

博士論文

障害と能力・才能は共存する
—2E 教育的観点からの研究—

2022年3月

宇都宮大学国際学研究科博士課程
国際学研究専攻
194603A
三浦 美恵子

目次

序章	1
第1節 問題の所在と本論の目的	1
第2節 研究方法	2
第3節 各章の概要	3
第1章 特別支援教育の対象となる児童生徒	6
第1節 特別支援教育の対象となる児童生徒の増加	6
第2節 発達障害とは	9
第3節 特別支援教育の対象となる外国人児童生徒	10
1. 特別支援学級における外国人児童生徒の在籍状況について	12
1.1 小学校	12
1.2 中学校	14
2. 論点と今後の課題	16
第2章 先行研究	17
第1節 発達障害の診断・教育・子育ての困難さ—医師・教師・保護者の視点から—	17
1. 診断の困難さ	17
2. 教育の困難さ	17
3. 子育ての困難さ	19
第2節 発達障害を有する外国人児童生徒に関する先行研究	20
1. 外国人学校における障害・特別ニーズを有する外国人児童生徒の在籍状況について	20
2. 発達障害を持つ子どもに対する学習支援とその在り方について	20
3. 注意欠陥多動性障害（ADHD）児の行動分析について	21
4. 発達障害の外国人児童生徒が有する困難と支援について	22
第3節 就学先の決定について	23
1. 障害が疑われる児童生徒の就学先が決定するまでの流れ	23

2.	障害の定義：知的障害と自閉症・情緒障害	24
3.	外国人児童生徒に対するアセスメントの課題について	25
第4節	障害と能力の共存に関する研究	26

第3章 障害と能力・才能は共存する—Twice Exceptional (2E) 30

第1節	はじめに—ギフテッドに関連したアメリカと日本の近況	30
1.	アメリカ	30
2.	日本	33
第2節	2Eに関連した近年の動向	37
1.	定義	37
2.	法律	38
3.	特性や性格	39
第3節	2Eの在籍状況とガイドブック	39
1.	在籍状況	39
2.	2Eガイドブック	40
第4節	2E教育の実践例	42
1.	メリーランド州モンゴメリー郡公立学校	42
1.1	ガイドブック	42
1.2	モンゴメリー郡公立学校関係者の話	43
2.	ブリッジズアカデミー	45
3.	小括	46

第4章 発達障害とさまざまな能力を持ち合わせる人々

—映画に見られる多様性 48

第1節	発達障害を持つ人物が登場する映画	48
第2節	2E的な特性を示す主人公が登場する映画	52
1.	「マラソン」(韓国、2005年)	52
2.	「僕と世界の方程式」(イギリス、2014年)	53
3.	「ぼくと魔法の言葉たち」(アメリカ、2017年)	54
4.	「トスカーナの幸せレシピ」(イタリア、2018年)	55

5.	「それだけが、僕の世界」(韓国、2018年)	56
6.	小括	57
第5章	発達障害のあるヴァイオリニスト：廣澤大介氏	58
第1節	研究の方法と分析の視点	59
1.	方法	59
2.	分析の視点	59
3.	倫理的配慮	60
第2節	廣澤氏の歩み	60
1.	生後～小学校	60
2.	中学校	61
3.	定時制高校	62
4.	大学～現在：プロデビューや障害の診断変更を経て	64
第3節	主治医とは異なる視点から見た廣澤氏	67
第4節	廣澤氏と歩んできた人々(母親、フリースクール主宰者、ファンクラブ会長) . 69	
1.	母親の語り	69
2.	フリースクールの主宰者Aの語り	70
3.	ファンクラブ会長Bの語り	71
第5節	廣澤氏と歩んできた人々ー音楽・ヴァイオリンの指導者たち	72
1.	指導者Cの語り	72
2.	指導者Dの語り	74
3.	指導者Eの語り	76
第6節	考察	77
1.	母親、フリースクール主宰者A、ファンクラブ会長B	77
2.	音楽・ヴァイオリンの指導者たち	78
第7節	小括	79
第6章	発達障害のある版画家・画家：石村嘉成氏	81
第1節	研究の方法と分析の視点	83
1.	方法	83

1.1	両親が行った療育の方針と実践について	83
1.2	Tが行った指導について	83
2.	分析の視点	83
3.	倫理的配慮	83
第2節	療育と指導の推移	84
1.	両親の語り	84
1.1	障害の診断前後の様子	84
1.2	医師Kとの出会い・療育方針の決定	84
1.3	保育園～小学校時代	85
1.4	中学校～高校	85
2.	美術教師Tの語り：高校3年生から現在までの歩み	86
2.1	出会い	86
2.2	Tの指導と実践	87
2.2.1	版画	87
2.2.2	絵画	88
2.3	現在のTと石村氏の様子	89
第3節	考察	91
1.	両親の療育－広義の2E教育的観点から	91
2.	Tの指導	92
2.1	広義の2E教育的観点から	92
2.2	臨床美術的観点から	92
第4節	小括	93
終章－結論		95
参考文献		98
日本語		98
英語		103
映画		105
資料		107

謝辞・・ 115

【図・表】

図 1：特別支援学校の児童生徒数・学校数の推移・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・ 6
図 2：特別支援学級在籍者数の推移・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・ 7
図 3：通級による指導を受けている児童生徒数の推移・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・ 8
図 4：発達障害の特性・・ 10
図 5：障害のある児童生徒の就学先決定について（手続きの流れ）・・・・・・・・・・・・ 23
表 1：25 市町の特別支援学級における外国籍・外国つながる・日本人児童の
在籍状況（小学校）・・ 12
表 2：25 市町の特別支援学級における外国籍・外国つながる・日本人児童の比率・・・・ 13
表 3：25 市町の特別支援学級における外国籍・外国つながる・日本人生徒の
在籍状況（中学校）・・ 14
表 4：25 市町の特別支援学級における外国籍・外国つながる・日本人生徒の比率・・・・ 15
表 5：アメリカ（51 州）におけるギフテッドに関する統計・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・ 31
表 6：Number and percentage of public school students enrolled in gifted/talented programs, by
race/ethnicity, disability status, and English proficiency, by state: School Year 2017-18
(2017-18 年アメリカの公立学校におけるギフテッドプログラムの対象者)・・・・ 36

【初出一覧】

- 第 1 章 「特別支援学級における外国人児童生徒の在籍状況に関する一考察」『宇都宮大学国際学部研究論集』50 号、pp. 205-219（2020 年 9 月）。
- 第 2 章 書き下ろし
- 第 3 章 「障害と能力・才能は共存するーアメリカにおける 2E の概念および実践からの示唆」『宇都宮大学国際学部研究論集』52 号、pp. 123-132（2021 年 9 月）。
- 第 4・5 章 書き下ろし
- 第 6 章 「発達障害のあるアーティストの能力が引き出された要因ー両親と美術教師の歩みに関する広義の 2E 教育と臨床美術からの考察」『臨床美術ジャーナル』10 号 No. 1、pp. 57-65（2021 年 11 月）。

序章

第1節 問題の所在と本論の目的

小中学校において、学習障害、注意欠陥多動性障害、高機能自閉症など発達障害の児童生徒が増加傾向を示している¹。今から約10年前の時点で、通常学級においても、知的発達に遅れはないものの学習面又は行動面で著しい困難を示す児童生徒の割合は約6.5%と推定された（文部科学省、2012）。近年では、特別支援学級に在籍する外国人児童生徒についても報告されており、子どもたちの障害、言語・文化的背景は多様化している。

発達障害のある子どもは多くの場合、対応が難しい独特な認知様式や行動を有しており、子どもの行動や感情を理解し、問題に対応することは親や教師にとって極めて大きな課題となる。その一方で、特定の領域や認知能力において並外れた能力を発揮することもあり、本人の好きなことや得意なことを認めて伸ばすような教育的アプローチも必要である。とはいえ、現実問題として、親や教師など周囲の人々は発達障害の子どもとどのように向き合い、療育・指導すればよいものだろうか。

筆者は、障害の中でも発達障害をテーマに研究を進めている。発達障害は、「自閉症、アスペルガー症候群その他の広汎性発達障害、学習障害、注意欠陥多動性障害その他これに類する脳機能の障害であり、その症状が通常低年齢で発現するもの」と定義されており（発達障害者支援法、2005年4月1日施行）、大きく分けて注意欠如・多動性障害(ADHD)、学習障害(LD)、自閉症スペクトラム障害(ASD)の3つに分類されるようである。本研究は、以下4つの問題・関心を基盤としている。

第一に、発達障害児・者が増加傾向を示していることである。少子化で義務教育段階の子ども的人数が減少している一方で、特別支援学級の在籍者は増加し続けており、近年では、特別支援学級に在籍する外国人児童生徒についても指摘される。本研究では、特別支援教育の対象となる日本人・外国人児童生徒について、近況と今後の課題を述べる。

第二に、発達障害者の多様性についてである。障害者と健常者という二分類的かつステレオタイプの認識が大きな問題であることは言うまでもないが、障害者の多様性について

¹ 本論文では、障害、障がい、障碍の表記を使用する。また、一つの障害について異なる表現が使用される場合がある（例：注意欠陥多動性障害と注意欠如・多動症(ADHD)、自閉症と自閉スペクトラム症、アスペルガー障害とアスペルガー症候群など）。

はあまり目が向けられない。しかし、例えば、自閉症という同じ障害であっても、一人一人の得意なこと、興味関心を示す分野などは大きく異なるものである。障害の有無を問わず、人間とは個々に異なる存在であるということを改めて認識することは、障害のある人々について理解を深め、適切な支援を提供するために不可欠であろう。

第三に、発達障害のみならず、さまざまな障害を持つ人々の能力や強みを認め、さらに伸ばすことを目指した教育や実践についてである。海外の文献では少なくとも約 100 年前の 1920 年代から、障害と才能を併せもつ人々の存在について報告されており、例えばアメリカでは障害とある分野の能力や才能を持ち併せる人々を指す **Twice Exceptional (2E)** について言及した法律がある。2E の概念や具体的な実践について理解を深めることは、障害を持つ人々を新たな視点で理解する上で有益だと考える。

第四に、発達障害のある人々に対する療育や指導の在り方についてである。最も肝心なのは、障害の診断が下された「後」であり、本人と周囲の人々にとっては長い戦いの日々となる。我々は、さまざまな課題を抱える発達障害の子どもたちとどのように向き合い、育てればよいものだろうか。また、障害をもつ子どもの得意や興味など、各自の強みを伸ばすために、親や周囲の人々には何ができるのだろうか。

以上をふまえて、本研究は、障害と能力・才能が共存する具体的な事例研究を行うことを目的とする。2E 教育に関する先行研究やアメリカにおける実践例等を検討した上で、音楽と美術の能力が引き出された 2 人の事例から、発達障害を持つ人々の療育と指導の在り方について、具体的な示唆を得ようとするものである。

第 2 節 研究方法

文部科学省が公表した統計データを使って、特別支援教育の対象となる児童生徒数の推移や特別支援教育の現状について整理した。加えて、近年の特別支援学級における外国人児童生徒の基本的な在籍状況を把握し、課題について述べた。これにより、特別支援教育の対象となる日本人・外国人両方の近況について概観した。

先行研究は、(1) 発達障害の診断・教育・子育ての困難さ—医師・教師・保護者の視点から、(2) 障害を有する外国人児童生徒、(3) 就学先の決定について、(4) 障害と能力は共存すること、に大別して整理した。特に、障害と能力・才能の共存を意味する **Twice Exceptional (2E)** の概念や実践について取り上げ、2E について書かれた日本語の文献は極めて限られていることに言及してから、代表的な文献を紹介した。また、子どもたちの障害や言語・文

化的背景が多様化する日本の現状に対する示唆を得るため、2E の先進国であるアメリカに焦点を当て、文献調査に加えて、アメリカの公立学校に勤務する 2E 教育の専門家や関係者からも情報を収集した。

さらに、障害を有する人たちの多様性について理解を深める一つの方法として、国内外で制作・公開された映画を使用し、本研究では、発達障害の中でも自閉症（アスペルガー症候群を含む）に焦点を当てた。1988-2020 年に国内外で制作された 16 作品を一覧にし、2E 的な特性を示す主人公が登場する 5 作品については、そのあらすじを述べた。

本論文の最大の特徴は、発達障害を持ち、音楽と美術の能力を伸ばした 2 人に関する事例研究である。2021 年 3-11 月に実施した資料調査とインタビュー調査の結果から、2 人の歩みを明らかにするとともに、親や周囲の人々が長年に渡り行った療育や指導に、2E 教育的なステップが含まれていたことについて分析・考察した。

第 3 節 各章の概要

第 1 章「特別支援教育の対象となる児童生徒」では、特別支援学級に在籍する日本人と外国人児童生徒について概観し、とりわけ発達障害に注目した。また、2016 年に文部科学省が実施した 25 市町の特別支援学級における外国人児童生徒の在籍状況調査から、外国籍・外国につながる（片親が外国人である等）・日本人の児童生徒の在籍状況について整理・検討した。今後の課題として、障害が疑われる子どもの就学先が決定されるプロセスや日本における障害の定義が外国人の児童生徒においても妥当なものか検討すること、多文化背景の子どもたちに適したアセスメントの必要性などを挙げた。

第 2 章「先行研究」では、初めに、日本人の発達障害児・者に焦点を当て、その診断・教育・子育てにおいて、医師・教師・保護者らがさまざまな課題に直面していることを示した。続いて、発達障害を有する外国人児童生徒について、外国人学校における障害・特別ニーズを有する外国人児童生徒の在籍状況等について概観した。また、就学先の決定については、外国人児童生徒に対するアセスメントの現状や課題、本当は障害がないにも関わらず誤った判定が下された事例について述べた。最後に、障害と能力の共存については、1920-70 年代に海外で報告された研究を紹介した後に、日本人の研究者による近年の研究について言及した。

第 3 章「障害と能力・才能は共存する—Twice Exceptional」は、2E（Twice Exceptional：障害と才能を併せ持つ人々）の先進国アメリカにおける 2E の歴史、法律、定義、識別方法、

各州における 2E 児童生徒の在籍状況と教育プログラムに関するものである。本章後半には、2021 年 11 月以降、メリーランド州のモンゴメリー郡公立学校に勤務する 2E の専門家やその他関係者から直接聞き取った情報も含まれている。本章で得られた知見は、障害と才能は共存し得ること、アメリカでは、発達障害に限らずさまざまな障害をもつ人々が 2E の対象となること、特別支援教育の対象者に関する人種民族的な情報も一般公開されていること、英語を母語としない子どもたちに対して、言葉を介さずに使用できる非言語性の知能検査（例：UNIT、NNAT、CogAT）が使用されていること、長年に渡り一貫した 2E 教育を実践する地域や学校があることである。

第 4 章「発達障害とさまざまな能力を持ち合わせる人々—映画に見られる多様性」では、発達障害（特に自閉症・アスペルガー症候群）の人物が登場する映画 16 作品（1988-2020 年：アメリカ、韓国、フランス、日本、スウェーデン、イギリス、イスラエル、イタリア、インド、シエラレオネ、計 10 カ国の人々について）を一覧にし、2E 的な特性を示す人物が登場する 5 作品の内容については詳しく記述した。映画の登場人物は、発達障害という意味では共通しているが、一人一人の好きなことや得意なことは大きく異なり、障害に対する固定観念（例えば自閉症の人は他人との関わりを嫌う、コミュニケーションが苦手など）とは異なる姿が映し出されていた。発達障害の人々は一括りにされがちなかもしれないが、実際は多様性に富む存在であること、彼らを愛し、見守り、応援し続ける人々（家族、教師、指導者、友人、恋人など）の大切さについて示唆を得た。

第 5 章「発達障害のあるヴァイオリニスト：廣澤大介氏」は、発達障害と音楽の能力が共存する事例である。廣澤大介氏（現在 40 歳）は、7 歳よりヴァイオリンを始め、2006 年 25 歳でプロのヴァイオリニストとしてデビューした人物である。軽い知的障害と広汎性発達障害と診断されて以来、20 年以上に渡り「学習障害」と思われていたが、2009 年には「広汎性発達障害に含まれる自閉症で、サヴァンの傾向が強い」と診断された。本章では、廣澤氏の生い立ちやこれまでの歩みに加えて、母親、フリースクール主宰者、ファンクラブ会長、3 人の音楽・ヴァイオリン指導者が行った療育や指導に 2E 教育的なステップが含まれていたことについて分析・考察した。

