすら解けるといふ部分から、能力の高さが読みとれる。また、図工のものづくりや絵を描くのが好きで、特に自分の世界を抽象的な絵に表現することが好きだとある。自分の絵を説明するときや、日常生活でもいつもユニークな表現をするし、語彙がたいへん豊かであるとある。また、物語を想像することや、複雑なブロック遊びが好きで、決まった組み立て方だけでなく、オリジナルでデザインして組み立てることを楽しんでいることから、創造性の能力の高さがうかがえる。

行動面については、授業で45分集中することは難しい、授業中など指示を聞きのがすことがある、という部分からは、注意の持続について困り感がみられる。また、行動のきりかえに難しさがああり、ブロックなどの好きなことはなかなか止めることができないとあった。また、宿題への切り替えや、時間へのマイペースさに関して周囲が困り感を感じることもある。また、調子が悪いときは、まっすぐ歩けなくなったり、授業中に教室の床にねっ転がってしまったりするとあり、廊下や外でもねっ転がるといった部分に、学校生活への不適応がみられる。

情緒・社会面については、授業中などやることが分からないとパニックになるという部分には、前に述べたAの不注意の特性と、見通しが持てないことに対する不安が重なって困り感が生まれていることが分かる。課題をこなしたときなどに、自分が一番であるかを先生に確認するという部分からは、ギフテッドの特徴である順番へのこだわりがみられる。特に1年生の時は、順位に対するこだわりが強く、一番でない時にパニックを起こしていたことから、困り感が強かったことが読みとれる。休み時間は友だちと遊んで過ごし、トラブルもないという部分から、現在の学級の友だち関係には困り感が無いことが分かる。ただし、下級生の友だちに強く言葉を言われたときは、それが嫌で追いかけていたとある。下級生は自分が追いかけられるのを楽しんでいる様子であり、それが続いていたことから困り感を持っていたとある。また、幼稚園の頃に行ったお葬式で人間の骨を見た経験から骨が怖くなり、理科の学習で骨が出てきたり、衣服のデザインで「スカル」の柄があると気分が悪くなったりするという部分からは、幼少期の経験がトラウマとなっていることが読みとれる。

インタビュー中の様子として、「これは本当の話で、想像ではないよ」といったように、自分自身で、自分が語っていることが、想像上の話なのかそうでないのかを意図的に分けて語っていた。また、自分が遊んでいるときの様子を、擬音を交えながら、形や位置を手で示し視覚的に説明してい

た。また、自分が経験した出来事を、見た風景から「～事件」と表すなど、言葉をつくり独特な表現をする場面が多くみられた。趣味の話になると、質問者の問いかけとは関係のないことを、専門の言葉などを使って話し続ける場面も見られた。「インタビューしたのは自分で何人目か」「これに気づいた人は今までいるか」など、順番や、自分が全体のどの位置にいるのかを気にしている様子だった。

4. Aの持つ特別な教育的ニーズとそれに対する支援

就学前から小学校までの聞き取り調査の内容から、こだわりや不注意、一方的であるコミュニケーションなどの事例がみられた。よって、Aのもつ特別な教育的ニーズと、Aの周囲がどう対応してきたか、どういった体制が必要であるとえるかについて、とくにそれらの支援が必要なアスペルガー障害、ADHDに関する文献、およびギフトッドに関する文献を参考に、支援方法について考察していく。以下の表4に、Aのエピソードから受け取ることのできた特別なニーズがあると思われる事柄を記す。

表4 特別なニーズがあると思われる事柄

<p><就学前></p> <p>①スケジュールを書いて消すことにこだわり、次々と「やること」を求めるようになった。 (対応)おもちゃのボードに書いて消すことを楽しんでいる様子だったため、紙に書くように変更した。</p> <p>②予定の時間より過ぎると「～分過ぎてしまった」とパニックになった。 (対応)「まあいいか」と考えられるよう対応した。</p> <p>③勝ち負けや1番にこだわる。</p> <p><小学校></p> <p>④45分集中することが難しい、行動の切り替えが難しい。 (対応)1時間の授業に6～7つの課題を用意して、小休憩を挟みながら課題を進めた。</p> <p>⑤調子が悪いときは床にねっ転がってごろごろする、まっすぐ歩けなくなる。 (対応)寝っ転がる場所を決めて、そこに行くよう声をかけた。</p> <p>⑥授業などの見通しが持てないとパニックになる。</p> <p>⑦一方的に話し続けてしまう。</p>
--

