

論 文

スウェーデンにおけるインクルーシブ教育の観点に基づく優秀児 の教育的支援

Educational Support for Gifted children in Sweden from the Perspective of Inclusive Education

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)

石田 祥代(千葉大学教育学部)

KORENAGA Kanako¹ and ISHIDA Sachiyo²

1 Kochi University Research and Education Faculty Humanities and Social Science Cluster Education Unit, Kochi

Gillberg Neuropsychiatry Centre

2 Faculty of Education, Chiba University

ABSTRACT

In the Danish education for gifted children that the reporters have studied so far, additional guarantees of special activities, special classes and courses, and special schools have been provided for specific groups in different settings. In contrast, educational support for gifted children in Sweden was part of the guarantee of "individualized education", which meant adaptive education and differentiation of education for children with special educational needs within the framework of regular education.

The strategy of identifying gifted children as children with diverse educational needs and providing educational support for them is in line with the philosophy of inclusive education, which aims to provide inclusive, equitable and high-quality education for all children while reducing exclusion, and aims to guarantee education for gifted children in all schools.

I. 問題の所在

知能指数が非常に高く、科学やスポーツ、芸術等の特定の学術分野に秀でたギフテッドやタレンティッドとも呼称される優秀児(本稿では優秀児とする)の中には、理解力の高さやこだわりのために学校で困難を抱える者が少なからずみられる。優秀児の中には、周囲からの理解を得られにくく、過興奮性の行動が見られ、発達のアンバランスを示すが故に自閉スペクトラム症と誤診される者¹、知能指数の高さと発達障害を併せ持ち特別な支援ニーズを有する者²があり、理解力の高さとこだわりのために困難性のある者の事例も報告されている³。知能指数が非常に高く、科学やスポーツ、芸術等の特定の学術分野に秀でた優秀児プログラムに参加する割合はアメリカでは子どもの約6%、3,255,040名⁴とされ、日本でも一定数いると考えられる。

日本では、大学附属機関・医療機関・療育機関・通級による指導⁵・フリースクール等で優秀児への支援が行われているものの、研究は限定的である。文部科学省は2021年6月に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を立ち上げ議論に着手した。2021年11月22日までに5回、議論が重ねられている⁶。

そもそも優秀児の能力を開発するには通常の学校教育にはない支援や活動を必要とする⁷との捉え方もあるが、日本では優秀児への支援に関する研究は緒についたばかりで、通常よりも優れた能力を持つ子どもの呼称や概念は、日本では現在も定まっていない⁸。よって、優秀児に対する支援内容や教育システムを検討するための基礎研究は不足している。

日本を始め障害者権利条約を批准した国々では、インクルーシブ教育推進は既定路線である。インクルーシブ教育とは、全ての子どもに包摂的かつ公平で質の高い教育を提供するための教育的ニーズの多様性を包含する範囲を拡大するプロセス⁹である。全ての子どもに優秀児も含まれるのは当然であり、インクルーシブ教育の観点から優秀児の教育的支援について検討する必要もあろう。第一著者らはデンマークの優秀児教育に注目して調査を行ってきた¹⁰。先述した日本の有識者会議でもアメリカのみならずフィンランドの優秀児教育について言及されており¹¹、引き続き、北欧の優秀児教育について検討を行いたいと考えている。

以上をふまえて本稿では、インクルーシブ教育の理念は学校における優秀児にいかん機能するか念頭に、本研究では基礎研究としてスウェーデンにおける優秀児の教育的支援を検討する。

II. 研究の方法

本研究ではスウェーデンにおける現地調査が困難な現状を鑑み、文献研究の方法論を用いる。本稿ではスウェーデ

ンの全国的な動向を把握するために、学校法(Skollag,2010:800)やナショナルカリキュラム(Lgr11,Lgy11)、学校庁(Skolverket)公式Webサイト等の情報を基に、関連先行研究を検討する。

III. 結果

1. 学校法および関連予算案における規定

スウェーデンにおける優秀児(särskilt begåvade elever)の教育保障の根拠は、学校法第1章第4節(1 kapitlet 4 §)の「教育は全ての子どもの発達と学習、及び生涯にわたる学習意欲を促進するものでなければならない」こと、「教育は子どもの様々なニーズを考慮しなければならない」ことであり、様々なニーズとして優秀児のニーズも含まれる¹²。