第 6 章「発達障害のある版画家・画家：石村嘉成氏」は、発達障害と美術の能力が共存する事例である。石村嘉成氏（現在 27 歳）は、知的障害と自閉症があり、幼い頃から昆虫や動物などの生き物に対して並外れた興味・関心を持ち続けている人物である。高校 3 年生の時に美術を学び始めて以来、さまざまな生き物を題材にした版画や絵画の作品は国内外

で受賞を重ね、現在はアーティストとして活動の幅を広げている。本章では、石村氏の生い立ちやこれまでの歩み、両親と美術教師が行った療育や指導に 2E 教育的なステップが含まれていたことに加えて、臨床美術的観点からも分析・考察した。

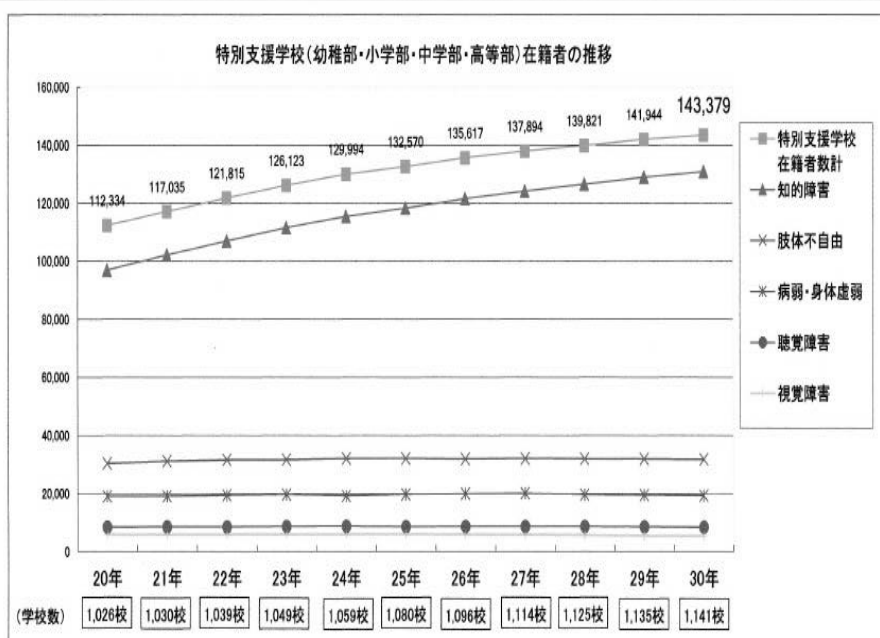
終章では、本研究を通して得られた知見をまとめ結論とした。まず、障害や外国人などの「ラベル」を全て取り除き、人間というものだけが残った時に、その人の真の姿に近づくことができることについて、また廣澤氏と石村氏の事例から、本人の好きなことや得意なことを目ざとく発見・尊重してさらに伸ばすという方向性を持ち、発達障害児・者を療育、指導、応援する周囲の人々の存在が不可欠であることについて述べた。

第1章 特別支援教育の対象となる児童生徒

第1節 特別支援教育の対象となる児童生徒の増加

文部科学省によると、2018年5月1日時点で、特別支援教育の対象者は、特別支援学校（幼稚部・小学部・中学部・高等部）143,379人、特別支援学級256,671人（小学校・中学校・義務教育諸学校）、通級による指導を受けている児童生徒は108,946人である。図1は特別支援学校、図2は特別支援学級、図3は通級指導における推移を示している。

特別支援学校の児童生徒数・学校数の推移(各年度5月1日現在)



<30年度の状況>

	視覚障害	聴覚障害	知的障害	肢体不自由	病弱・身体虚弱	計
学校数	81	117	781	350	152	1,141
在籍者数	5,315	8,164	130,817	31,676	19,277	143,379
教員数(本務)	2,801	4,144	51,101	15,181	3,250	76,477
(兼務)	311	372	3,126	1,054	237	5,100

※在籍者数は、平成18年度までは在籍する学校の障害種別により集計していましたが、複数の障害を有する者については、在籍する学校の障害種別以外の障害について集計していません。平成19年度より、複数の障害種別に対応できる特別支援学校制度へ転換したため、複数の障害を有する者については、障害種別のそれぞれに集計しています。このため、障害種別の在籍者数の数値の合計は計と一致しません。

※学校数は、平成19年度より、複数の障害種別に対応できる特別支援学校制度へ転換したため、複数の障害に対応する学校については、それぞれの障害種別に集計しています。このため、障害種別の学校数の数値の合計は計と一致しません。

(出典)学校基本統計

図1：特別支援学校の児童生徒数・学校数の推移

(「日本の特別支援教育の状況について」文部科学省、2019 p.9より)

図1によると、特別支援学校²の児童生徒の総数は、平成20-30（2008-18）年までの10年間で約3万人増加し、知的障害（130,817人）が最も多く、年々増加傾向を示した。その他、肢体不自由（31,676人）、病弱・身体虚弱（19,277人）、聴覚障害（8,164人）、視覚障害（5,315人）の児童生徒については、過去10年間で増減の幅が少なかった。



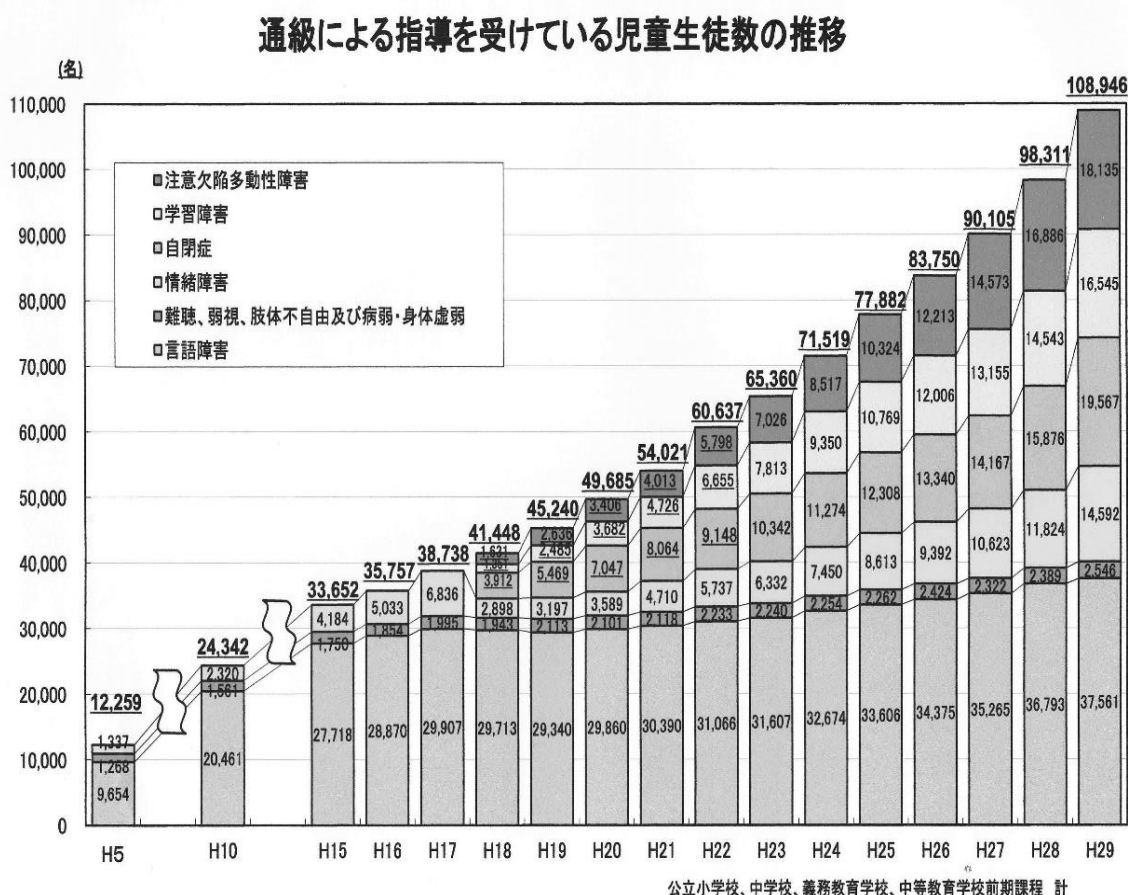
図2：特別支援学級在籍者数の推移

(「日本の特別支援教育の状況について」文部科学省、2019 p. 10 より)

² 特別支援学校とは、障害の程度が比較的重い子どもを対象として教育を行う学校。公立特別支援学校（小・中学部）1学級の標準は6人（重複障害の場合3人）。対象障害種は、視覚障害、聴覚障害、知的障害、肢体不自由、病弱（身体虚弱を含む）である。

図2は、特別支援学級に在籍する児童生徒数を示しており、総数は平成20-30(2008-18)年の10年間で13万人以上増え、2倍以上増加した。平成20-29(2008-17)年までは、知的障害が最多となり、続いて自閉症・情緒障害、肢体不自由、病弱・身体虚弱、難聴、言語障害、弱視の順だったが、平成30(2018)年には自閉症・情緒障害(122,836人)が、知的障害(121,160人)を上回り最多となった。

特別支援教育の現状 ～通級による指導の現状(平成29年5月1日現在)～



※「注意欠陥多動性障害」及び「学習障害」は、平成18年度から新たに通級指導の対象として学校教育法施行規則に規定(併せて「自閉症」も平成18年度から対象として明示:平成17年度以前は主に「情緒障害」の通級指導教室にて対応)

図3: 通級による指導を受けている児童生徒数の推移

(「日本の特別支援教育の状況について」文部科学省、2019 p. 11 より)

図3は、通級による指導³を受けた児童生徒数の推移である。平成5-29（1993-2017）年まで言語障害が最多を占め、平成15-29（2003-2017）年の約15年間で1万人ほど増加した。一方、右肩上がり年々増加傾向を示したのが、注意欠陥多動性障害、学習障害、自閉症、情緒障害などの発達障害である。平成18（2006）年の総数は、注意欠陥多動性障害（1,631人）、学習障害（1,361人）、自閉症（3,912人）、情緒障害（2,898人）であったが、11年後の平成29年には、注意欠陥多動性障害（18,135人）、学習障害（16,545人）、自閉症（19,567人）、情緒障害（14,592人）となり、注意欠陥多動性障害と学習障害の児童生徒は10倍以上、自閉症と情緒障害については5倍以上増加した。

第2節 発達障害とは

ここでは、発達障害の一般的な定義や特性について述べる。発達障害は、発達障害者支援法（2005年4月1日施行）によって「自閉症、アスペルガー症候群その他の広汎性発達障害、学習障害、注意欠陥多動性障害その他これに類する脳機能の障害であり、その症状が通常低年齢で発現するもの」と定義されており、大きく分けて注意欠如・多動性障害、学習障害、自閉症スペクトラム障害の3つに分類される（米田、2020）。文部科学省（2012）の調査では、小中学校の通常学級においても、注意欠陥多動性障害、学習障害、高機能自閉症など発達障害の児童生徒が約6.5%在籍している可能性が示唆された（この数値は、学級担任を含む複数の教員により判断された回答に基づくものであり、医師の診断によるものではない）。

図4は発達障害の特性を示しており、注意欠陥多動性障害（不注意、多動・多弁、衝動的に行動する）、学習障害（「読む」、「書く」、「計算する」等が極端に苦手）、自閉症・アスペルガー症候群（コミュニケーションの障害、対人関係・社会性の障害、パターン化した行動、興味・関心のかたよりなど）がある。「日本の特別支援教育の状況について」（文部科学省、2019 p.7）は、特別支援学校・特別支援学級・通級による指導の対象となる障害の種類及び程度を示し、次のように定義している。

³ 通級による指導とは、小・中学校の通常の学級に在籍する障害のある児童生徒に対して、ほとんどの授業（主として各教科などの指導）を通常学級で行いながら、障害に基づく種々の困難の改善・克服に必要な特別の指導を特別の場で行う教育形態。対象とする障害種は言語障害、自閉症、情緒障害、弱視、難聴、LD、ADHD、肢体不自由及び病弱・身体虚弱である（「新しい時代の特別支援教育の在り方に関する有識者会議資料 3-1」文部科学省、2019より）。

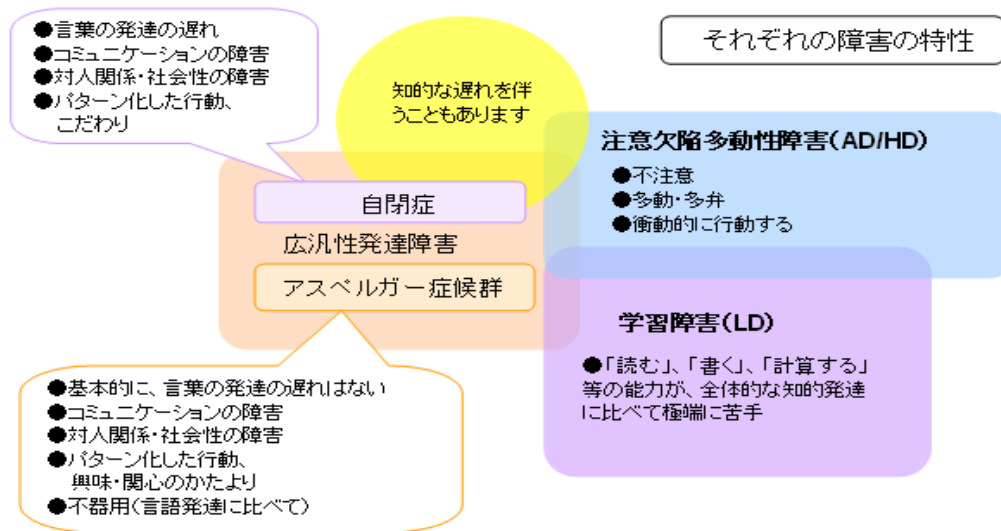


図4：発達障害の特性⁴

・注意欠陥多動性障害者（通級による指導）：「年齢又は発達に不釣り合いな注意力、又は衝動性・多動性が認められ、社会的な活動や学業の機能に支障をきたすもので、一部特別な指導を必要とする程度のもの」

・学習障害者（通級による指導）：「全般的な知的発達に遅れはないが、聞く、話す、読む、書く、計算する又は推論する能力のうち特定のものの習得と使用に著しい困難を示すもので、一部特別な指導を必要とする程度のもの」

・自閉症者・情緒障害者（特別支援学級）：「一 自閉症またはそれに類するもので、他人との意思疎通及び対人関係の形成が困難である程度のもの 二 主として心理的な要因による選択性かん黙等があるもので、社会生活への適応が困難である程度のもの」

第3節 特別支援教育の対象となる外国人児童生徒

近年では、特別支援学級に在籍する外国人児童生徒の増加が指摘されており、2018年6月24日付の朝日デジタル新聞は、民間団体による調査の結果、ブラジル人ら外国人が多く住む地域の特別支援学級において、外国人の子どもが日本人の2倍以上の比率で在籍していると伝えた。また、2019年8月31日付の毎日新聞は、文部科学省が行った調査結果から、

⁴ 厚生労働省、<https://www.mhlw.go.jp/seisaku/17.html>（2020年3月2日）。

外国人が集住する 25 市町の公立小中学校に通う外国籍の子どもの特別支援学級における在籍率は、外国籍ではない子どもの在籍率の 2 倍以上であると報道した。また、日本語が理解できないため知能指数 (IQ) 検査の結果が低く、知的障害などと判断された可能性についても指摘している。

特別支援学級に在籍する外国人児童生徒に関して、筆者は 2 つの問題関心を有している。1 つ目は、日本で主流となっている特別支援学級への就学先決定のプロセスや障害の定義は、多文化背景の外国人の子どもたちに対して妥当なものだろうかということである。障害が疑われる児童生徒の就学先を決定するためには、本人および保護者への十分な情報提供、本人および保護者からの意見聴取などが欠かせない。しかし、例えば、本人および保護者の日本語による会話能力が低い場合、十分な情報提供と意見交換は容易ではないだろう。また、障害の定義や捉え方、障害が疑われる児童生徒の就学先決定のプロセス、その判断の仕方は国によって異なる可能性もある。