出典：出典：20XX年12月のA本人、保護者、担任に対する聞き取り調査から。

①「スケジュールを書いて消すことにこだわり、次々と「やること」を求めるようになった」といったこだわりに関するニーズについては、センターに相談しアドバイスを受け、おもちゃのボードに書いて消すことを楽しんでいる様子だったため、紙に書くように変更するなどの工夫をしたとある。ASDの傾向がある子どもの多くは同一性を好み、型どおりの日常を望むため、スケジュールや朝晩にやることを明示するという手立ては適切であるといえる¹⁶。しかし、Aの場合は、課題をこなし、字を消していくことを求めて課題が終わっても次々と保護者に課題を求めるという例外的な事例であった。今回の事例にみられたように、専門家に相談に行き、行動の起因となっている刺激を減少させるという工夫によってニーズが軽減すると考えられる。

②「予定の時間より過ぎると『～分過ぎてしまった』とパニックになった」③「勝ち負けや1番にこだわる」というニーズに関しては、何事にも「まあいいか」と考えられるよう声かけなどを行っ

たとある。勝負で勝つことへのこだわりを持つ子どもに対して、「負けたけれど我慢」といずに座ってじっとしているというモデルを示し、その後子どもが負けたときにそのポーズをするよう声かけをするという支援などがある¹⁷。

④「45分集中することが難しい、行動の切り替えが難しい」といったニーズについては、まず、注意の持続の困難については、Aの事例のように、短いタスクを複数用意するという支援が有効である。ASD傾向のあるギフテッドによくみられ、「タスクの“終了”の理解の困難」と表現されている¹⁸。これに対しては、終了までの時間を前もって伝えるという支援がある¹⁹。また、Aの担任は、ブロックなどの好きなことは切り替えが遅くなりがちなので、休憩の遊びを変えたという工夫をしていた。加えて、時間を示す際に、タイマーだけではなく、タイムタイマー、時計等の具体物を見えるところに置いて、視覚的にアプローチすることも有効である。

⑤「調子が悪いときは床にねっ転がってごろごろする、まっすぐ歩けなくなる」といったニーズに対しては、Aの担任は、寝っ転がっていい場所を決め、教室や廊下で寝っ転がるAに対して決まった場所に行くように促すという工夫をしていたとある。このように、問題となる行為を単に叱責するのではなく、代替手段を提示することが支援として考えられる。

⑥「授業などの見通しが持てないとパニックになる」といったニーズについては、こういったパニックは、ASDの傾向がある児童、生徒の事例としてよくみられる。また、パニックにはその前触れとなる行動パターンなどがあるといわれているため、その分析から手立てを考えていく必要がある²⁰。Aの場合、パニックは見通しの持てない状況に起因するものであると分析できているので、指示を出すときは意図的にAの注意を促すなどの工夫によって困難性が軽減すると考えられる。

⑦「一方的に話し続けてしまう」については、ASDにも同じような事例がみられる。Aの場合、そのことが学校でのトラブルに繋がっているようなエピソードはなかったため、ニーズがあるとはいえない。ただし、成人のASDの事例では相手が不機嫌になってしまうということもあるので、発言前にワンクッション置くことや、同じ趣味の友人をつくるといった工夫がある²¹。また、ギフテッドの場合、豊かな語彙や深い知識からくる「ピアの不足」というニーズをもつ可能性がある²²。これに対する支援としても、同じ興味をもつ仲間の形成が必要となってくるだろう。ギフテッド同士がお互いに興味のある事柄を話し合ったり討論したりできるような場を作ることは、ピアの問題を解決するだけでなくギフテッドの才能を伸ばすことにもつながる²³。