また学校法第3章第2節(3 kapitlet 2)の「全ての子どもは、自らの能力と教育目標に応じて可能な限り成長できるよう、学習と人間形成に必要な指導と外的刺激(stimulans)を与えられるべき」であり、「最低限の学習成果や習熟度に容易に到達した子ども(lätt når de kunskapskrav)には、さらに学習を進められるような指導や外的刺激を与えるものとする」ことも優秀児の教育保障の根拠とされる。

学校法が保障する能力に応じた教育としての「適応教育(anpassad undervisning)」を受けるためには、子どもの診断(diagnos)は必要とされない。適応教育を受けることは優秀児も含めた全ての子どもの権利であるとされる。教育法に先立つ予算案(Prop.2009/2010:165)¹³では、「必要な知識に容易に到達できる子どもや特別な才能(speciella talanger)を持つ子どもは、個別適応教育(individanpassad undervisning)を受け、さらに知識を深めるための援助(uppmuntran)を受ける権利がある。資源の配分(resursfördelningen)は、この点を考慮しなければならない」ことを明示している¹⁴。

2. ナショナルカリキュラムにおける規定

学校法の規定を受けて、2011年の義務教育学校と就学前学級、学童保育を対象にしたナショナルカリキュラム(Läroplan för grundskolan samt för förskoleklassen och fritidshemmet,以下Lgr 11)と2011年の高等学校を対象としたナショナルカリキュラム(Läroplan för gymnasieskolan,以下Lgy 11)に子どもの状態とニーズ(förutsättningar och behov)が規定された。

具体的にはLgr 11でも、Lgy 11でも、「平等な教育(En likvärdig utbildning)」の項目に、以下のように、教育は子ども一人ひとりの状態とニーズに合わせなければならない、と示されている。

例えば、Lgr 11においては、教育は子ども一人ひとりの状態やニーズに合わせて行わなければならない。それは、子どもの背景、過去の経験、言語、知識に基づいて、子ど

ものさらなる学習と知識の発達を促進するものでなければならない、と¹⁵。「平等の教育」に、状態やニーズに応じる教育としての「特別ニーズ教育」の観点が包括されていることがわかる。

そして教育法では、各学校や学童保育での教育は、国内のどこで行われているかにかかわらず、平等でなければならないと定められている。平等の基準は、国の目標によって設定される。教育の平等とは、どこでも同じような授業をしなければならないということや学校の資源を均等に配分しなければならないということではない。子どもの様々な状態やニーズを考慮しなければならない。また、目標を達成するための方法も様々である。学校は、様々な理由で教育目標の達成が困難な子どもに対して、特別な責任を負っている。そのため、教育は全ての人に平等に実施されることはない、と¹⁶。このように「平等」とは画一的な形式的平等ではなく、多様性を前提とした実質的平等であることが明記されている。

Lgy 11 においてもほぼ同様の内容が記載されている¹⁷。

3. 学校庁における情報提供

学校庁では優秀児支援の Web サイトを開設している¹⁸。研究者の見解¹⁹と当事者及び教員がコメントする²⁰ 本の動画を含めて、優秀児の教育的支援に着手するための情報を提供しているのである。

Web サイトの支援資料(stödmaterial)は第一部「優秀児への配慮」、第二部「優秀児のニーズを満たすための学校のアプローチ」、第三部「優秀児への指導」で構成される。

本稿では第一部の資料を紹介する。例えば、第一部の資料「1.1 優秀児への注目」²¹はブレーキング工科大学(Blekinge Tekniska Högskola)の Linda Mattsson 氏と Eva Pettersson 氏によって執筆されている。

事例として、衝動性が高く破壊的で要求の多い 9 歳のエルヴィラ、読解力と言語理解力に弱さがあるが友人に好かれている 8 歳のウィリアム、賢いがやや非社会的でいつも一人である 12 歳のデニセなどを示し、優秀児の状態像を説明する。それぞれの子どもの状態を優秀児という観点で分析し、その上で特性の異なる 3 人の子どもは、それぞれが特別な才能を持っているが、学校側はまだそれを認識し、さらに発達させることができていない。それぞれが自分の長所を見てもらい、認めてもらい、評価してもらう必要があり、さらに発達させるための教育を必要としている、と警鐘を鳴らす²²。