2 つ目は、知能検査による誤判定という問題である。言葉の問題に加えて、知能検査の項目は、基本的に日本文化を基準にしたものであるため、多文化背景の子どもの知能や発達を検査する際に、課題があるかもしれない。誤判定によって、障害がないにも関わらず特別支援学級への入級が決定されてしまうような事態は起きていないのだろうか。外国人の児童生徒が増加する日本において、日本人とは異なる言語・文化的背景の子どもたちに対する特別支援教育の現状やその在り方について、さらなる検討・研究が求められる。

次節では、文部科学省が実施した「特別支援学級における外国人児童生徒の在籍状況に関する調査結果」(2016 年 5 月 1 日現在) を概観する。近年の特別支援学級 (小学校・中学校) における外国人児童生徒の在籍状況を把握し、論点と今後の課題について述べる。

1. 特別支援学級における外国人児童生徒の在籍状況について

1.1 小学校

都市	全児童生徒 (a)	①外国籍 (b)	②外国つな がる (c)	③日本人 児童生徒 (d)	特別支援学 級在籍者 (e)	①外国籍 (f)	②外国つな がる (g)	③日本人 児童生徒 (h)	(b)に占める (f)	(c)に占める (g)	(d)に占める (h)
									(f / b) (%)	(g / c) (%)	(h / d) (%)
									外国籍	外国つながる	日本人
A	12,814	333	262	12,219	132	6	2	124	1.80%	0.76%	1.01%
B	1,964	320	60	1,584	39	18	3	18	5.63%	5.00%	1.14%
C	8,326	130	94	8,102	264	8	3	253	6.15%	3.19%	3.12%
D	5,010	99	33	4,878	261	8	9	244	8.08%	27.27%	5.00%
E	3,520	230	94	3,196	102	16	5	81	6.96%	5.32%	2.53%
F	43,265	1,013	313	41,939	834	53	17	764	5.23%	5.43%	1.82%
G	13,873	154	199	13,520	200	4	5	191	2.60%	2.51%	1.41%
H	9,440	260	6	9,174	259	16	1	242	6.15%	16.67%	2.64%
I	6,495	131	61	6,303	146	9	6	131	6.87%	9.84%	2.08%
J	5,334	167	4	5,163	197	19	0	178	11.38%	0.00%	3.45%
K	3,221	103	40	3,078	72	8	3	61	7.77%	7.50%	1.98%
L	2,673	125	12	2,536	59	10	0	49	8.00%	0.00%	1.93%
M	21,049	710	378	19,961	443	23	10	410	3.24%	2.65%	2.05%
N	24,501	611	124	23,766	411	36	6	369	5.89%	4.84%	1.55%
O	8,716	449	221	8,046	143	17	9	117	3.79%	4.07%	1.45%
P	3,107	220	43	2,844	126	15	1	110	6.82%	2.33%	3.87%
Q	16,285	285		16,000	369	15		354	5.26%		2.21%
R	11,453	442	22	10,989	223	16	2	205	3.62%	9.09%	1.87%
S	2,840	55	38	2,747	95	6	0	89	10.91%	0.00%	3.24%
T	4,478	169	34	4,275	280	27	8	245	15.98%	23.53%	5.73%
U	6,858	151	18	6,689	148	8	0	140	5.30%	0.00%	2.09%
V	5,061	128	64	4,869	311	15	5	291	11.72%	7.81%	5.98%
W	3,944	14	11	3,919	245	6	0	239	42.86%	0.00%	6.10%
X	4,167	145	45	3,977	156	10	6	140	6.90%	13.33%	3.52%
Y	2,258	19	23	2,216	72	1	1	70	5.26%	4.35%	3.16%
全体	230,652	6,463	2,199	221,990	5,587	370	102	5,115	5.72%	4.64%	2.30%

表1：25市町の特別支援学級における外国籍・外国つながる・日本人児童の在籍状況

(出所：文部科学省「外国人児童生徒等における特別支援教育等の状況に関する整理票・調査票」を基に筆者作成。表2～4についても同様。)

小学校について、25市町の特別支援学級に在籍する外国籍・外国につながる児童生徒(以下、外国つながる)⁵・日本人の比率は、外国籍が5.72%、外国つながるが4.64%、日本人が2.30%となり、外国籍の児童の比率は日本人の約2.5倍、外国つながる児童の比率は日本人の約2倍となった。

表1の右3列(太枠部分)では、各市町の小学生のうち特別支援学級に在籍している外国籍、外国つながる、日本人の比率を比較し、最大値に色づけしている。その結果、外国籍の比率が最大値となるのは17市町と最も多く、外国つながるについては8市町、日本人の比

⁵ 外国につながる児童生徒とは、両親の片方が日本人である等、日本国籍を有するが、言語・文化的に外国の影響がある生活歴を有する児童生徒を指す。

率が最大になる市町はなかった。参考までに、25 市町における外国籍・外国つながる・日本人児童の在籍状況を降順にしたものを表 2 に示す。

W	42.86%
T	15.98%
V	11.72%
J	11.38%
S	10.91%
D	8.08%
L	8.00%
K	7.77%
E	6.96%
X	6.90%
I	6.87%
P	6.82%
C	6.15%
H	6.15%
N	5.89%
B	5.63%
U	5.30%
Q	5.26%
Y	5.26%
F	5.23%
O	3.79%
R	3.62%
M	3.24%
G	2.60%
A	1.80%

外国籍

(1.80～42.86%)

D	27.27%
T	23.53%
H	16.67%
X	13.33%
I	9.84%
R	9.09%
V	7.81%
K	7.50%
F	5.43%
E	5.32%
B	5.00%
N	4.84%
Y	4.35%
O	4.07%
C	3.19%
M	2.65%
G	2.51%
P	2.33%
A	0.76%
J	0.00%
L	0.00%
S	0.00%
U	0.00%
W	0.00%
Q	

外国つながる

(0.00～27.27%)

W	6.10%
V	5.98%
T	5.73%
D	5.00%
P	3.87%
X	3.52%
J	3.45%
S	3.24%
Y	3.16%
C	3.12%
H	2.64%
E	2.53%
Q	2.21%
U	2.09%
I	2.08%
M	2.05%
K	1.98%
L	1.93%
R	1.87%
F	1.82%
N	1.55%
O	1.45%
G	1.41%
B	1.14%
A	1.01%

日本人

(1.01～6.10%)

表 2：25 市町の特別支援学級における外国籍・外国つながる・日本人児童の比率（降順）

外国籍については、最大の W（42.86%）と最小の A（1.80%）の間に約 40%以上の開きがあり、外国つながるについては最大の D（27.27%）と最小の W（0.00%）の間に約 27%、日本人については、最大の W（6.10%）と最小の A（1.01%）の間に約 5%の開きがある。外国籍に見られる市町間の開きが最も大きく、次いで外国つながる、日本人の順となる。

1.2 中学校

都市	全児童生徒 (a)	①外国籍 (b)	②外国つな がる (c)	③日本人 児童生徒 (d)	特別支援学 級在籍者 (e)	①外国籍 (f)	②外国つな がる (g)	③日本人 児童生徒 (h)	(b)に占める (f)	(c)に占める (g)	(d)に占める (h)
									(f/b) (%)	(g/c) (%)	(h/d) (%)
									外国籍	外国つながる	日本人
A	6,688	144	120	6,424	70	3	3	64	2.08%	2.50%	1.00%
B	1,066	141	25	900	14	5	0	9	3.55%	0.00%	1.00%
C	4,360	69	24	4,267	104	3	1	100	4.35%	4.17%	2.34%
D	2,406	50	49	2,307	113	3	5	105	6.00%	10.20%	4.55%
E	1,759	104	11	1,644	35	6	0	29	5.77%	0.00%	1.76%
F	20,999	480	126	20,393	442	23	7	412	4.79%	5.56%	2.02%
G	7,180	72	66	7,042	130	4	2	124	5.56%	3.03%	1.76%
H	4,502	131	1	4,370	114	8	1	105	6.11%	100.00%	2.40%
I	3,226	80	55	3,091	56	6	0	50	7.50%	0.00%	1.62%
J	2,430	49	1	2,380	49	4	0	45	8.16%	0.00%	1.89%
K	1,730	57	5	1,668	33	1	0	32	1.75%	0.00%	1.92%
L	1,259	78	8	1,173	24	6	0	18	7.69%	0.00%	1.53%
M	10,990	392	172	10,426	157	6	2	149	1.53%	1.16%	1.43%
N	12,363	286	20	12,057	204	8	2	194	2.80%	10.00%	1.61%
O	4,409	196	105	4,108	60	8	0	52	4.08%	0.00%	1.27%
P	1,610	63	13	1,534	61	6	0	55	9.52%	0.00%	3.59%
Q	8,667	149	/	8,518	168	6	/	162	4.03%	/	1.90%
R	5,810	225	8	5,577	71	2	1	68	0.89%	12.50%	1.22%
S	1,330	25	7	1,298	36	0	0	36	0.00%	0.00%	2.77%
T	2,251	56	9	2,186	90	9	7	74	16.07%	77.78%	3.39%
U	3,801	78	0	3,723	91	1	0	90	1.28%	/	2.42%
V	2,659	57	10	2,592	87	4	0	83	7.02%	0.00%	3.20%
W	1,966	14	0	1,952	64	4	0	60	28.57%	/	3.07%
X	2,132	64	9	2,059	53	1	1	51	1.56%	11.11%	2.48%
Y	1,328	6	10	1,312	27	0	0	27	0.00%	0.00%	2.06%
全体	116,921	3,066	854	113,001	2,353	127	32	2,194	4.14%	3.75%	1.94%

表 3：25 市町の特別支援学級における外国籍・外国つながる・日本人生徒の在籍状況

中学校について、特別支援学級に在籍する比率は、外国籍が 4.14%、外国つながるが 3.75%、日本人が 1.94%となり、外国籍の比率は日本人の約 2.1 倍、外国つながるの比率は日本人の約 1.9 倍であった。小学校と同様、外国籍の比率が最も高く、次いで外国つながる、日本人の順となる。

表 1 と同じように、表 3 の右 3 列（太枠部分）では、外国籍・外国つながる・日本人の比率を比較し、最大値に色付けしているが、外国籍の比率が最大となるのは 13 市町、外国つながるについては 8 市町、日本人については 4 市町となる。小学校の結果と同様に、外国籍の比率が最大となる市町が最も多い。小学校では、特別支援学級在籍者の中で日本人の比率が最大となった市町はなかったが、中学校については 4 市町で日本人の在籍率が最大となった。25 市町における外国籍・外国つながる・日本人児童生徒の在籍状況を降順にしたものを表 4 に示す。

W	28.57%
T	16.07%
P	9.52%
J	8.16%
L	7.69%
I	7.50%
V	7.02%
H	6.11%
D	6.00%
E	5.77%
G	5.56%
F	4.79%
C	4.35%
O	4.08%
Q	4.03%
B	3.55%
N	2.80%
A	2.08%
K	1.75%
X	1.56%
M	1.53%
U	1.28%
R	0.89%
S	0.00%
Y	0.00%

外国籍

(0.00～28.57%)

H	100.00%
T	77.78%
R	12.50%
X	11.11%
D	10.20%
N	10.00%
F	5.56%
C	4.17%
G	3.03%
A	2.50%
M	1.16%
B	0.00%
E	0.00%
I	0.00%
J	0.00%
K	0.00%
L	0.00%
O	0.00%
P	0.00%
S	0.00%
V	0.00%
Y	0.00%
Q	
U	
W	

外国つながる

(0.00～100%)

D	4.55%
P	3.59%
T	3.39%
V	3.20%
W	3.07%
S	2.77%
X	2.48%
U	2.42%
H	2.40%
C	2.34%
Y	2.06%
F	2.02%
K	1.92%
Q	1.90%
J	1.89%
E	1.76%
G	1.76%
I	1.62%
N	1.61%
L	1.53%
M	1.43%
O	1.27%
R	1.22%
B	1.00%
A	1.00%

日本人

(1.00～4.55%)

表4：25市町の特別支援学級における外国籍・外国つながる・日本人生徒の比率（降順）

外国籍については28%以上、外国つながるについては100%、日本人については、約3.5%の開きがある。小学校では外国籍の開きが最も大きかったが、中学校については外国つながるにおける市町間の開きが最も大きくなっている。

また、外国つながるについて、比率が最大となるのはH（100%）だが、それはHで報告された外国につながる生徒（1人）が特別支援学級に在籍しているためであり、2番目に多いT（77.78%）については、外国につながる9人の生徒のうち7人が特別支援学級に在籍しているためである。

2. 論点と今後の課題

日本に住む外国人の子どもの障害として、知的障害と自閉スペクトラム症が多いようである（本田他、2017；文部科学省、2019）。学校教育法施行令第22条の3では、視覚障害者、聴覚障害者、知的障害者、肢体不自由者、病弱者（計5区分）に関する障害の程度が規定されており、知的障害については、「一 知的発達の遅滞があり、他人との意思疎通が困難で日常生活を営むのに頻繁に援助を必要とする程度のもの 二 知的発達の遅滞の程度が前号に掲げる程度に達しないもののうち、社会生活への適応が著しく困難なもの」と定義されている（令第22条の3より引用）。しかし、同法には、自閉症や情緒障害に関する規定はない。障害の定義や捉え方は、国によって異なる可能性があり、日本に住む外国人児童生徒と関連が深い国々（例えばブラジル、ベトナム、フィリピンなど）の様子について理解を深めることも必要だろう。

また、日本で主流となっている就学先決定のプロセスや障害の解釈等が、多様な言語・文化的背景を持つ子どもたちに対して妥当なものか、多文化背景の子どもたちに適したアセスメントや特別支援教育の在り方についても、さらなる検討と研究が求められる。

第2章 先行研究

第1節 発達障害の診断・教育・子育ての困難さー医師・教師・保護者の視点から

1. 診断の困難さ

発達障害を有する小児の早期発見や支援は、医師にとって必ずしも容易ではないようである（川谷他、2009；本田、2013；橋本、2017）。例えば、井上（2017:719）は「どの疾患の診断でも誤診の危険はあるが、自閉スペクトラム症（ASD）ではこれがより高まる」と述べ、「診断見逃し」（疾患があるのにないと判断）や「過剰診断」（疾患とするほど異常の程度が強くないのに疾患と判断）の問題を指摘している。また、地域差や判断に関わる人々の知識、支援技術にバラツキがある可能性があり、本田（2017:728）が言うように、「専門家が全国に十分配置されているとはいえない現状では、発達障害の子どもたちをそう認識して支援対象と判断できる能力にも格差があることは想像に難くない」。また、米田（2020：44）は、「発達障害やそれを形成する個別の障害とは、脳機能障害の有無によって分類されたものではなく、人間が便宜的に決めた仮の分類に過ぎない」と述べている。

華園（2021：70）は、アメリカ精神医学会の診断・統計マニュアル DSM-5 に書かれた診断基準を例に挙げ、「そこには、欠陥、欠如、欠落、できない、異常、困難、・・・といった言葉が並ぶ。このような医学的基準が前提としているのは、あるべき姿としての「正常/健常」であり、そこからの逸脱、欠損、ネガティブな特徴のみに焦点が当てられているのである」と述べ、個々の強みとなるポジティブな面を過小評価してしまう危険性も示唆される。

さらに、精神科医の鈴木（2021：27）は、自閉スペクトラム症と統合失調症の違いに関する記事の中で、「私たち精神科医は明確な定義とか病因理解という固い大地の上に建てられた診断体系で両者を診分けているわけではない。常に曖昧さをもつ「ぬかるみ」の上に建てられた診断体系をもとに仕事をしているのだ」と書いている。以上のような考え方が専門家の間で一般的かどうかは不明だが、自閉スペクトラム症を始めとして、発達障害の診断は医師にとっても容易ではない場合があることを示唆している。

2. 教育の困難さ

酒井・野崎（2014）は、発達障害を持つ子どもの言動から教師が受ける感情として、驚き・不安・困惑・緊張・恐れ・嫌悪・悲しみ・怒り・苦しみ・諦め・虚しさ・責任・敗北感・やる気・愛着を挙げた。優位差は認められなかったが、驚きの感情は教師歴が長い方が強く、

やる気については教師歴が短い方が強い傾向が見られた。また、教師が感じる驚きについて、学習障害（LD）に対しては弱い傾向だったが、注意欠陥・多動性障害（ADHD）や広汎性発達障害（自閉症やアスペルガー症候群など）に対しては強い傾向が見られた。