また、今まであってよかったサポートについて、Aの保護者とインタビュー時点の担任教員に話を聞いたところ、Aの保護者は「健診で言われてから療育センターなどに行って、絵カードなどどんな工夫をすればいいか情報ももらっていたし、子どもについて色々な話を聞いたことで、Aの成長のペースに対して周りと比べることもなく、焦らずに育てることができた」と答えた。このことから、早期に健診で特性に気づき、専門的な見立てやアドバイスを得ることは、保護者にとって重要であることが分かる。また、担任教員からは「前の学校でお世話になっていた大学の先生に電話で相談し、情報やアドバイスを貰っていた。専門的で、理論的な話をしてもらって、自分の経験と合わせて考えることができてよかった。また、組んでいるベテランの先生に相談に乗ってもらうことも多かった。子どもを実際に見て、知っている人に相談できることは大きかった」と語っていた。このことから、保護者と同じく、担任にとっても専門家からの見立てやアドバイス、相談できる同僚の存在が大切であることが分かる。Aの担任教員の事例では、個人的に持っていた専門家とのつながりを利用したかたちであったが、そういったものがなくても、学校と大学やその他専門機関との連携が取りやすいような体制ができることが重要であると考えられる。

5. 総括

本研究では、ギフテッド教育および2Eの対象と思われる日本の当事者、保護者、担任への聞き取り調査を通して、ギフテッドもつ特別な教育的ニーズについて具体的に検討した。

結果として、就学前に関しては、こだわりが次々と「やること」を追求するようになったこと、時間が分かりすぎるためにパニックになること、勝ち負けや1番にこだわるなど、状況の理解力の高さとかたまりゆえに困難性が生じていた。ただし周囲とのトラブルを本人は感じていなかったため、周囲の大人は、子どものこだわりを「修正」して適切な範囲におさまるように促したり、「まあいいか」と考えられるようなモデルとなるため余裕のある柔軟な対応をしたりして、過ごしていた。

小学校に関しては、45分集中することが難しい、行動の切り替えが難しい、調子が悪いときは床にねっ転がる、見通しが持てないとパニックになるという学校の「生活スタイル」や「リズム」に合せることに困難を生じていた。対人面でも一方的に話し続けてしまうなどの様子が見られた。対応としては、Aは特別支援学級に在籍していたため、スモールステップで、休憩を組み合わせて課題を行うこと、落ち着くための場所や時間を保障する等、子どもに合せた柔軟な対応ができていた。まずは特別支援学級で「学校」という新しい生活に合せるための支援を受けつつ、徐々に集団活動や交流学級での活動に参加していくという方法も考えられるだろう。よって、2Eである場合は通常学級と特別支援学級の良い点を活用して個人の能力の伸長と集団適応の力、双方の観点を意識しつつ課題設定を行うことが肝要であると考察した。

註・引用文献

¹ Poul Nissen & Sebastian Lemire, The Danish Student Giftedness Checklist.

² 松村暢隆 (2012) 第一章 発達障害の特別支援に活かす才能教育の理念, 松村暢隆・野添絹子・北川圭一・水野証・小倉正義著『認知的個性 (CI) の発見と学習支援の基礎・実践的研究—すべての子どもの得意・興味を見つけて伸ばし、活かして苦手を補う—』日本学術復興会, pp.1-8.

³ S.M. Moon (2002) Gifted children with attention-deficit/hyperactivity disorder. In Neihart, S.M. Reis, N.M. Robinson, & S.M. Moon (Eds.), the social and emotional development of gifted children: What do we know? (pp.193-201.). Waco, TX: Prufrock Press.

⁴ 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), pp.161-168.

⁵ 杉山登志郎著 (2009) 第一章 発達障害から発達凸凹へ, 杉山登志郎・岡南・小倉正義著『ギフテッド天才の育て方』学研教育出版, pp.8-25.

⁶ 岡南著 (2009) 第四章 視覚優位型の子もたちへの特別支援教育, 杉山登志郎・岡南・小倉正義著『ギフテッド天才の育て方』学研教育出版, pp.56-67.

⁷ 小倉正義著 (2009) 第八章 2Eの子どもへの教育, 杉山登志郎・岡南・小倉正義著『ギフテッド天才の育て方』学研教育出版, pp.56-67.