優秀児は主に数学の分野で活躍しているため、国立数学教育センター(Nationellt centrum för matematikutbildning, NCM)とブレーキング工科大学が協働で「数学の才能(Mattetalanger)」Web サイト²³を運営して情報を提供していることなども紹介する。

そして、教育法やナショナルカリキュラムにおける優秀児の教育の必要性に言及し²⁴、また優秀児に注意を払わないことは危険性を孕むため²⁵と、優秀児のための教育の必要性を示す²⁶。4 年に 1 回実施される学校視察官(Skolinspektionen)による報告書 2013 年版でも、9 年生の 4 人の内 1 人が学校では十分に挑戦的な課題が与えられていないことを示している²⁷。

スウェーデンにおいても優秀児の教育に関する研究はわずかしかなかったが、近年は優秀児の教育に注目が集まっており、スウェーデン地方自治体・県協会(Organisationen Sveriges Kommuner och Landsting)は Borås、Karlstad、Landskrona、Luleå、Sollentuna、Uppsala、Umeå の 7 つの自治体と協力して、優秀児の教育研究の手引きを作成した²⁸。このような取り組みは 1994 年の欧州評議会(Europarådet)の勧告の影響も受けている²⁹、とのことである。このように、1990 年代にヨーロッパの問題として優秀児教育は提起され、スウェーデンにおいても議論が着手されていることがわかる。

ただし、スウェーデンにおいても「優秀」の定義は明確ではない³⁰。実用的な一般的な定義として、「学校でも日常生活でも、1 つ以上の分野で非凡な能力を発揮して何度も驚かされるような才能の持ち主」という Persson, R. S 氏の 2015 年の定義を示す³¹。

優秀児の割合は選択した定義によって異なる。人口の 2～10%を想定したモデルから 15～20%を想定したモデルもある。その上で、スウェーデン学校庁が提示する教材では、5%の子どもが優秀児の対象になることを想定して情報が提供される³²。ただしこれは絶対的な数字ではなく、手工芸(hantverk)、スポーツ、リーダーシップ、数学、科学、言語など様々な分野で得意な才能が見られ、また特別な能力の組み合わせであることが指摘される³³。このようにスウェーデンは人口の 5%を対象に、手工芸やリーダーシップも含めて多領域の優秀児の教育を構想していることがわかる。

優秀児は様々な背景を持ち、様々な興味を持っており、社会性も認知の面でも異なる。多くの分野で才能を発揮する人もいれば、1 つの分野で特定の才能を発揮する人もいる。よって優秀児を認識して、そのニーズに応えるためには、学校の教職員が継続的に様々な方法で優秀児を見極める必要がある。それらは日常的な評価であったり、学習活動であったりする。また特定のチェックリストを用いたりすることもできる。全ての優秀児を見つけるのは難しいが、学校が子どもが困難(svårigheter)を感じていたり、体調不良(mår dåligt)であったり気付いた場合、学校での困難がその子どもが特別な才能を持っていて外的刺激が足りないことによるものかどうかを判断するために、知能指数を測定するテストも有効であることを示す³⁴。

学校庁の公式 Web サイトで提供される資料は、学校がオ

能ある子どもの育成にいかに関与するかを紹介すること、学校が才能ある子どもとの活動を発展させる際に、知識の構築、行動計画、実践的なアドバイスの基礎として使用すること、を目的としている³⁵。そのためこの資料の対象者は教員、特別教員、子どもの健康管理スタッフ、管理職、教育行政職などを想定しており、主に心理学、特別な教育的ニーズ、優秀児との活動における教訓的な内容が含まれている、とする³⁶。

他にも第一部は「1.2 学校における優秀児」³⁷として優秀児に対する理解を促す内容で構成される。具体的には、才能のある子どもの特性と発達、達成度と才能や能力との関係、支援と認知的挑戦の重要性などが説明されている。具体的には以下のような内容である。