発達障害児の行動に関する困難さについて、①コミュニケーション（言葉の発達が遅れていること以上に、状況や感情が読めないことによる問題が目立つ。例えば、思ったことをすぐに口に出す、人の話に割り込む、冗談や指導の真意を取り違え馬鹿にされた、否定されたと捉えてしまう、自らの感情を言葉で伝えられず奇声や大声を出すなど）、②衝動性（落ち着きがない、集中力が続かない、立ち歩く・外へ出て行ってしまふ、自身の衝動をコントロールできない、物に当たるなど）、③暴力（言葉で説明できず暴力や暴言で訴える、物を壊す、自傷行為をするなど）、④感覚の過敏性（音と味覚の過敏性から引き起こされる行動として、周囲の喧騒にパニックを起こす、給食をほとんど食べられず給食中のマナーが悪くなるなど）が挙げられた。

また、学級全体の困難さとしては、①他の児童への影響（発達障害児の衝動性につられて他の児童も問題行動を起こし、学級崩壊が懸念されるなど）、②授業・指導（問題行動により授業が中断してしまう、他の児童に対する指導が十分できない、発達障害児が特別な支援を受け、異なる行動を取ることを他の児童に理解させることが困難など）が挙げられた。さらに、教師は保護者との関係についても困難さを抱えており、児童を擁護する保護者の姿勢（自分の子は悪くない、教師の指導が悪いと言われる）を問題として挙げた教師が多く見られた。教師にとって、発達障害児の保護者と信頼関係を構築するということが大きな課題となる。

中野（2019）は、教員歴が短く発達障害の子どもの指導経験が乏しい若手教員（通常学級の担任3年目）を対象に調査を行った。中野はある大学の教育学部に所属しているが、論文の中で、若手教員は日々発達障害児の教育に携わっているが、そのほとんどは教員養成課程において特別支援教育や発達障害に関する専門教育を受けていないと述べている。通常学級の教員で、特別支援教育や発達障害に関する専門教育を受けている割合は、高くないのかもしれない。

若手教員たちは、これまでの担任経験を振り返り、発達障害を持つあるいは疑われる子どもに見られた特徴として、①自閉スペクトラム症：視線が合わない、こだわりが強い、発言・行動が固まる、常同運動・行動、②注意欠如・多動症（ADHD）：集中力が続かない、授業中の離席、忘れ物や失くしものが多い、片付け・整理整頓ができない、③限局性学習症（LD）：

読み・書きの困難、板書を写せない、図形の把握が苦手などを挙げた。また、この調査に参加した若手教員（全体）のうち約7割、中学・高校教員については9割以上が、実際の子どものケース（子どもへの対処や支援の方法）について発達障害の専門家に相談し、助言を得ることを望んでいた。また、保護者対応に助力を求める傾向も示された。発達障害の児童生徒の支援は、担任が一人で行えるほど容易なものではなく、学校組織として、また外部の専門家を活用しチームで対処できるようなシステムが必要ということだろう。

3. 子育ての困難さ

安田他（2012）は、発達障害児の保護者が直面する育児の困難さについて調査した（論文中では「育て難さ」と表記）。調査に協力した保護者（119名）の子どもの診断名は、注意欠陥多動性障害、自閉症、アスペルガー障害などであり、保護者の約86%が乳幼児期に育て難さがあったと回答した。育て難さがなかったという保護者14%については、高学年になってから診断されたケースが多かった。育て難さの内容としては、集団行動が苦手、言葉が遅かった、場面の切り替えが苦手、こだわりが強いなどが多かった。

さらに、家族が子どもの状況を理解しない、子どもの育て方を責められるなど、親としての自信を失わせるような経験をした保護者も少なくなかった。また、保護者が困っていることとして、子育てがとても辛いと思ったことがある（64.7%）、子どものさまざまな行動への対応が分からない（54.6%）、就労支援や仕事の不安（44.5%）、薬の服用で医療費の負担が重い（29.4%）、家族不和や離婚のきっかけになった（16.8%）等に加え、保護者が子育てに自信をなくしカウンセリングのために通院する、鬱状態で入院治療が必要となったケースについても報告された。

井上他（2016）は、発達障害児を持つ母親の育児ストレスについて、132名の母親を対象に調査を実施した（子どもの診断名は、多い順に、発達の遅れ：62名、自閉スペクトラム症：61名、知的障害：8名、注意欠如多動性障害：1名）。その結果、子育てのために自分自身の自由な時間がとれない（59.8%）、趣味や学習など個人的な活動に支障をきたしている（48.5%）、子どもの言動にどうしても理解に苦しむ時がある（43.9%）がとりわけ高い値を示した。この他、子育てそのものに苦痛を感じる（13.6%）、子どもを見るだけでイライラする（13.6%）、子育てに疲れて、育児を放棄したくなる時がある（11.4%）という回答が見られた。10%以上の母親が、子育てそのものに苦痛を感じる、子どもを見るだけでイライラする、子育てに疲れて、育児を放棄したくなる時があると答えたことについては注目すべき

ではないだろうか。他の項目の結果と比べると数値としては低いようだが、発達障害児の母親が感じるストレスは相当に強いことを示唆していると思われる。

以上、本節では日本人の発達障害児・者に関する先行研究を取り上げた。専門家と呼ばれる医師や教師、また日々子育てに奮闘する保護者たちが直面する課題は少なくない。続く節は、発達障害を有する外国人児童生徒に関連した先行研究である。

第2節 発達障害を有する外国人児童生徒に関する先行研究

1. 外国人学校における障害・特別ニーズを有する外国人児童生徒の在籍状況について

吉田・高橋（2006）は、日本国内において初等部・中等部を設けている156校の外国人学校を対象に、障害や特別ニーズを有する外国人児童生徒の在籍状況について調査した。英語による質問紙調査票（障害や特別ニーズを有する児童生徒の在籍人数、障害や特別ニーズの種類・程度等に関する24の質問項目から成る）を36校の外国人学校から回収し、そのうち12校（朝鮮学校4校、韓国人学校1校、ブラジル人学校2校、ペルー人学校1校、ノルウェー人学校1校、インターナショナルスクール3校）に障害・特別ニーズを有する合計94人の児童生徒が在籍していたことが示された。12校における障害・特別ニーズを有する児童生徒の合計人数については、1人（3校）、2人（3校）、7人（1校）、9人（1校）、10人（1校）、14人（2校）、31人（1校）であり、学部別の在籍人数については、初等部67人、中等部14人、高等部13人であった。

また、障害・特別ニーズの種類で最も多かったのは、学習障害（LD）40人、次いで注意欠陥多動性障害（ADHD）23人であった。その他は自閉症、知的障害、言語障害、精神神経的疾患、病弱・虚弱、慢性疾患、視覚障害、聴覚障害などであり、複数の障害を重複している児童生徒が少なくないことについても報告された。

2. 発達障害を持つ子どもに対する学習支援とその在り方について

吉田・都築（2010）は、母親が外国人で発達障害が疑われる2人の児童に対する読み書き指導について、それぞれの児童に対して行われた知能検査WISC-IIIやK-ABCの結果に加えて、個別指導プログラムと指導案の具体的な内容や指導経過について報告している。失敗体験の多い発達障害児にとっては、興味を持って学習し、その過程で成功体験を経験し、その成果が評価され、周りから認められるなどのプラスの循環によって自信が回復し、自ら学習に向かうことができるようになる」と述べている。都築他（2010）は、発達障害が疑われる外

国人児童の事例から、問題行動を起こす要因には発達障害に起因するもの以外に、授業が分からないこと（日本語力不足、視覚的手がかりの不足、情報が構造化されていない、積年の学習の遅れなど）に加えて、かまってほしい気持ち（家庭での愛情不足、希薄な友人関係、肯定経験の不足）などがあると述べている。

板谷・都築（2012）は発達障害が疑われる外国人児童に対する図画工作の学習支援について報告しており、言葉と視覚による支援や技能の具体的支援を通して、児童が物を作る喜びを感じ、自己肯定感を育てることの大切さについて述べている。早川・都築（2012）は、自閉的傾向がある外国人児童を支援する学級支援員の役割として、嫌われることを恐れず必要な時には注意すること、授業では分からない児童の良いところを発見し、信頼関係を築くきっかけを作るため、児童と遊ぶことの重要性を挙げている。

境・都築（2012）は、発達障害が疑われる外国人児童支援の在り方について、言葉や文化、考え方の違いに起因するものと、発達障害に起因するものについて理解し、繰り返し確認したり問題を解いたりすることに加えて、こまめな添削やほめ言葉をかける必要があると述べている。また、近田（2019）は、日本語指導が必要な児童生徒は、異文化における心理的影響や日本の学習スタイルへの適応等の課題があり、学習言語能力が学年相応になるまでに5-7年、もしくはそれ以上の期間が必要であると述べている。また、自己肯定感の減退や学習意欲の喪失などが起こり、それらは発達障害の特徴と似る場合があることを認識した上で、適切な指導を行うことの重要性についても言及している。

3. 注意欠陥多動性障害（ADHD）児の行動分析について

黒葛原・都築（2011）は、教科学習で見られる外国人児童の問題行動が、日本語教育に起因するものなのか、発達障害等の要因に起因するものなのか検討するため、外国人児童2人（うち1人はADHD）と日本人児童2人（うち1人はADHD）、計4人の学習行動を比較、分析した。その結果、外国人の児童2人は、発言者や周りをよく見る「注視」を繰り返したが、これは日本語を理解するために、耳からの情報だけではなく目からも情報を得ようとしているからであり、落ち着きなく周りを見るのはADHDによるものではなく、日本語の理解が不十分であることに起因するのかもしれない。また、教師や児童の行動や発言を「模倣」する行動は、多動行動ではなく、日本語や授業の理解、場面における適切な発言や行動を学習しているものと考えられる。それに対し、同じ動作を繰り返したり、手や髪などで遊んだりする行動はADHDによる多動行動と考えられる。

栗田他（2012）は、外国人の ADHD 児を対象に社会性向上のトレーニングとして、共同パズル完成課題（2 人で 2 種類のパズルに取り組み、協力して完成させる）を実施した。ADHD の外国人児童 2 人に、2 か月間課題を継続した結果、両児童の協力行動の増加と、離席行動の減少が見られた。共同パズル完成課題は、言語的負荷が少なく、外国人にとって障壁となり得る日本語の必要性を最小限にしながら、行動調整能力の改善に効果を発揮する可能性がある。

4. 発達障害の外国人児童生徒が有する困難と支援について

高橋・中村（2010）は、障害を有する外国人児童生徒が抱える困難・ニーズと支援の実態について、特に母親の抱える情報不足や社会的孤立感が子どもに不安を与え、学校との関わりに閉鎖的傾向をもたらすと述べている。また、障害を有する外国人児童生徒は、学習面や友人関係の困難さ、自己肯定感の低下やアイデンティティの否定などを経験していた。さらに、学校と保護者の間で、障害や学校生活に対する認識や教育観の違いが生じること、定住または帰国の意思が明確ではない不安定な生活展望が、長期的な支援を困難にしていることも示された。

都築（2012）は、発達障害のある外国人児童生徒に対する支援について、子どもと対話することや違いが認められる学級の雰囲気作り等に加えて、保護者支援を子ども支援と同様に行うこと、また、担当者同士で日頃から自由に意見交換・情報共有できる信頼関係の必要性について述べている。坂本・福田（2019）は、特別支援学校を対象に障害のある外国人児童生徒への対応について調査した。その結果、コミュニケーションに関わる取り組みとして、教師が児童生徒・保護者らに実施した支援には、日本語の学習準備をすること、平仮名で示すこと、日本語に加え写真を使用する、母語（英語）での伝達、連絡帳を翻訳する、ICT 機器を準備する、家庭や学校における活動の様子が分かるような写真を提示することなどが行われた。

第3節 就学先の決定について

前章で述べた通り、文部科学省が実施した調査では、25 市町の特別支援学級（小・中学校）において、外国人児童生徒の在籍率が日本人に比べて高い傾向が示された。なぜ外国人児童生徒の在籍率が高いのかという問いの答えを探るため、入級の決定に深く関わると思われる要因を整理する。ここでは以下3点、障害が疑われる外国人児童生徒の就学先が決定するプロセス、我が国における障害（主に知的障害と自閉症・情緒障害について）の定義、知能検査などアセスメントの課題に焦点を当て、関連する研究について検討する。

1. 障害が疑われる児童生徒の就学先が決定するまでの流れ

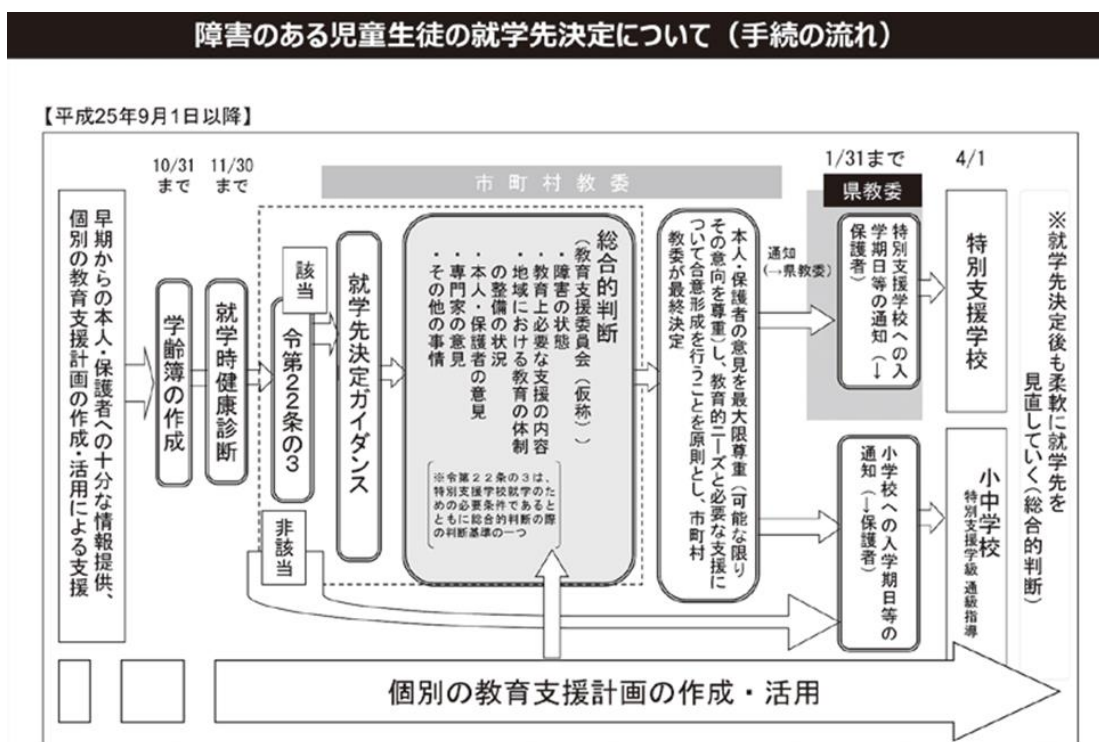


図 5: 障害のある児童生徒の就学先決定について（手続の流れ）（文部科学省、2019 p. 12）

図 5 は、障害のある児童生徒の就学先が決定するまでの一般的な手続きを示したものである。これによると、子どもの就学先が決定するまでには、早期からの本人・保護者への十分な情報提供等、学齢簿の作成、就学時健康診断、学校教育法施行令第 22 条の 3 が規定する障害に該当するか否かの判断、就学先決定ガイダンス、総合的判断（障害の状態、教育上必要な支援の内容、地域における教育体制の整備状況、本人・保護者の意見、専門家の意見、その他の事情等）の段階を経て、本人・保護者の意見を最大限尊重し、教育的ニーズと必要

な支援について合意形成を行うことを原則として、市町村の教育委員会が最終的に決定するということである。

子どもの国籍に関わらず、障害が疑われる子どもの就学先を決定するにはこのような手続きを踏む必要があるようだが、外国人の子どもの場合はどのように行われるのだろうか。外国人の保護者の場合、日本語の理解や日本の教育システムに関する知識が十分ではない可能性があり、このような手続きを踏むことにはさまざまな困難が伴うだろう。また、日本と外国では、就学先の決定プロセスに違いがあるかもしれず、外国人の子どもたちと関連が深い国々（例えば、ブラジル、ベトナム、フィリピンなど）で、障害が疑われる子どもの就学先がどのように決定されているのかということについて理解を深めることができるかもしれない。日本人のみならず、外国人児童生徒の障害を正しく識別し、適切な教育環境を整備することは極めて重要である。