⁸ 2016年11月19日, 日本LD学会第25回大会, 自主シンポジウム, 企画者: 日高茂暢 (作新学院大学), 認知的なアンバランスを抱える子どもの理解と支援, 特別支援教育における知的ギフテッド支援の可能性を探る.

⁹ 2016年11月19日, 日本LD学会第25回大会, 自主シンポジウム, 企画者: 松村暢隆 (関西大学), 2E教育の理念による特別支援の先進的取り組みの基盤, 発達障害のある小学生から高校生の才能を活かす

¹⁰ 松本茉莉衣, 是永かな子 (2016) デンマークにおけるギフテッド教育: 学力と社会性に関する補完

的指導に注目して『発達障害研究』38(3) pp.302-313.

¹¹ 松本茉莉衣,是永かな子(2015)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, pp.51-59.

¹² 松本茉莉衣,是永かな子(2015)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』75, pp.169-178.

¹³ 松本茉莉衣,是永かな子(2015)2Eの子どもの特性に注目した特別な教育的ニーズ『高知大学教育学部研究報告』74,pp.75-79.

¹⁴ 松本茉莉衣,是永かな子(2014)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『高知大学教育実践研究』28,pp.77-86,松本茉莉衣,是永かな子(2015)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『高知大学教育実践研究』29,pp.13-26.

¹⁵ James T. Webb(1994)Nurturing Social-Emotional Development Of Gifted Children、http://www.kidsource.com/kidsource/content2/social_development_gifted.html,2014年参照.

¹⁶ Martine Ives& Nell Munro(2002)Caring for a Child with Autism -A Practical Guide for Parents-寺田信一監修・林恵津子訳(2008)『自閉症スペクトラム児との暮らし方 英国自閉症協会の実践ガイド』田研出版株式会社.

¹⁷ 神谷真巳(2005)第3章 問題行動への対応3 児童期から思春期への成長を支えるプログラム.杉山登志郎(2005)『アスペルガー症候群と高機能自閉症の理解とサポート よりよいソーシャルスキルが身につく』学研のヒューマンケアブックス,pp.155-162.

¹⁸ Susan G. Assouline,Megan Foley Nicpon,Nicholas Colangelo,Matthew O'Brien(2008)The Paradox of Giftedness and Autism、*Packet of Information for Professionals (PIP) - Revised (2008)*The Connie Belin & Jacqueline N. Blank International Center for Gifted Education and Talent Development The University of Iowa College of Education.

¹⁹ 内山登紀夫監修・安倍陽子・服訪利明編(2006)『発達と障害を考える本2ふしぎだね!?アスペルガー症候群(高機能自閉症)のおともだち』ミネルヴァ書房.

²⁰ Brenda Smith Myles and Jack Southwick (1999) Asperger Syndrome and Difficult Moments Practical Solutions for Tantrum, Rage, and Meltdowns.Autism Asperger Publishing. ブレンダ・スミス・スマイルズ&ジャック・サイスウィック著・富田真紀監訳・荻原拓・嶋垣ナオミ訳(2002)『アスペルガー症候群とパニックへの対処法』東京書籍.

²¹ 辻井正次(2010)『アスペルガー症候群 大人の生活完全ガイド』保健同人社.

²² Robin Attfield (2009) *Developing a Gifted and Talented Strategy:Lessons from the UK experience*.
[http://www.gtvoice.org.uk/sites/www.gtvoice.org.uk/files/CFBT%20Developing%20G%26Tstrategy_FINAL\(W\)%202009.pdf](http://www.gtvoice.org.uk/sites/www.gtvoice.org.uk/files/CFBT%20Developing%20G%26Tstrategy_FINAL(W)%202009.pdf)(2016年11月29日参照).

²³ Sylvia Rimm (2002) peer pressures and social acceptance of gifted student.In Neihart,S.M. Reis, N. M. Robinson. & S.M. Moon (Eds.)the social and emotional development of gifted children: What do we know? (pp.193-201.)Waco, TX: Prufrock Press.