子どもは環境との相互作用の中で成長していく。子ども自身の能力や経験は、周囲の世界との複雑でダイナミックな相互作用に影響を与え、また影響を受けている。子どもは、早期養育者や他の大人からどのように扱われ、他の子どもとどのように遊ぶかによって、他人との関係がどのように機能するかを経験する。また、学校や社会での活動、社会での考え方や価値観にも影響を受けながら成長していく。子ども自身は、身体的、運動的、認知的、情緒的、社会的に、同様にダイナミックなシステム(dynamiskt system)の中で、それぞれの側面が相互に影響し合って発達していく。私たちは生まれながらにして遺伝的な脆弱性と強みを持っているが、それがどのように現れるかは環境によって形成される。例えば、長距離ランナーとして成功する、優れた音楽家になる、優れた作家になる、発明家になるなど、子どもの能力は様々である。しかし、生まれながらにしてコンサートピアニストになれるわけではない。遺伝的な素質、何時間もの練習に耐える強い意志、優れた教員、そして音楽を求める聴衆が必要であると³⁸、環境の重要性を指摘する。

では「特別な才能(Särskild begåvning)」はいかに定義されるか。特別な才能とは何か、どのような子どもや大人が優秀であると特定されるべきかに関して、普遍的に受け入れられる定義はない。何がその概念に含まれるのか、どこが才能と呼ばれる境界なのかは、文脈や目的によって異なる。

学校における優秀児に関する文献では、知的才能について書かれていることが多く、これは数学的領域と言語的領域などに分けられることがある。リーダーシップ、音楽、芸術における特別な才能は、知的領域と関連しているようで、後者の領域で優れた能力を持つ人は、一般的に平均以上の知的才能も持っている。例えば、スポーツ、工学、機械などにおける極端な能力は、他の才能の領域との関連性が低いように思われ、そのため学校ではあまり注目されないかもしれない。様々な分野で優れた能力を持つ人の例は

あるが、一つの強みが際立っていることの方が多い、と³⁹。

知的優秀児も多様な集団である。知的な才能には、自分の思考や感情を使って理解したり、物事がどのように組み合わせられているかを見たり、何をすべきかを考えたりする能力が含まれる。この能力は、学習能力と強く結びついている。そのため学校や教員は、子どもの理論的な情報を吸収する能力には差があることを考慮し、能力に応じた指導を行うことが重要である。知的優秀児は、ニュアンス(nyanserat)のある方法で推論する能力、抽象的に考える能力、複雑なアイデアを理解する能力に優れている。彼らは学習速度が速く、記憶力が良く、当たり前のことを超えて経験から学ぶ傾向がある。彼らの集団内には大きなばらつきがあり、ある才能ある子どもを特徴づけるものが、必ずしも別の子どもの特徴的であるとは限らない。優秀児は才能のレベルだけでなく、相対的な強みや非認知的な能力にも違いがある。全ての教科で優れた能力を発揮する可能性のある子どももいれば、言語、科学、数学などの単一の教科で明らかに優れた能力を発揮する子どももいる。やる気、興味、意欲、開放性、忍耐力、コミットメントなどの非認知的な能力も個人差があり、才能のレベルと強い相互作用がある。そのため、優秀児の集団内でのばらつきは、優秀児ではない集団内のばらつきよりも大きくなる⁴⁰、と。

才能があるからといって、必ずしも成績が良いとは限らない。才能があることと、高い成果を上げることは同じではない。特に、学校は自分が成長できる場所ではないという印象を早くから持っていて、諦めてしまい、その才能が学校での成果にも反映されないような子どもの場合には、その傾向が強くなる。優秀児への指導は、潜在的な才能を見極めることを目的としている⁴¹、と。不適切な環境としての学校では優秀児の才能は隠れてしまい、諦めてしまっている子どももいることに、注意を喚起する。

達成度よりも子どもの成長を重視するのであれば、優秀児の内面をどのように理解すればよいのか、才能が成長の過程で重荷になるのではなく、自己実現の源となるように学校では何ができるのか。社会・情緒的な発達として、以下のことを指摘する。貧困、家庭内暴力、虐待などのリスクのある環境にいる子どもにとって、高い能力は重要な保護要因であることが示されており、全体として高い能力は資産であると言える。全般的に、優秀児は情緒的に安定しており、順応性が高く、才能があることと社会的または情緒的な困難さとの間に関連性はない。しかし、多くの優秀児にとって、才能は弱さを伴う。環境が子どものありのままの姿を見て、理解し、受け入れ、満たしてくれない場合、発達が妨げられる可能性がある。優秀児の感情的ニーズは他の子どもと同じではあるが、それをどのように満たすかは異なる⁴²、と。