2. 障害の定義：知的障害と自閉症・情緒障害

特別支援学級在籍者の主たる障害は、知的障害と自閉症・情緒障害であり、日本に住む外国人の子どもの障害についても同様の傾向が見られることについては第 1 章で述べた。また、学校教育法施行令第 22 条の 3 で、知的障害は、「一 知的発達の遅滞があり、他人との意思疎通が困難で日常生活を営むのに頻繁に援助を必要とする程度のもの 二 知的発達の遅滞の程度が前号に掲げる程度に達しないもののうち、社会生活への適応が著しく困難なもの」と定義されているが、同法には、自閉症や情緒障害に関する規定はないことについても既述の通りである。

文部科学省（2019）は、特別支援学級における自閉症・情緒障害者を「一 自閉症又はそれに類するもので、他人との意思疎通及び対人関係の形成が困難である程度のもの 二 主として心理的な要因による選択性かん黙等があるもので、社会生活への適応が困難である程度のもの」と定義している。また、情緒障害については、情緒の現れ方が偏っていたり、その現れ方が激しかったりする状態であり、自分の意志ではコントロールできないことが継続し、学校生活や社会生活に支障となる状態と説明されている。

これらの規定は、主に日本人の子どもたちを想定しているものと思われるが、多文化背景の子どもたち、とりわけ日本語による意思疎通が苦手あるいは日本文化について馴染みが薄い子どもの場合、このような定義はどのように、そしてどの程度適用することができるのだろうか。例えば、華園（2021：71）は、自閉スペクトラムと文化的背景について、「行動

レベルで見ると、スペクトラム上で診断域に入るか否かの分岐点は、当事者が属する文化の影響を受ける。その社会的文脈、規範からの逸脱度が目安になり、適切な行動であるかどうかの認識に文化的背景が影響するからである」と述べている。特に、ある行動が適切か否かについては、診断に関わる側の基準に依るところが大きいのではないだろうか（この考え方は、本論文の第5章－第3節「主治医とは異なる視点から見た廣澤氏」にも通じるところがあると考えられる）。

3. 外国人児童生徒に対するアセスメントの課題について

二井・緩利（2013）は、日本において、子どもの社会性や精神状態の把握は、指導者の主観的な観察や経験的な判断に頼っているのが現状であると述べている。また、外国人児童生徒の場合、文化的背景の違いに起因する形で学習困難をはじめとする困難が引き起こされる場合が多く、社会背景の違いが考慮されていないとその能力や発達が不当に低く見積もられてしまう可能性があることについても指摘している。川崎（2019）は、発達検査や知能検査の項目は、日本文化における行動・発達過程を基準としたものであり、外国人の子どもにも適用できるか否かは難しく、正当な評価ができない可能性があることを述べている。

さらに松田・中川（2017）は、本当は障害がないにも関わらず、誤った判定によって特別支援学級へ入級した可能性がある外国ルーツの子どもたちについて報告している。その研究では、日本の学校の特別支援学級に在籍または発達障害と思われた日系ブラジル人の児童6人に対し、ポルトガル語と日本語の言語能力検査に加えて、ポルトガル語と日本語の知能検査（WISC-IV）を実施した。その結果、確実に特別支援学級の対象となるのは1人だけ、IQ、行動観察ともに発達障害ではない可能性の児童が2人、発達障害なのかバイリンガル児童の言語習得における一時的な言語未発達な状況（リミテッド状況）なのか分からない児童が3人であった。

6人の児童のうち、医師の所見があったのは2人であり、うち1人はブラジルの医師から自閉症の診断が出ており、医師の所見と同じく「障害あり」と判断された。もう1人については、日本の病院で発達アセスメントを受けており、その時の医師の所見はADHDであったが、知能検査や行動観察の結果、そうではない可能性もあると思われた。松田・中川は、知能検査の誤判定が起こる要因を4つ挙げているが、ここではそのうち、①児童の得意な言語で知能検査が行われていない、②複言語で実施されていないことに注目する。

①について、調査対象となった6人のうち、1人は日本語よりもポルトガル語の方が得意

であり、ポルトガル語版の WISC-IV では、数値に全く異常がなかったが、日本の小学校では発達障害が疑われ通級指導を受けている。また、別の 1 人については、ポルトガル語よりも日本語の方が得意であるにも関わらず、ポルトガル語版の WISC-IV しか行われなかったことにより、言語理解のスコアが低くなった可能性がある。

②については、児童がポルトガル語での回答に詰まった時点で、その児童が得意とする日本語に切り替えて同じ問題について尋ねたところ、次々と回答できたことから、二言語で検査を実施したことによりパフォーマンスが向上する可能性、そして児童の反応に合わせて言語を切り替えたり、質問の表現を調整したりすることができるバイリンガルテストの必要性が示唆された。多文化背景の子どもたちに適したアセスメントの在り方や実践方法について、さらなる研究が求められる。

第 4 節 障害と能力の共存に関する研究

海外の文献では少なくとも約 100 年前の 1920 年代から、障害と才能を併せもつ人々の存在について報告されており、心理学者かつ教育者である Hollingworth (1923) は、特別な才能をもつ子どもが読解、算術、綴り、書くことに困難を抱えることがあり、学校は個々の違いを考慮し、個々の弱点や適性によって異なるカリキュラムを提供する必要があると述べた。Kanner (1943) は、知能指数が高い子どもに自閉症のような反復行動や社会スキルの不足が見られることについて言及し、小児科医の Asperger (1944) は、同様の特徴を持つ若い患者の中には、優れた論理的思考を持つ者、ある特定の分野に対して強烈な興味を示す者がおり、自閉症は知能指数が高い子どもにより多く現れる可能性を示唆している。

Gallagher (1966) は、それまで調査されていなかった学習障害の子どもがもつ強みに注目し、Elkind (1973) は、学習障害をもつギフテッドという概念を最初に明示した人物である。米国では、ある分野（知的能力、創造力、リーダーシップ、音楽、美術など）に突出した才能をもつ子どもたちをギフテッドあるいはタレンテッド (Gifted/Talented) と呼び（以下、ギフテッド）、公立学校においてもギフテッドを対象とした教育プログラムが提供されている（続く第 3 章で言及）。

Maker (1977) は、並外れた才能に加えて身体的また認知的な障害を持つと診断される子どもについて言及し、才能と障害を持ち併せる Twice Exceptional (2E) のプログラムに関する初の本を出版した。Meisgeier 他 (1978) は、学習障害をもつギフテッドには、学習支援と高度なプログラムの両方を提供する必要性に加えて、才能と障害という著しい強みと弱み

に直面するため、特有の感情的ニーズがあることについても指摘している。

日本語で 2E について書かれた文献は限られており、2E 教育の理解と実践に関する書籍が国内で初めて出版されたのはわずか数年前のことである。松村暢隆編著『2E 教育の実践-発達障害児の才能を活かす』（金子書房、2018）がその代表的な文献である。松村によれば、障害や困難な面だけが注目され、才能を正當に評価して伸ばしてくれる教育制度が存在しないのは、そのような子どもたちにとって不幸そのものに他ならない。日本では 2E 教育としての認識を持った教育実践は各所で試行的に開始されたばかりである。本書は、既存の教育実践を 2E 教育の観点から捉え直しながら、新たな挑戦的実践としての具体例を提示することを目的としている。

松村によれば、日本で 2E 教育の理解と実践が遅れてきた理由の一つとして「才能教育」の遅れが挙げられる。2E 教育の背景には、「才能教育」の理念と方法があるため、2E 教育を理解するには、才能教育に対する正しい理解が重要である。この点で、アメリカの才能教育から学ぶべきことは多い。アメリカの 2E 教育実践は、「才能と障害の発達多様性」に応じる教育と位置付けられている。以上を前提として、松村は、狭義の 2E と広義の 2E の区別が必要と説く。

狭義の 2E とは、「一部の発達障害児（診断名を持つ）」について、知能や学力・創造性など才能教育で一般的な基準に合う才能を明確に識別した上で、障害と才能の両方に対応する特別なプログラムを提供するものである。これに対し、広義の 2E とは、才能を識別しない場合も含めて、「全ての発達障害児（傾向・未診断も含む）」の「得意・興味（才能）を伸ばし、活かして苦手（障害）を補う」理念の下に、学習内容・方法・成果発表方法を個性化しながら、学習・社会情緒的支援を行うものである。

狭義の 2E 教育は、公式のプログラムとしては日本の学校ではまだ存在しないが、その必要性は現場でも認識され始めていると考えられる（本論文 p. 34、日本の動向について参照）。また、広義の 2E 教育的な実践は、2E 教育を意識しなくても少なからず行われているはずだと指摘される。但し、それらは未だに障害を補うことが主目的となっているのに対し、2E 教育は学習の障壁となる障害特性に配慮しながら、才能教育の理念・方法で才能を伸ばして活かすことを重視する。松村の主な関心は、日本の教育制度が 2E の理解と実践という点で極めて遅れている点にあり、2E 児にはまず公立の学校で公正に支援できる制度整備の必要性を訴えている。

本書には、様々な場で試行的に開始された 2E 教育的実践の具体例が提示されている。各

章のタイトルを示すことで、教育実践の多様な在り方をイメージしておこう。松村による「2E 教育の考え方—才能と障害のマイノリティから発達多様性へ」と「アメリカの 2E 教育実践—才能と障害の発達多様性に応じる教育」に加えて、以下の論考が収められている。「学習支援を通しての社会情緒的支援」、「『才能を伸ばす』指導・支援の施策」、「通級指導で才能を伸ばす」、「通級指導教室におけるサマースクール」、「進学を目指す高校生への教育相談」、「生徒の進路指導で得意を活かす覚悟」、「定時制高校の生徒への社会的支援—グループワークを通じて」、「余暇活動で興味を共有して社会性・自尊心を高める」、「2E 児者への成人までに望まれる支援」、「障害と才能を認めて母親も人生を楽しむ」、「不協和感のある才能児の自己理解と母親の共感を促す」。

才能教育で長い歴史を有するアメリカにおいて、その分野には①知能、②創造性、③特定の学問の能力（算数・数学等の教科ごとの学力）、④リーダーシップ、⑤芸術（音楽や絵画等）などある。しかしながら、本書における様々な場面及び段階における教育実践とその成果をみると、才能を構成する要素はもっと多様であって良いことが示唆されているように思われる。例えば、「通級指導で才能を伸ばす」で取り上げられている「得意」という自己感覚も極めて大事な要素だと言える。この教育実践は、自己肯定感が持てず「障害者」と見なされることに苦しみ、荒れた時期も経て、林業という職業に自分の「得意」を見出し、覚悟を決めてその世界に飛び込んだ青年とそれを支えた大人たちの記録である（pp. 68-77）。

ここで著者は、才能という言葉の一般的なイメージは、「人より秀でた特別な能力やその潜在性」であるが、それよりももう少し広義にとらえる必要を主張している。そのキーワードが「得意」である。「得意」とは個人内の優位であり、必ずしも他者に対する相対的な優位である必要はない。自身がそれを「得意」と自覚できることで様々な困難を持つ人にとっての主体的な決定や行動の「起点」となるような自己感覚である。換言すれば、「これは得意」というような自己感覚を獲得できた時に、それが自己承認へのエネルギーとなることがある。従って、得意という自己感覚の獲得を支援することが肝要となる。

また、「通級指導で才能を伸ばす」では、「好き」、「得意」、「能力のアンバランス」の把握の充実が必要だと強調されている。学校適応が困難な子どもたちは、日常的に学ぶ意欲を失い、好きなことや得意なことは人知れずひっそりで行っていることが少なくない。日常生活のなかでは隠れがちな「学びたい」、「やってみたい」という願いを引き出していくことが重要となる。

最後に、「強み」と「弱み」も 2E 教育において極めて重要な概念であることを確認してお

きたい。一般に、発達障害児・者の弱みの特性としては、社会性の障害とコミュニケーション障害が挙げられる。「2E 児者への成人までに望まれる支援」では、成人になってからアスペルガー症候群⁶の診断を受けた当事者が、小学校から高校における家庭や学校の先生との関わりで自分にとって役に立った支援と必要な支援を、強みと弱みの視点から振り返っている。

例えば、得意科目であった算数に関心を持つきっかけとなったエピソードとして母親の大きな影響があったと述べている点は興味深い。著者は、小学校入学前から算数に関心があったようだが、母親がそれに気づき計算ゲームのような楽しい学習方法で学びの時間を共有した。著者は、幼少期に母親が算数の能力・スキルを伸ばす環境を作ってくれたことが、現在の数学を活かした仕事で社会的自立に繋がったと振り返る。それを踏まえ、支援者には本人の強みや特技を一緒に見つけていく支援を行ってほしいと述べている。

以上、本章ではさまざまな先行研究について取り上げた。次章では、本章の第4節で言及した Twice Exceptional (2E) について詳しく扱うものとする。

⁶ かつては自閉症、広汎性発達障害、アスペルガー症候群などいろいろな名称で呼ばれていたが、2013年のアメリカ精神医学会（APA）の診断基準 DSM-5 の発表以降、自閉スペクトラム症（ASD：Autism Spectrum Disorder）としてまとめて表現するようになった（厚生労働省、<https://www.e-healthnet.mhlw.go.jp/information/heart/k-03-005.html>、2021年11月30日）。

第3章 障害と能力・才能は共存する—Twice Exceptional (2E)

本章では、子どもたちの障害や言語文化的背景が多様化する日本の現状に対して示唆を得るべく、障害と能力・才能の共存を意味する 2E (Twice Exceptional)⁷ という概念および実践について取り上げる。最初に、(前章第4節で言及した) ギフテッドに関連したアメリカと日本の近況を述べてから、2E の先進国であるアメリカに焦点を当てる。政府や各州が公開している情報等から、2E に関連した歴史、社会的動向、法律、定義、特性や性格、2E と思われる児童生徒の在籍状況、2E 教育の実践例について概観する。

第1節 はじめに—ギフテッドに関連したアメリカと日本の近況

1. アメリカ

アメリカでは、ある分野(知的能力、創造力、リーダーシップ、音楽や美術など)に突出した才能をもつ子どもたちをギフテッドあるいはタレンテッド (Gifted/Talented、以下ギフテッド) と呼ぶ。表5は、ギフテッドの支援団体である NAGC (National Association for Gifted Children) がホームページ⁸で公表している情報を、州別(全51州)に整理したものである。

各州の統計年は異なり、情報を公開していない州もある等のばらつきがあるが、各州におけるギフテッド支援団体の有無やその教育に対する資金等に関する全体的な傾向を把握する上で参考となる。例えば、表中 No.1 のアラバマ州については、2014-15年、ギフテッドの生徒が6万人以上であり全体の約8%を占めた。また、ギフテッド教育に対する州の資金は2012-15年を通して100万ドル以上であった。一方、No.3 のアリゾナ州には、同年9万人近いギフテッドの生徒がおり、全生徒に占める比率はアラバマ州と同程度だったが、2011-15年を通じてギフテッド教育に対する州からの資金はなかったようである。

ギフテッドの比率が高い傾向が見られた州として、No.45 ユタ州(2013-14年:19.1%)を筆頭に、No.18 ケンタッキー州(2013-14年:16.7%)、No.36 オハイオ州(2011-12年:15.5%)、No.21 メリーランド州(2011-12年:15.2%) と No.28 ネブラスカ州(2013-14年:15.2%)、No.15 インディアナ州(2014-15年:14.1%) と No.37 オクラホマ州(2014-15年:14.1%)、

⁷ イギリスでは、Dual and Multiple Exceptionality (DME) と呼ばれる。近年の DME 関連書籍としては、The School Handbook for Dual and Multiple Exceptionality (Yates and Boddison, 2020) があり、DME の定義、識別方法、イギリスで DME に対する支援を行っている組織や学校など、計13団体の情報、DME と思われる子どもたち6人の事例などが収められている。

⁸ <https://www.nagc.org/> (2021年12月6日)

No. 41 サウスカロライナ州 (2013-14 年:14.0%)、No. 47 ヴァージニア州 (2013-14 年:12.9%)、
 No. 34 ノースカロライナ州 (2014-15 年:12.3%)、No. 11 ジョージア州 (2014-15 年:10.2%)
 等がある。また、51 州のうち 46 州にギフテッドの支援団体があることが示されている。