優秀児の特徴は、認知、情緒、社会性、運動能力などの

分野で異なる速度で発達し、同世代の子どもと歩調を合わせられないことである。また、優秀児の多くは、環境に対してより強く、深く反応する。彼らはしばしば、周囲の人が理解するのが難しいほどの感受性と強さ(intensitet)を示す。就学前の段階で優秀児は、思考、遊び、人間関係の面で同年代の子どもよりも成長しており、これらの点では数歳上の子どもと同程度である。多くの子ども、特に女の子は、その才能と感性を活かして、社会的な合図や感情の状態を拾い、求める反応を得るために自分の行動を適応させる。彼らの中には、自分を消し去ってまで、自分を受け入れてもらう人もいる。また周囲の反応に左右されず、自分が面白いと思うことに集中することを選び、人に合わせることを拒否する子どももいる。適応する人は才能があるとは認められにくいかもしれないし、自己主張する人は、不器用で社会的に不適応だと思われるかもしれない⁴³、と。

同じレベルの子どもと早くから付き合うことで、優秀児は、同じような能力を持つ他の子どもと知的にも感情的にも競争することができる。これにより、子どもは自分が受け入れられ、理解されていると感じられ、自分を失うことなく適応でき、良好な社会性を育むことができる。特に、アイデンティティの形成に焦点が当てられる思春期には、知的欲求を満たすか、仲間に認められるかのどちらかを選ぶなければならないと感じることが多いようである。多くの人は、社会に受け入れられ、孤独を避けるために才能を隠している。思春期の子どもは、環境が認識する自分との違いをより強く感じることもある、と⁴⁴。このように周囲と異なることを隠す、もしくは周囲と合わせられないまま生活することは優秀児の教育的ニーズを満たしているとは言えない。優秀児の発見とともに同程度の才能をもつピアグループの重要性が指摘されているといえよう。

周囲が子どもにどのように接するかによって、子どもが自尊心、自分や他人に対する自信、自分の能力をどれだけ伸ばすことができるかが決まる。ありのままの自分を受け入れ、尊重され、知的な好奇心が育まれた子どもたちは、順調に成長することができる。「自分は今のままではダメだ」という経験を早い段階でした子どもは、自分の力を発揮することができず、非常に悲しい子どもや怒りっぽい子どもになってしまう危険性がある。例外的に才能があるということは、他とは違うということである。しかし、人と違うことは、不適応や誤解されるということではない、と⁴⁵。

知識への渴望は、特に優秀児に特徴的である。鋭い質問をして、人間関係を理解しようとし、広く読書をする傾向がある。緻密さと問題を分析して解決することへの情熱を持っていることが多い。彼らの知的な好奇心と抽象的思考能力は、同世代の人々よりもはるかに優れている⁴⁶、と。

平均的な才能のある子どもと同じレベルの努力をすれば、優秀児は短い時間で義務教育学校の習熟度要件を満た

すことができる。優秀児は学校生活の多くの時間を級友が終わるのを待っている。学校という構造化された予測可能な環境で成功する人もいれば、求められたことをこなし、しばしば素晴らしい結果を出す人もいる。このような子どもは学校で大きな問題になることはほとんどない。また全く関心を持たれず、黙って苦しんでいる人もいる。アイデアや常識、権威など、あらゆるものを批判的に検討したい人もいる。このような子どもは、学校では自分の興味のあることだけをしていることが多く、例えば、教員の課題が「くだらない」とか、「考えが足りない」などと指摘することがある。教員が彼らの能力や考え方を理解し、教員が必ずしも最もよく知っている人ではないという事実に共感すれば、彼らは大きな力を発揮する。定型的な作業や繰り返しは、優秀児にとって共通の課題である。すでに理解していることや知っていることを実践しても、通常は知識の増加にはつながらない⁴⁷、と。

学校に入学すると、読んだり数えたりして、すぐに学習内容を理解する子どもがいる。多くの優秀児だった大人は、忍耐力や学習能力を向上させるような課題を提示されたり、勧められたりしなかったことに失望している⁴⁸、と。

完璧主義は、一部の優秀児の特徴である。完璧主義は他人から評価されるためではなく、自己実現のために自分の最善を尽くそうとする心の動きを反映している⁴⁹、と。

教員が優秀児の特定を求められた場合、学習速度が速く、成績の良い子どもを挙げる傾向がある。その中には明らかに才能のある子どももいるが、優秀児の多くは学校で優秀な成績を修めていない。早い段階で「学校に行っても何も得られない」と結論づけたり、自分の能力を軽視したりする子どもは、才能があると認められない危険性がある。また例えば、優秀児にディスレクシアを発見するのが難しい場合もある。その子どもは困難を才能で補っているため、困難も才能も認識されない場合がある。無理解な環境に直面している優秀児の行動の多くは、注意困難や多動性、社会的相互作用の困難、または反抗や行動障害と誤解される可能性がある。才能と障害の両方を持つ子どもは、才能と障害の両方に支援が必要な場合がある。学校は、学習を促進して、障害を取り除くような支援を提供する必要がある、と⁵⁰。このように2Eの可能性にも言及する。

学校や教員が優秀児の特徴について経験と知識を持てば持つほど、彼らが認識されない可能性は低くなる。知識が増えれば、優秀児の大部分は、通常教育でありながら差別化されたカリキュラムで、そのニーズを満たすことができるようになる。子どもの学習や行動を理解するのが困難な場合、子どもの能力を調査することで、多くの答えを得ることができる。子どもの強みと弱み、知識、スキル、学習内容、そして動機や願望をまとめておくことで、学校の教職員や保護者は子どもを理解し、学校がどのような支援を

提供する必要があるのかをより深く考えることができる。場合によっては心理学的評価を行い、調査を補完する必要がある⁵¹、と。

学校にとっても、保護者にとっても、子どもにとっても、子どもが才能を持っていることを知ることで理解が深まる。優秀児の条件やニーズを知ることで、彼らの成長を促すことができる。ただしレッテルを貼ることでその子が才能だけで見られ、他の特性やニーズが影を潜めてしまう危険性がある。他の子どもと違うということに注目しすぎると、子どもの社会性・情動の発達を妨げることになる⁵²、と。

スウェーデンの学校における優秀児の研究は限られているが、学校教育の経験は非常にネガティブである。一方で自分の能力を学校での良い成績につなげることができた優秀児は、大人になってからの人生に満足していた。このことは、学校が才能ある子どもの前向きな成長を支援し、子どもの状態やニーズに合わせて学校の状況を調整することで、学校での低学力化を防止・対策することがいかに重要であるかを示している⁵³、と。

子どもは人生の大半の時間を学校で過ごし、そこで得た経験が子どもの成長に大きく影響する。自尊心、アイデンティティ、信頼、帰属意識は、学校生活の中で育まれる重要な分野であり、全ての子どもに発達と学習のための良い機会が提供されなければならない。優秀児への対応における学校の役割は、以下のようにまとめられる。第一に、子どもが知的(intellektuellt)にも知識的(kunskap)にも挑戦できるようにする。成果よりも学習を重視する。自分の複雑な推論を理解してくれる人と、意味のある議論をする機会を設ける。第二に、高等教育機関で成功するために必要な知識、スキル、学習技術を身につける機会を提供する。第三に、子どもの社会的・情緒的な発達を支援するためには教員からの受け入れと尊敬が重要である。また、多くの優秀児は、他の優秀児と一緒に活動し、少なくとも教育の一部では「普通感覚」を持つことが必要である、と⁵⁴。

第二部「1.3 組織的・教育的な差異化(differentiating)」⁵⁵では、優秀児のニーズを満たすために、学校がどのように

教育を計画・実施するかを説明する。差別化の鍵となる概念は、早修⁵⁶と拡充⁵⁷の2つで資料に説明と例示がある。

「1.4 学校活動のための条件整備」⁵⁸としては学校組織としてのアプローチを示す。教員、特別教員、子どもの健康管理スタッフは子どもに最も近い存在であるが、彼らが任務を遂行するためには、管理職から資金、人材、研修などの条件を与えられなければならないことを指摘する。

第三部は「2.1 優秀児の指導」⁵⁹、「2.2 美術における教育的支援」⁶⁰、「2.3 歴史における教育的支援」⁶¹、「2.4 数学における教育的支援」⁶²、「2.5 言語学習における教育的支援」⁶³、「2.6 スウェーデン語における教育的支援」⁶⁴として優秀児の状態やニーズに合わせた指導方法が提示される。数学のみならず、美術や歴史の分野、そしてスウェーデン語や言語学習で優秀児に対しての指導が必要になることを想定している。そして「国際的な視座における優秀児」⁶⁵では、才能の異なるモデルや、定義や識別の問題など優秀児に関する国際的な視点を取り上げている。