No.	Statistics (統計年)	State (州)	Total Students (生徒総数)	Gifted Students (ギフテッドの生徒)	Gifted/ Total (%) (ギフテッドの比率)	State Gifted Association (ギフテッドの団体) あり:○	State Funding for Gifted/Talented ed (ギフテッド教育に対する資金)		
							2012-2013: \$1 million	2013-2014: \$1.05 million	2014-2015: \$1.1 million
1	2014-15	Alabama	744,238	61,431	8.3	○	2012-2013: \$1 million	2013-2014: \$1.05 million	2014-2015: \$1.1 million
2	2012-13	Alaska	129,052				2010-2011: \$0	2011-2012: \$0	2012-2013: \$0
3	2014-15	Arizona	1,116,143	89,291	8.0	○	2011-2012: \$0	2012-2013: \$0	2014-2015: \$0
4	"	Arkansas	476,083	45,158	9.5	○	2012-2013: \$34,616,433	2013-2014: \$39,635,279	2014-2015: \$35,986,289
5	"	California	6,235,520			○			
6	"	Colorado	889,006	68,163	7.7	○	2012-2013: \$9,470,000	2013-2014: \$9,600,000	2014-2015: \$11,907,091
7	2013-14	Connecticut	550,079	21,265	3.9	○	2010-2011: \$0	2011-2012: \$0	2012-2013: \$0
8	2013-14	Delaware	133,369				2012-2013: \$0	2013-2014: \$300,000	2014-2015: \$450,000
9	2014-15	District of Columbia					2012-2013: \$0	2013-2014: \$0	2014-2015: \$0
10	2013-14	Florida	2,954,851	156,927	5.3	○	State provides funding to LEA's for gifted education services, but the amount was not provided.		
11	2014-15	Georgia	1,744,029	177,877	10.2	○	State provides funding to LEA's for gifted education services, but the amount was not provided.		
12	2013-14	Hawaii	178,962	6,034	3.4	○	No funding provided for gifted education		
13	2014-15	Idaho	291,219	6,745	2.3	○	2012-2013: \$80,000	2013-2014: \$100,000	2014-2015: \$150,000
14	"	Illinois	1,970,984			○	No funding provided for gifted education		
15	"	Indiana	1,028,654	145,457	14.1	○	2011-2012: \$12,548,096	2012-2013: \$12,548,096	2013-2014: \$12,548,096
16	"	Iowa	477,442	42,925	9.0	○	2012-2013: \$35,354,981	2013-2014: \$36,194,662	2014-2015: \$37,675,133
17	"	Kansas	492,906	12,989	2.6	○	2012-2013: \$12,073,432	2013-2014: \$11,673,416	2014-2015: \$11,370,281
18	2013-2014	Kentucky	654,289	109,329	16.7	○	2012-2013: \$6,300,000	2013-2014: \$6,300,000	2014-2015: \$6,300,000
19	"	Louisiana	715,231	29,614	4.1	○	2012-2013: \$39,920,424	2013-2014: \$42,095,765	2014-2015: \$42,686,106
20	2014-2015	Maine	183,460	6,984	3.8	○	2012-2013: \$4,722,594	2013-2014: \$4,830,887	2014-2015: \$4,982,980
21	2011-2012	Maryland	854,086	130,065	15.2	○	2010-2011: \$0	2011-2012: \$0	2012-2013: \$0
22	不明	Massachusetts				○			
23	不明	Michigan				○			
24	2013-2014	Minnesota	837,154			○	2012-2013: \$11,389,325	2013-2014: \$11,518,673	2014-2015: Not available until 1/16/2016
25	2014-15	Mississippi	490,225	31,566	6.4	○			
26	"	Missouri	886,247	46,886	5.3	○	2012-2013: \$24,870,104	2013-2014: \$24,870,104	2014-2015: \$24,870,104
27	2013-2014	Montana	144,129			○	2014-2015: \$0		
28	"	Nebraska	307,398	46,693	15.2	○	2012-2013: \$2,300,000	2013-2014: \$2,300,000	2014-2015: \$2,300,000

29	2014-2015	Nevada	459,172	12,436	2.7		2014-2015: \$5,174,243		
30	2011-2012	New Hampshire	190,805			○	2010-2011: \$0	2011-2012: \$0	2012-2013: \$0
31	2014-2015	New Jersey	1,369,004			○	2014-2015: \$0		
32	不明	New Mexico				○			
33	不明	New York				○			
34	2014-2015	North Carolina	1,470,127	180,477	12.3	○	2012-2013: \$71,218,569	2013-2014: \$72,081,818	2014-2015: \$77,880,694
35	不明	North Dakota				○			
36	2011-2012	Ohio	1,717,323	265,555	15.5	○	2010-2011: \$64,563,518	2011-2012: \$40,570,857	2012-2013: \$40,723,826
37	2014-2015	Oklahoma	688,300	97,186	14.1	○	2012-2013: \$46,635,226	2013-2014: \$45,677,232	2014-2015: \$46,833,773
38	2011-2012	Oregon	553,279	40,375	7.3	○	2010-2011: \$0 to LEAs *	2011-2012: \$0 to LEAs *	2012-2013: \$0 to LEAs *
							* \$175,000 was retained at the state education agency for gifted program administration and oversight		
39	2013-2014	Pennsylvania	1,753,536	68,000	3.9	○	2012-2013: \$0	2013-2014: \$0	2014-2015: \$0
40	2011-2012	Rhode Island	144,000			○	2012-2013: \$0	2013-2014: \$0	2014-2015: \$0
41	2013-2014	South Carolina	739,629	103,669	14.0	○	2012-2013: \$26,628,246	2013-2014: \$26,628,246	2014-2015: \$26,628,246
42	不明	South Dakota					2010-2011: \$0	2011-2012: \$0	2012-2013: \$0
43	2013-2014	Tennessee	935,317	18,929	2.0	○			
44	〃	Texas	5,151,925	387,623	7.5	○	2012-2013: \$148,150,917	2013-2014: \$153,330,828	2014-2015: \$157,197,147
45	〃	Utah	606,819	116,085	19.1	○	2012-2013: \$2,405,538	2013-2014: \$2,510,194	2014-2015: \$2,619,314
46	不明	Vermont				○			
47	2013-2014	Virginia	1,273,210	164,289	12.9	○	2012-2013: \$44,155,058	2013-2014: \$44,551,531	2014-2015: \$46,445,277
48	〃	Washington	1,056,115	50,426	4.8	○	2012-2013: \$8,939,413	2013-2014: \$9,555,000	2014-2015: \$9,677,000
49	2012-2013	West Virginia	282,311	5,428	1.9	○			
50	2014-2015	Wisconsin	871,192			○	2012-2013: \$0	2013-2014: \$0	2014-2015: \$0
51	〃	Wyoming	92,218			○	2012-2013: \$2,717,315	2013-2014: \$2,661,264	2014-2015: \$2,627,926

表5：アメリカ（51州）におけるギフテッドに関する統計（左から、統計年・州名・全生徒数・ギフテッドの生徒数と比率・ギフテッド支援団体の有無、州からの資金について、NAGC が公開しているデータを基に筆者作成。）

ギフテッドの分野について、NAGC の情報を確認した限りでは、全州で合計 14 種類あり（知性、想像力、パフォーマンス/ビジュアルアーツ、リーダーシップなどの分野）、例えばアラバマ州では 7 種類、アラスカ州では 2 種類、アリゾナ州では 5 種類設置されているなど、州によって異なる。

ここで、NAGC の活動について短く紹介する。NAGC は年に 1 回、ギフテッドの大会を開催している。2021 年 11 月 11-14 日に、コロラド州デンバーで 68 回目の大会が行われ、1,900 人以上（教育者、研究者、保護者など）が出席した。対面に加えて、オンラインで

参加できる勉強会なども定期的に開催されており、NAGC の会員になるとイベント情報を受信することができ、異なる国や地域からの参加者と交流する機会が得られる。例えば 2021 年 11 月 19 日には 2E について、2021 年 12 月 6-16 日には、ギフテッドについてそのアセスメント、学校とプログラム、親や家族のコミュニティー、大学との連携等に関する勉強会（1 回につき約 1-2 時間）が開催された（筆者が参加した 2E の勉強会の様子については、本章第 4 節で後述する）。

また、表 6 は、アメリカ教育省により実施されている調査（CRDC: Civil Rights Data Collection）の結果である。アメリカでは、公立学校においてもギフテッドの子どもたちを対象とした教育プログラムが提供されており、本表は 2017-18 年、公立学校におけるギフテッドプログラムの対象者を州別に整理したものである⁹。同年、アメリカ（District of Columbia と Puerto Rico を含む）の公立学校 55,840 校には、約 333 万人のギフテッド（男：約 166 万人、女：約 167 万人）が在籍していた。各州におけるギフテッドの総数や比率は、人種民族別（左から、アメリカンインディアン・アラスカ、アジア、ヒスパニック、黒人、白人、ハワイや太平洋諸島、2 つ以上の人種の計 7 つ）に分類されており、さまざまな言語文化的背景の子どもたちがギフテッド教育の対象となる。また、表 6 の太枠は、Students with Disabilities Served Under IDEA の人々であり、これはギフテッドの中には障害を持つ人々が含まれることを示唆している（本章第 3 節で改めて言及する）。

2. 日本

ここで日本に目を向け、ギフテッドや 2E と関連のある取り組みを行っている教育機関、支援団体、医療機関、国の動向について述べる。まず、翔和学園¹⁰（旧称：ステップアップアカデミー）は、発達障害、人間関係、コミュニケーション等の課題を抱え支援が必要な若者たちが社会性を学び、集団の中で生きていく力を養い自立を目指すため、1999 年に設立された学校である。東京と長野に学校があり、東京ではギフテッド・2E 小中学部を設けるとともに、ギフテッド・2E の子ども向け講習会なども実施している。

2014 年から、東京大学先端科学技術研究センターは、異才発掘プロジェクト ROCKET（Room Of Children with Kokorozashi and Extra-ordinary Talents の頭文字）¹¹を開始している。

⁹ <https://ocrdata.ed.gov/estimations/2017-2018> からデータのダウンロード可能（2021 年 12 月 1 日）。

¹⁰ <https://showa-gakuen.net/>（2021 年 12 月 1 日）

¹¹ https://rocket.tokyo/join_2019/（2021 年 12 月 3 日）

志ある特異な（ユニークな）才能を有する子ども達が集まる部屋（空間）を創造し、学びの多様性を切り開くべく、子どもたちの特性に合わせた 3 つの枠組み（Balloon、Submarine、ROCKET）を設け、教科書を離れて学びの楽しさに気づくプログラムを提供するなど、さまざまな活動に取り組む。

2017 年には、一般社団法人ギフテッド応援隊¹²が設立され、ギフテッドの子どもを持つ親の全国規模のコミュニティとなっている（2021 年 4 月時点で会員は約 230 人）。また、2020 年、一般社団法人異才ネットワークは滋賀県に「生きづらさを抱えるギフテッド・2E の子をもつ親の会 SHINE～シャイン」¹³を設立し、理解されにくい特性をもつ子どもの保護者が交流し、学び合う場を提供している。

さらに、2020 年 4 月、東京大学大学院総合文化研究科にギフテッド創成寄付講座¹⁴が開設され、ギフテッドの特徴を持つ人々の認知機能と心理社会的機能を検証し、最適な支援方法や環境を整える方法の開発が目指されている。発達障害やギフテッドの人々を支援している医療機関として、東京千代田区にあるメディカクリニック¹⁵のホームページには、「残念ながらギフテッドという概念の認知度が低いことも影響し、自閉症スペクトラム障害や注意欠陥多動性障害などの発達障害と誤診され、その能力を生かした適切な支援が行われていない現状がある」と書かれている。医学、教育、福祉などさまざまな分野の人々による連携が不可欠と言えるだろう。

さらに国の動向としては、2021 年 1 月 26 日、中央教育審議会により「令和の日本型学校教育」の構築を目指して一全ての子供たちの可能性を引き出す、個別最適な学びと共同的な学びの実現－（答申）¹⁶が公開されており、「特定分野に特異な才能のある児童生徒に対する指導」（p. 43）で、ギフテッド教育や 2E について述べている部分を以下に引用する。

「米国等においてはギフテッド教育として、古典的には知能指数の高さを基準に領域非依存的な才能を伸長する教育が考えられてきたが、近年ではこれに加え、領域依存的な才能を伸長する教育や、特異な才能と学習困難とを併せ持つ児童生徒（脚注で 2E: Twice Exceptional に言及）に対する教育も含めて考える方向に変化している。例えば、単純な課題は苦手だが複雑で高度な活動は得意など、多様な特徴のある児童生徒が一定割合存在する

¹² <https://www.gifted-ouentai.com/>（2021 年 12 月 3 日）

¹³ <https://www.facebook.com/isai.gifted.2e/>（2021 年 12 月 3 日）

¹⁴ <https://www.gifted.c.u-tokyo.ac.jp/home>（2021 年 12 月 4 日）

¹⁵ <http://www.shimoi.or.jp/medica/gifted>（2021 年 12 月 7 日）

¹⁶ https://www.mext.go.jp/content/20210126-mxt_syoto02-000012321_2-4.pdf（2021 年 12 月 7 日）

中で、学校内外において、このような児童生徒を含め、あらゆる他者を価値のある存在として尊重する環境を築くことが重要である。一方で、特定分野に特異な才能のある児童生徒に対する教育に関し、我が国の学校において特異な才能をどのように定義し、見出し、その能力を伸長していくのかという議論はこれまで十分に行われていない状況にある」。

日本の教育政策の中で、ギフテッドや2Eについて言及されるようになった。特別支援教育の対象者が増加し続ける現在、障害と才能の共存について理解を深め、障害があるとしても個々の良いところを引き出し、さらに伸ばすことを目的とするような教育が一層必要となるだろう。次節からは、アメリカにおける2Eに関連した動向について述べるものとする。