IV. 考察と今後の課題

著者らがこれまで調査してきたデンマークの優秀児教育⁶⁶では、特別な活動の追加的保障、特別な学級や特別なコース、そして特別な学校の設置など、特定の集団に対する別の場合での活動保障が行われていた。

それに対してスウェーデンにおける優秀児への教育支援は「個に応じた教育」保障の一環として、通常教育の枠内での、特別な教育的ニーズのある子どもへの適応教育や教育の差異化という位置づけであった。

多様な教育的ニーズのある子どもとして優秀児を定位し、その教育的支援を具体化する方略は、排除の通減をめざしつつ、全ての子どもに包摂的かつ公平で質の高い教育を提供する「インクルーシブ教育」の理念にも合致しており、全ての学校における優秀児に対する教育保障をめざしていると考察した。

謝辞

本研究は科研費(18K02793)の助成を受けたものである。

註・引用文献

- ¹ 角谷詩織(2020)学校・課程でのギフテッド児の誤診予防と適切な理解・支援のために『上越教育大学紀要』39(2)301-309.
- ² 宮尾益知(2019)ギフテッドや2Eの児童・生徒への支援について、「未来の教室」とEdTech研究会第9回資料.
- ³ 例えば以下のような報告を行ってきた。松本茉莉衣,是永かな子(2013)ギフテッドに対する補完的指導としての特別ニーズ教育『高知大学学術研究報告』62,161-170.,松本茉莉衣,是永かな子(2014)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』74,75-79.,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』28,77-86.,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』29,13-26.,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』75,169-178.,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』64,51-59.,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3報)『高知大学教育実践研究』31,135-143.

⁴ U.S.Department of Education(2016)2015-16 Gifted and

Talented Enrollment Estimations, Office for civil rights.

⁵ 糸井梨緒, 是永かな子(2021)特別支援教育の観点からのギフテッド教育の可能性 ユニバーサルデザインを用いた教育実践の検討『高知大学学校教育研究』3, 33-39.

⁶ 文部科学省, 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 https://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chousa/shotou/169/index.html(2021年11月28日参照).

⁷ National association for gifted children in USA web サイト, <https://www.nagc.org/>(2021年11月28日参照).

⁸ 日高茂暢(2020)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『佐賀大学教育学部研究論文集』4(1)147-161.

⁹ 眞城知己(2020)令和元年度第2回東京都総合教育会議議事録.

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)302-313.

¹¹ 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(第3回)議事録.

¹² Skolverket, Vad gäller för elever som lätt når kunskapskraven? <https://www.skolverket.se/regler-och-ansvar/ansvar-i-skolfragor/extra-anpassningar-sarskilt-stod-och-atgardsprogram>(2021年11月28日参照).

¹³ Proposition 2009/10:165,s.662.

¹⁴ Proposition 2009/10:165,s.285.

¹⁵ Skolverket(2011) Läroplan för gymnasieskolan,s.2.

¹⁶ Ibid.,Skolverket(2011)s.2.

¹⁷ Op.cit.,15,Skolverket(2011)s.2.

¹⁸ Skolverket,Särskilt begåvade elever Studiepaket till materialet,<https://www.skolverket.se/skolutveckling/inspiration-och-stod-i-arbetet/stod-i-arbetet/sarskilt-begavade-elever>(2021年11月28日参照).

¹⁹ Film: Särskilt begåvade elever - forskarperspektiv (tid 05:16 min.).

²⁰ Film: Särskilt begåvade elever - alla har rätt till utmaningar (tid 04:27 min.).

²¹ Mattsson, L.,Pettersson,E.,1.1 Inledning – att uppmärksamma de särskilt begåvade eleverna.

²² Ibid.Mattsson, L.,Pettersson,E.,s.2-5.

²³ MATTETALANGER ,<http://mattetalanger.ncm.gu.se/>(2021年11月28日参照).

²⁴ Op.cit.,21,Mattsson, L.,Pettersson,E.,s.6.