State	Total Students	Race/Ethnicity														Students With Disabilities Served Under IDEA	English Language Learners	Number of Schools	Percent of Schools Reporting		
		American Indian or Alaska Native		Asian		Hispanic or Latino of any race		Black or African American		White		Native Hawaiian or Other Pacific Islander		Two or more races							
		Number	Percent	Number	Percent	Number	Percent	Number	Percent	Number	Percent	Number	Percent	Number	Percent						
50 states, District of Columbia, and Puerto Rico	3,329,540	24,760	0.7	329,947	9.9	610,225	18.3	273,280	8.2	1,944,410	58.4	7,163	0.2	139,755	4.2	92,782	2.8	80,132	2.4	55,840	100.0
Alabama	45,186	713	1.6	1,048	2.3	2,004	4.4	6,967	15.4	33,603	74.4	42	0.1	809	1.8	871	1.9	900	2.0	942	100.0
Alaska	6,315	248	3.9	421	6.7	368	5.8	131	2.1	4,261	67.5	90	1.4	796	12.6	188	3.0	95	1.5	232	100.0
Arizona	52,410	756	1.4	2,811	5.4	15,813	30.2	1,235	2.4	29,659	56.6	164	0.3	1,972	3.8	1,536	2.9	274	0.5	998	100.0
Arkansas	46,284	185	0.4	1,267	2.7	3,883	8.4	7,341	15.9	32,369	69.9	104	0.2	1,135	2.5	524	1.1	1,159	2.5	947	100.0
California	379,381	1,112	0.3	83,035	21.9	159,926	42.2	11,856	3.1	104,039	27.4	2,144	0.6	17,269	4.6	7,743	2.0	8,588	2.3	5,479	100.0
Colorado	67,119	213	0.3	3,601	5.4	11,434	17.0	1,324	2.0	47,141	70.2	97	0.1	3,309	4.9	1,424	2.1	1,249	1.9	1,655	100.0
Connecticut	10,818	18	0.2	1,121	10.4	1,391	12.9	734	6.8	7,148	66.1	3	0.0	403	3.7	213	2.0	56	0.5	338	100.0
Delaware	1,980	5	0.3	250	12.6	204	10.3	277	14.0	1,189	60.1	1	0.1	54	2.7	40	2.0	71	3.6	53	100.0
District of Columbia	†	†	†	†	†	†	†	†	†	†	†	†	†	†	†	†	†	†	†	†	†
Florida	176,195	340	0.2	11,180	6.3	50,840	28.9	16,197	9.2	90,728	51.5	223	0.1	6,687	3.8	4,688	2.7	858	0.5	3,215	100.0
Georgia	186,839	310	0.2	18,567	9.9	14,984	8.0	33,334	17.8	111,697	59.8	175	0.1	7,772	4.2	2,638	1.4	1,750	0.9	2,125	100.0
Hawaii	2,072	10	0.5	669	32.3	178	8.6	12	0.6	559	27.0	357	17.2	287	13.9	22	1.1	238	11.5	79	100.0
Idaho	11,896	85	0.7	284	2.4	702	5.9	61	0.5	10,419	87.6	35	0.3	310	2.6	136	1.1	106	0.9	359	100.0
Illinois	73,047	118	0.2	10,658	14.6	11,736	16.1	5,713	7.8	41,564	56.9	137	0.2	3,121	4.3	1,955	2.7	1,390	1.9	787	100.0
Indiana	125,559	203	0.2	5,249	4.2	8,362	6.7	6,091	4.9	100,240	79.8	72	0.1	5,342	4.3	3,513	2.8	3,264	2.6	1,505	100.0
Iowa	50,004	70	0.1	1,648	3.3	2,531	5.1	874	1.7	43,325	86.6	37	0.1	1,519	3.0	427	0.9	149	0.3	1,221	100.0
Kansas	71,066	874	1.2	1,880	2.6	6,349	8.9	2,107	3.0	55,990	78.8	87	0.1	3,779	5.3	10,352	14.6	2,287	3.2	1,004	100.0
Kentucky	90,168	101	0.1	2,381	2.6	2,853	3.2	4,035	4.5	77,984	86.5	79	0.1	2,735	3.0	3,365	3.7	646	0.7	1,201	100.0
Louisiana	26,608	123	0.5	1,377	5.2	1,294	4.9	6,089	22.9	17,003	63.9	25	0.1	697	2.6	64	0.2	159	0.6	1,007	100.0
Maine	9,550	35	0.4	234	2.5	117	1.2	120	1.3	8,840	92.6	9	0.1	195	2.0	283	3.0	39	0.4	404	100.0
Maryland	166,821	304	0.2	24,379	14.6	24,856	14.9	38,225	22.9	70,312	42.1	170	0.1	8,575	5.1	6,766	4.1	2,805	1.7	1,172	100.0
Massachusetts	4,208	4	0.1	479	11.4	609	14.5	510	12.1	2,389	56.8	2	0.0	215	5.1	212	5.0	134	3.2	48	95.8
Michigan	20,167	126	0.6	1,471	7.3	814	4.0	1,338	6.6	15,662	77.3	13	0.1	743	3.7	318	1.6	233	1.2	269	100.0
Minnesota	73,420	586	0.8	9,854	13.4	4,933	6.7	6,362	8.7	48,284	65.8	29	0.0	3,372	4.6	3,729	5.1	3,966	5.4	709	100.0
Mississippi	30,787	56	0.2	678	2.2	1,170	3.8	7,502	24.4	20,983	68.2	24	0.1	374	1.2	1,007	3.3	609	2.0	645	100.0
Missouri	35,042	83	0.2	1,849	5.3	1,322	3.8	2,725	7.8	27,564	78.7	46	0.1	1,453	4.1	1,023	2.9	441	1.3	1,294	100.0
Montana	4,819	127	2.6	76	1.6	105	2.2	22	0.5	4,342	90.1	7	0.1	140	2.9	102	2.1	179	3.7	204	100.0
Nebraska	35,728	101	0.3	1,502	4.2	3,413	9.6	1,055	3.0	28,504	79.8	28	0.1	1,125	3.1	931	2.6	138	0.4	734	100.0
Nevada	11,683	61	0.5	1,169	10.0	2,786	23.8	406	3.5	6,192	53.0	123	1.1	946	8.1	427	3.7	406	3.5	385	100.0
New Hampshire	1,619	4	0.2	98	6.1	53	3.3	8	0.5	1,387	85.7	2	0.1	67	4.1	78	4.8	9	0.6	33	100.0
New Jersey	71,900	63	0.1	14,548	20.2	11,229	15.6	5,261	7.3	38,890	54.1	215	0.3	1,694	2.4	2,226	3.1	514	0.7	1,262	100.0
New Mexico	15,477	914	5.9	547	3.5	6,900	44.6	212	1.4	6,364	41.1	518	3.3	814	5.3	814	5.3	347	2.2	613	100.0
New York	43,603	255	0.6	9,294	21.3	4,952	11.4	4,445	10.2	23,031	52.8	95	0.2	1,531	3.5	1,521	3.5	798	1.8	461	100.0
North Carolina	163,490	1,097	0.7	10,500	6.4	13,114	8.0	15,325	9.4	116,789	71.4	151	0.1	6,514	4.0	1,911	1.2	413	0.3	2,335	100.0
North Dakota	2,032	173	8.5	81	4.0	27	1.3	51	2.5	1,689	83.1	2	0.1	9	0.4	57	2.8	8	0.4	79	100.0
Ohio	136,862	123	0.1	6,321	4.6	3,081	2.3	4,665	3.4	117,566	85.9	79	0.1	5,027	3.7	2,368	1.7	192	0.1	2,334	100.0
Oklahoma	97,478	12,616	12.9	3,562	3.7	11,208	11.5	4,245	4.4	56,923	58.4	204	0.2	8,720	8.9	3,959	4.1	1,880	1.9	1,677	100.0
Oregon	37,116	159	0.4	4,123	11.1	4,081	11.0	370	1.0	25,515	68.7	121	0.3	2,747	7.4	1,206	3.2	205	0.6	994	100.0
Pennsylvania	57,318	44	0.1	5,528	9.6	2,073	3.6	2,126	3.7	45,763	79.8	58	0.1	1,726	3.0	2,773	4.8	111	0.2	2,405	100.0
Rhode Island	294	0	0.0	1	0.3	5	1.7	0	0.0	280	95.2	0	0.0	8	2.7	3	1.0	0	0.0	6	100.0
South Carolina	119,497	242	0.2	3,470	2.9	6,280	5.3	19,855	16.6	85,055	71.2	152	0.1	4,443	3.7	2,125	1.8	3,818	3.2	1,075	100.0
South Dakota	2,435	11	0.5	96	3.9	50	2.1	42	1.7	2,159	88.7	0	0.0	77	3.2	87	3.6	4	0.2	61	100.0
Tennessee	15,675	24	0.2	1,030	6.6	752	4.8	1,992	12.7	11,417	72.8	18	0.1	442	2.8	2,521	16.1	527	3.4	883	100.0
Texas	427,356	1,072	0.3	45,435	10.6	179,612	42.0	27,303	6.4	160,964	37.7	428	0.1	12,542	2.9	5,595	1.3	31,635	7.4	7,390	100.0
Utah	35,554	215	0.6	1,506	4.2	4,985	14.0	520	1.5	26,930	75.7	682	1.9	716	2.0	644	1.8	1,163	3.3	276	100.0
Vermont	115	0	0.0	3	2.6	2	1.7	0	0.0	110	95.7	0	0.0	0	0.0	2	1.7	1	0.9	5	100.0
Virginia	174,975	378	0.2	22,315	12.8	17,557	10.0	21,617	12.4	102,135	58.4	276	0.2	10,697	6.1	6,319	3.6	4,839	2.8	1,769	100.0
Washington	62,908	274	0.4	9,887	15.7	5,936	9.4	1,104	1.8	40,102	63.7	536	0.8	5,305	8.4	1,586	2.5	545	0.9	1,570	100.0
West Virginia	5,140	3	0.1	162	3.2	48	0.9	111	2.2	4,658	90.6	8	0.2	150	2.9	1,081	21.0	20	0.4	503	100.0
Wisconsin	40,913	112	0.3	2,265	5.5	3,128	7.6	1,367	3.3	32,357	79.1	25	0.1	1,659	4.1	1,353	3.3	904	2.2	1,000	100.0
Wyoming	2,611	14	0.5	37	1.4	175	6.7	18	0.7	2,336	89.5	2	0.1	29	1.1	56	2.1	10	0.4	98	100.0
Puerto Rico	†	†	†	†	†	†	†	†	†	†	†	†	†	†	†	†	†	†	†	†	†

表 6 : Number and percentage of public school students enrolled in gifted/talented programs, by race/ethnicity, disability status, and English proficiency, by state: School Year 2017-18 (2017-18 年アメリカの公立学校におけるギフテッドプログラムの対象者、CRDC により公開。太枠は筆者加筆)

第2節 2Eに関連した近年の動向

1980年代には、とても賢いが学習や行動面で課題をもつ子どもに対する関心が高まり、幾つかの公立学校でそのような子どもたちのニーズに合わせたプログラムが開始した。その後も、メリーランド州のプリンスジョージ郡とモンゴメリー郡では、特別な学習ニーズや学習障害をもつギフテッドに対するプログラムが始まり、40年以上経過した現在も続いている。1990年代には、ギフテッドの国立研究センターが設立され、障害をもつギフテッドを含む学業不振者のための発達プログラムに資金が提供された。2000年以降、2Eを意味する Twice Exceptional という言葉が、国や州などの政策で使用されている (Baldwin 他、2015)。

1. 定義

Baldwin 他 (2015) によると、2E について 50 年以上に渡りさまざまな研究と実践が行われてきたが、統一された定義がなかった。このような問題を解決し、さらなる発展を遂げることを目指し、2013 年春に 2E の専門家や関係者等による共同実践団体 The National Twice-Exceptional Community of Practice (2eCoP) が結成された。2eCoP は、26 の国立、州立、地方の団体 (公立学校、大学、学校心理士、教育省、学習障害国立センター、評議会、コンサルティング会社など) から成り、2013 年 11 月、23 の団体から出席した 24 人により会議が行われた。2eCoP が第一に優先したことは、2E の定義を作成することであり、数か月間に及ぶ綿密な話し合いの結果、次のように定義された (以下、原文引用)。

“Twice exceptional individuals demonstrate exceptional levels of capacity, competence, commitment, or creativity in one or more domains coupled with one or more learning difficulties. This combination of exceptionalities results in a unique set of circumstances. Their exceptional potentialities may dominate, hiding their disability; their disability may dominate, hiding their exceptional potentialities; each may mask the other so that neither is recognized or addressed. (Baldwin et al. , 2015:212).”

松村 (2021:178) はこの定義を「2E の個人は、優れた能力と障害を示し、その結果、両者が独特に組み合わさった状況が生じる。優れた能力が優勢で障害を隠すこともあれば、障害が優勢で優れた能力を隠すこともある。両者が互いに隠し合ってどちらも認識・対処されないこともある」と和訳している。また、2E 児の才能と障害が隠し合って教師に見落とされる 3 つのタイプとして、①障害が才能を隠す: 障害は気づかれるが才能は気づかれない、②才能が障害を隠す: 才能は気づかれるが、障害は気づかれない、③才能と障害が互いを隠す:

平均的に見えて、才能も障害も気づかれない状態を挙げている。

Kaufman (2018:9) は、2eCoP が示した 2E の定義は広義であるからこそ、2E の子どもたち、ギフテッド教育を受けているが障害が現れていない子どもたち、障害があるがギフテッド教育の対象となっていない子どもたちの識別に有効であること、また個々に応じた教育計画の下、適切な支援を「全ての生徒」が受けられることに対する願いを表している（原文は脚注参照）¹⁷。2E の人々が才能を示す分野については、数学、音楽、言語、絵画、ダンス、スポーツなど、障害については、限局性学習障害、言語障害、情緒や行動の障害、身体障害、自閉スペクトラム症、注意欠陥多動性障害などがある（Kaufman, 2018:8）。

2. 法律

Baldwin 他 (2015) によると、1970 年半ばまでに、連邦法で学習障害とギフテッドという言葉の定義が与えられ、そのような教育ニーズをもつ子どもたちに合わせたガイドラインが示された。1975 年、The Education for All Handicapped Child Act という法律は、公教育と個別教育プログラムの提供を義務付けたが、その中にギフテッドの子どもたちは含まれていなかった。3 年後の 1978 年、The Gifted and Talented Children's Education Act というギフテッドのための法律が可決されたが、どちらの法律もギフテッドと障害の両方を併せ持つ場合があることについては言及しておらず、州の補助金の指針はどちらか一方に制限されていた。

2004 年、議会は Individuals with Disabilities Education Improvement Act (IDEA : 文部科学省は「障害のある個人教育法」と和訳) を再認可した。この法律は、障害と才能の両方を持ち合わせる人々の存在について初めて言及したものであり、2E にとって大きな影響を及ぼすものとなった。Coleman and Roberts (2015:256) は、IDEA の文言に“children who are gifted and talented” が含まれることを示している（本論文巻末の資料 1、p. 108 の下線部参照）。

¹⁷ “I believe this definition of 2e is broad enough to capture most of the 2e population while being narrow enough to distinguish among (a) 2e children, (b) children who are in gifted and talented education but who do not demonstrate a disability, and (c) children with a disability who do not require gifted and talented programming at a given time. With that said, I dream of a day in which *every single student* receives his or her own individualized educational plan and is challenged appropriately and supported at every step of the way.” Kaufman (2018:9) より引用。

3. 特性や性格

ここでは、Silverman 他 (2019)¹⁸が作成した 2E の子どもたちに見られる特性や性格に関するチェックリストの一部を日本語に訳して紹介する。

まず 2E の一般的傾向については、成績やテストの得点が示すよりも賢く見える、話し言葉は洗練されているが書き言葉は苦手である、時間が十分にある時はよくできるが、時間に制限がある試験などでは力を発揮できず、課題や宿題を完成させるために時間を要する、ある教科では優れているが他では平均的である、難しい課題にはよく取り組む一方で簡単な内容に悪戦苦闘する、文字については音声よりも読解の方が得意などである。

また、プラスとマイナスの記号を混同してしまう、読む時に行をとばしたりどこまで読んだか忘れていたりする、書く時に間隔を設けることが苦手である、読み書きにすぐ疲れてしまう、返事をするまでに何度か反復が必要である、単語や文字の発音を間違える、音が類似している単語に混乱してしまう、不器用で落ち着かない、ペンの握り方が変わっている、手書きが苦手を書くことを避けようとする、子どもの頃、聞き手（右手あるいは左手の優位性）の決定に困難を覚えたなどである。

さらに、順番待ちや着席を続けることが難しい、成績が曜日や時間に左右されやすい、課題や宿題が時間内に終わらない、音韻処理が苦手、左右の認識やアナログ時計で時刻を読みとることが難しい、一つの単語を複数の異なる方法で綴る、他者の感情に適切な反応を示さない、一度決めたことは容易に変更しない、嫌いな課題は拒否する、予想外の変更が生じると強いストレスを感じる、完全主義的であり過度に心配する、学校へ行くことや孤立することなどを恐れる、手を何度も洗うなどがある。

第3節 2E の在籍状況とガイドブック

1. 在籍状況

結論から述べると、現在のアメリカにおける 2E の総数について、正確なところは分からない。本稿では、表 6 (p. 36) の Students with Disabilities Served under IDEA (太枠部) に注目し、これらの人々を 2E と解釈する (表 6 は 2017-18 年の調査結果だが、現時点で CRDC が一般公開しているデータとしては最新である)。2017-18 年、2E と思われる人々は約 9 万 3 千人 (2.8%) であった (CRDC が公開しているデータによると、2011-12 年は約 75,000 人、

¹⁸ Silverman 他 (2019) の原文は、巻末の資料 2 (pp. 109-112) に示す。

2013-14年は約78,000人、2015-16年は約74,000人であり、2017-18年は前年に比べて約1万9千人増加した。各州によってその比率は、0.2-21.0%まで開きがあり、2Eと思われる人々の比率が高い州としては、ウェストバージニア州(21.0%)、テネシー州(16.1%)、カンザス州(14.6%)が挙げられる。このうち、ウェストバージニア州とテネシー州が作成した2Eガイドブックについて紹介する。

2. 2Eガイドブック

ここでは、2017-18年、2Eと考えられる人々の比率が高かったウェストバージニア州とテネシー州が発行している2Eに関するガイドブックについて取り上げる。まず、ウェストバージニア州教育省はギフテッドの識別や支援等に関するガイドブックをインターネット上に公開しており、少々古いが2003年と2008年版を確認することができる。2003年版の時点で既に2Eについて言及されている(p.26)¹⁹。このガイドブックによると、ウェストバージニア州では、2Eに該当する障害として、視覚障害、身体障害、聴覚障害、学習障害の4つが挙げられている(pp.27-28)²⁰。

また、2Eの生徒がもつ弱みに比べて強みは軽視されやすく、教員は生徒の強みと弱みに配慮した特別な指導を行い、特に強みに焦点を当てるべきこと、障害に関連した弱みについては専門家と協力して取り組むべきことについて述べている(p.43、以下引用)²¹。ギフテッドの子どもたちの知的能力を測定する検査については、ウェクスラー知能検査を含む8種類の名称²²に加えて、各検査の利点、不利な点、注釈コメントが書かれている(p.18)。その中には非言語的知能検査UNIT(Universal Nonverbal Intelligence Tests)が含まれており、英語を母語としない文化的マイノリティの子どもたちに配慮した知能検査が行われていると考えられる²³。

¹⁹ Reaching and Teaching-A Comprehensive Guidebook For Identifying and Educating Gifted Students in West Virginia, West Virginia Department of Education.
<https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED504153.pdf> (2021年12月13日)

²⁰ Gifted with visual impairment, physical disabilities, hearing impairments, learning disabilities について言及あり。

²¹ “These twice-exceptional students’ strengths are often ignored so that weakness can be addressed. Since the students are identified as needing specially designed instruction for both strengths and weaknesses, the teacher of gifted should focus on the strengths. Another specialist will work the weaknesses associated with the disability”.