²⁵ Op.cit.,21,Mattsson, L.,Pettersson,E.,s.7.

²⁶ Op.cit.,21,Mattsson, L.,Pettersson,E.,s.7.

²⁷ Op.cit.,21,Mattsson, L.,Pettersson,E.,s.8.

²⁸ SKL (2014)Handlingsplan särbegåvade elever 2014. SKL,<https://studylsv.com/doc/915426/handlingsplan-s%C3%A4rbeg%C3%A5vade-elever-2014>(2021年11月28日参照).

²⁹ Europarådet (1994). Recommendation 1248. On education for gifted children. <http://assembly.coe.int/Main.asp?link=Documents/AdoptedText/ta94/ERE>

C1248.htm(2021年11月28日参照).

³⁰ Op.cit.,21,Mattsson, L.,Pettersson,E.,s.9.

³¹ Persson, R. S. (2015)Tre korta texter om att förstå särskilt begåvade barn i den svenska skolan. <http://hj.divaportal.org/smash/get/diva2:800406/FULLTEXT01.pdf>(2021年11月28日参照).

³² Op.cit.,21,Mattsson, L.,Pettersson,E.,s.9.

³³ Op.cit.,21,Mattsson, L.,Pettersson,E.,s.9-10.

³⁴ Op.cit.,21,Mattsson, L.,Pettersson,E.,s.11-12.

³⁵ Op.cit.,21,Mattsson, L.,Pettersson,E.,s.12.

³⁶ Op.cit.,21,Mattsson, L.,Pettersson,E.,s.12.

³⁷ Stålnacke,J.,1.2 Särskilt begåvade barn i skolan.

³⁸ Ibid.,Stålnacke,J.,s.2.

³⁹ Op.cit.,44,Stålnacke,J.,s.2-3.

⁴⁰ Op.cit.,44,Stålnacke,J.,s.4.

⁴¹ Op.cit.,44,Stålnacke,J.,s.4-5.

⁴² Op.cit.,44,Stålnacke,J.,s.5.

⁴³ Op.cit.,44,Stålnacke,J.,s.5-6.

⁴⁴ Op.cit.,44,Stålnacke,J.,s.6.

⁴⁵ Op.cit.,44,Stålnacke,J.,s.6.

⁴⁶ Op.cit.,44,Stålnacke,J.,s.7.

⁴⁷ Op.cit.,44,Stålnacke,J.,s.7.

⁴⁸ Op.cit.,44,Stålnacke,J.,s.7-8.

⁴⁹ Op.cit.,44,Stålnacke,J.,s.7-8.

⁵⁰ Op.cit.,44,Stålnacke,J.,s.8-9.

⁵¹ Op.cit.,44,Stålnacke,J.,s.9.

⁵² Op.cit.,44,Stålnacke,J.,s.9-10.

⁵³ Op.cit.,44,Stålnacke,J.,s.10.

⁵⁴ Op.cit.,44,Stålnacke,J.,s.10.

⁵⁵ Jahnke,A.,1.3 Organisatorisk och pedagogisk differentiering.

⁵⁶ 飛び級等。

⁵⁷ 学年を超えず幅広い内容を指導する。

⁵⁸ Penje,S.,Wistedt,I.,1.4 Att ge förutsättningar för skolornas arbete.

⁵⁹ Mattsson,L.,Pettersson,E.,2.1 Att undervisa särskilt begåvade elever.

⁶⁰ Myringer Karlsson,S.,Säfbom,A-C.,2.2

Ämnesdidaktiskt stöd i bild.

⁶¹ Eliasson,P.,Nordgren,K.2.3 Ämnesdidaktiskt stöd i historia.

⁶² Eriksson,C.,Pettersson, H.,2.4 Ämnesdidaktiskt stöd i matematik.

⁶³ Bardel,C., Österberg,R.,2.5 Ämnesdidaktiskt stöd i moderna språk.

⁶⁴ Liljedahl,M.,2.6 Ämnesdidaktiskt stöd i svenska.

⁶⁵ Westling Allodi,M., Internationellt perspektiv på särskilt begåvade elever.

⁶⁶ 是永かな子(2012)通常学校におけるインクルーシブ教育のための教育方法：ノルウェーのLPモデルとデンマークのギフテッドプログラムを中心に『高知大学教育学部研究報告』(72), 169-179.,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),302-313.