²² ①Wisc(Wechsler)-III、②SB-IV(Stanford Binet)、③KABC、④UNIT、⑤CAS、⑥SOMPA、⑦Differential Ability Scale、⑧Matrix Analogies Test-EFがある。

²³ UNITについては、Advantage(利点): Nonverbal test displays fairness across diverse groups
Disadvantage(不利な点): Penalizes children who are highly verbal、Notes/Comments: Useful

次にテネシー州教育省は、2018年に知的ギフテッドの評価に関する手引き²⁴を発行しており、テネシー州のギフテッドの定義に2Eが含まれることを明記している(p. 8、以下引用)²⁵。また、歴史的に、言語的文化的に多様な人々の才能や障害は十分に識別されない傾向があったことについて言及しており、その理由として識別する手段の不足、偏った評価、教員の期待不足、人種差別や偏見、生徒の強みよりも弱みに注目する傾向、教員や管理者の専門的能力の開発不足、保護者がギフテッドの識別やプログラム、サービスについて十分に知らないこと等を挙げている(p. 15、以下引用)²⁶。

さらに、母語が英語ではない子どものアセスメントに関わる人々は、第二言語習得の過程について理解していなければならず、母語や家庭で使用する言語能力が、第二言語の能力に影響を及ぼすこと、生徒の英語の会話能力と読み書き能力、教育経験、母語の読み書き能力などについてチームで検討し、障害の有無について決定すべきであると述べている(p. 19の該当部分を、以下に一部引用)²⁷。

ギフテッドの可能性のある子どもについてはさまざまな検査が必要となるが、テネシー州では保護者に対する検査許可の依頼文書、検査結果、子どもの能力に関するアンケート用紙などが、英語を含む4か国語で提供されている(pp. 47-50他)。アセスメントの方法については、計5ページに渡りさまざまな種類の検査方法が紹介されており、こちらにもウェス

for children with ESL (English as a Second Language)と書かれている。非言語であるため、多様な言語文化的背景の人々に対して公平である一方で、言語性が高い子どもには不利に働く可能性があること、英語が第二言語の子どもに役立つということである。

²⁴ Intellectually Gifted Evaluation Guidance, Tennessee Department of Education-Revised November, 2018.

https://www.tn.gov/content/dam/tn/education/special-education/eligibility/se_intellectually_gifted_evaluation_guidance.pdf (2021年12月13日)。

²⁵ “Twice-exceptional learners are students who give evidence of intellectual giftedness and also give evidence of one or more disabilities as defined by federal or state eligibility criteria. Twice-exceptional students represent a unique group of learners with diverse programming and emotional needs due to the fact that they may have both gifts and disabilities.”

²⁶ “Historically, students who are culturally, linguistically, and/or ethnically diverse and/or students with a disability (CLED) have been under-identified as intellectually gifted and underrepresented in gifted programs. Why are these students under-identified and underrepresented? There are many reasons: limitations of identification tools; biased assessments; disproportionate focus on academic achievement or traditional measures of success; lack of rigorous instructional opportunities through a high-quality curriculum; low teacher expectations; cultural differences; institutional practices, racism and biases; focus on deficits rather than strengths of the student; lack of targeted professional development for teachers and administrators; and lack of parent engagement and knowledge about gifted identification processes, programs, and services.”

²⁷ “Cultural Considerations: Culturally Sensitive Assessment Practices: IEP team members must understand the process of second language acquisition and the characteristics exhibited by EL (English Learners) students at each stage of language development if they are to distinguish between language differences and other impairments.”

トバージニア州のガイドラインに記載されていた UNIT を含め、複数の非言語的知能検査が含まれている (p. 42)。また、2E の場合、子どもの診断、治療、医療提供者に変更が生じた場合、その情報は更新されるべきであり、3 年ごとに行う再評価の重要性についても言及されている。

第 4 節 2E 教育の実践例

本節は、小学校から高校まで一貫した 2E 教育を長年に渡り行っている 2 つの学校、メリーランド州モンゴメリー郡公立学校とカリフォルニア州ブリッジズアカデミーについて取り上げる。モンゴメリー郡公立学校は 40 年以上、ブリッジズアカデミーは 25 年以上の歴史と実績がある。本節では、モンゴメリー郡公立学校に勤務する 2E 教育の専門家が主催した勉強会に参加した時の様子や筆者が尋ねた 5 つの質問に対する回答についても報告する。

1. メリーランド州モンゴメリー郡公立学校

1.1 ガイドブック

ここでは、モンゴメリー郡公立学校 (MCPS: Montgomery County Public Schools) が発行している 2E 教育ガイドブックの一部を日本語に訳して記述する (発行年記載なし)²⁸。モンゴメリー郡はメリーランド州の中央部に位置しており、1980 年代から、ある分野における才能 (Gifted/Talented : GT) と学習障害 (Learning Disabilities : LD) を併せ持つ児童生徒 (以下、GT/LD) に対し、小学校から高校まで一貫した教育プログラムを提供している。

同郡において、GT/LD の多くはホームスクールを利用しているが、それでは不十分な場合、彼らを支援するための特別な環境が整った小学校、中学校、高校が各 3 校ずつあり、さまざまな支援を受けることができる。小学 2 年生から高校 3 年生まで対応しており、少なくとも年に一度は、教室における GT/LD プログラムが個々の生徒に適切な内容かどうか検討される。また、GT/LD の専門家と学校は、個々の生徒に対する適切な教育プログラムについて協議する。

小学校については、3 つの地域にある学校が各々 2 つの GT/LD 教室を提供し、各教室には特別支援教育の教員と教育補助員が 1 人ずつ配置され、児童の平均人数は 8-12 人である。小学校では、児童の得意な分野を指導するとともに障害の影響を受ける分野の改善を図る

²⁸ A guidebook for twice exceptional students-Supporting the achievements of gifted students with special needs, Montgomery County Public Schools.
<https://www.wrightslaw.com/info/2e.guidebook.pdf> (2021 年 12 月 13 日)

ことを目指している。コンピュータソフトウェアの授業などは、さまざまな感覚を使用するため、児童にとっては多様な能力を発揮し認識する上で有用である。一般的に、体育や芸術の学習は、障害のない生徒とともにいき、昼食や休憩時間等についても同様である。

中学校では、3つの地域に学校があり、障害に対する指導として、英語、読解、数学などの支援が行われ、社会や科学については、障害のないギフテッドたちと同じ教室で参加することが一般的である。付加的な指導が必要な場合は期間を延長して行うことがあり、個々の状態により学習、思考、コミュニケーション、テクノロジー、人間関係に関する指導が行われる。ケースマネージャーと呼ばれる担当者がおり、生徒の進捗状況を把握、保護者との定期的な連絡、3年ごとに行われる評価の管理、担任との相談、問題解決等に加えて、生徒が自身の強みやニーズを理解するよう助け、より良い指導に繋げる役割を担う。

小学校と中学校で GT/LD 向けの特別プログラムを受けた生徒の多くは、地元の高校に戻る、あるいはギフテッド向けの別のプログラムを選択することが多いようだが、それらの高校で学ぶためにケースマネージャーの支援などを継続して受ける場合もある。高校でも GT/LD の特別プログラムを希望する場合、3つの地域にある学校で特別支援教育の指導を受けるとともに、ラーニングセンターでさまざまな教養課程を履修することができる。

また、モンゴメリー郡公立学校には、一般教育と特別支援教育の教員やケースマネージャー以外に、GT/LD 指導の専門家（GT/LD プログラムを監督し、新しい児童生徒の配置、スタッフの訓練、教育に関する情報提供などを行う）、言語聴覚士、作業療法士、理学療法士、学校心理カウンセラーなど多職種の人々が連携して教育支援に関わるようである。

1.2 モンゴメリー郡公立学校関係者の話

ここで、モンゴメリー郡公立学校の関係者が主催した勉強会の様子について報告する。本章前半で述べた通り、NAGC は勉強会を定期的で開催しており、筆者は 2021 年 11 月 19 日、モンゴメリー郡公立学校の関係者が主催したオンライン勉強会に参加し、交流する機会を得た（主催者の肩書は、英語で **Twice-Exceptional Instructional Specialist, Accelerated and Enriched Instruction Montgomery County Public Schools** である）。この勉強会には計 12 人が参加し、参加者の詳細については不明だが、多くはアメリカに住む人々だと思われる。日本からの参加者は他にいなかった。

筆者からは、日本において特別支援教育の対象者が増加傾向にあること、外国人児童生徒の障害を識別することや教育支援に課題があると伝えた。その後、アメリカにおける①非言

語的知能検査 UNIT (Universal Nonverbal Intelligence Tests) の使用状況、②2E 向けの学校数、③2E 教育専門家の総数、④2E の概念に関する認知度、⑤2E 教育の専門家を養成する機関について質問し、参加者から回答を得た(その時のやり取りについては、巻末の資料 3、p. 113-114 参照)。

まず、ウェストバージニア州やテネシー州で使用が確認された非言語的知能検査 UNIT について、メリーランド州で 2E 教育に携わる主催者は「知らない」と回答し、その勉強会に参加した他の参加者も似たような反応であった。参加者の話によると、コロラド州の多くの学校では、非言語的知能検査として NNAT(Naglieri Nonverbal Ability Test)が使用されており、別の参加者は、CogAT (Cognitive Abilities Test)を挙げた。州によって使用されている非言語知能検査は異なるものと思われる。

②-④の質問については、結論から言うと不明であるということだった。その理由として、州や地域で状況が異なり、データがあるかも分からないため、また、全ての学校が 2E という言葉を使用しているとは限らないためである。例えば、参加者が知っている「2E 的な」学校(2校)では、障害と特別ニーズを併せもつギフテッドという表現を使用している。また、⑤については、参加者が知る限り、2E Specialist Certificate (2E の専門家であることを示す証明書のようなものと解釈)を発行しているのは、Bridges Graduate School of Cognitive Diversity in Education (以下、Bridges)²⁹ が唯一の機関だと言う(次に紹介するブリッジズアカデミー系列の大学院であり、ブリッジズアカデミーと隣接している)。

ホームページによると、Bridges には 3 つのコースがあり、①Certificate in Twice-Exceptional Education (18 単位取得、1 年間のコース。2 週間大学院のキャンパスで行われる授業に参加する必要があるが、12 単位はオンラインで取得可能)、②Masters of Education Program in Cognitive Diversity (修士課程、36 単位取得、2 年間のコース。4 週間大学院のキャンパスで行われる授業に参加する必要があるが、多くの単位はオンラインで取得可能)、③Doctoral Program in Cognitive Diversity (博士課程、60 単位取得、4 年間のコース。オンラインの授業に加えて、実習、インターンシップ、試験、論文執筆など)がある。

²⁹ <https://graduateschool.bridges.edu/> (2021 年 12 月 15 日)

2. ブリッジズアカデミー

ブリッジズアカデミーは、1994年カリフォルニアに設立された。本内容は、同校の校長である Sabatino 他（2018）とホームページの一部を日本語に訳したものである。

プログラムは大きく分けて、小学生、中学生、高校生を対象としており、芸術・ロボット工学・スポーツ関連、オンラインコースに分けられる。小学校に相当する9-12歳の生徒を対象としたコースは、5人の生徒に対して1人の教員という比率で個々に合わせたプログラムが提供されており、子どもの強み、才能、興味を通して知性、学術、創造力を伸ばすことが目指されている。

具体的には、数学、科学、人文、芸術、音楽、体育、演劇に加えて、年に2回ほど、自身の興味や才能に合わせた課題を選択し、グループで問題解決の方法について学習あるいはプロジェクトを行う機会がある。課題の例としては、野球、数学の統計、エジプトのピラミッドなど、プロジェクトのテーマとしては、星や月、惑星が地球に及ぼす影響などがある。この授業は約2週間実施され、生徒は科学者、芸術家、作家、統計学者、建築家、音楽家など、どのような立場で参加するかを自身の興味や才能に合わせて選択する。

さらに、チームワーク、地域、衛生、栄養、話し方、予算や経済などについても助言を与え、社会的、感情的発達を促す機会を十分に提供し、生徒の家族と協力関係を築くことを重視している。子どもやスタッフと働くファシリテーターがおり、子どもたちの言語的あるいは非言語的コミュニケーションスキル、聴解、問題解決、適切な感情表現、自己抑制の方法、自信を持つことなどについても支援を行う。

中学校では、生徒の潜在能力、強み、興味と才能に気づくための活動を行う。生徒は自身の知的、学術的、創造的、感情的なニーズを認識することを学ぶ。数学、科学、人文、芸術（絵画、三次元アートプロジェクト、写真、デジタルアート、舞台芸術、演技、歌など）、体育、メディアテクノロジー（コンピュータプログラミング、グラフィックやアニメーション）などのコースがある。また、生徒たちはアドバイザーから社会的、感情的、学術的スキル等に加え、プロジェクトの状況や進路など学外の活動についても助言を得ることができる。

高校では、自己肯定感と優れた能力を育て、大学などその後の進路に繋げる活動を行う。熟練したアドバイザーや指導者の下で、現代のテクノロジーを使用して、個々の生徒に合った方法で生徒が主導的に学ぶ。個々の学習プログラムは研究を土台とし、生徒が最大限に従事して力を発揮し、情熱を持って生涯学び続けることを目指しており、人文系の必修科目、

選択科目、生徒主導で行う Badges と呼ばれるプログラムが含まれる。

Badges は、個々の生徒が自身の学びを追求する授業であり、各自が選んだ分野に没頭し、将来に繋げる知識やスキルを身に着ける機会である。指導者からの手厚い指導の下、批判的思考、コミュニケーション、他者と協力すること、創造力、テクノロジーなどの能力を高め、さまざまなスキル、習慣、態度、専門性等をさらに発展させる。

ブリッジズアカデミーは、人文系の必修科目を通して人間の文化や文明について広く学ぶことは、探求、理解、分析、応用する力の育成に不可欠と考えている。選択科目は、ロボット工学、芸術、音楽、演劇、映画、討論、執筆、コンピュータプログラミングなど多岐に渡る。選択科目はプログラム全体として欠かせないものであり、自分が選んだことを追求し専門家や指導者から学び、自身の才能を伸ばす機会となる。また、2E 向けのオンラインコースでは、2E 教育の専門家らが指導者となり、歴史、言語、ビジュアルアーツ、科学、音楽など多様なコースを学習することができる。コースの期間は5-16週で、週に1-2度行われているようである。

3. 小括

本研究は、アメリカにおける2Eの概念や実践について概観し、特別支援教育に対する示唆を得ることを目的とした。本研究から得られた知見を以下にまとめる。

第一に、2Eの概念を知ることによって得られた最大の知見は、障害と才能は共存し得るということである。子どもに障害がある場合は特に、子どもの苦手なところや弱いところに着眼しがちかもしれないが、障害だけではなく、子どもの好きなことや得意なことなどの強みを発掘して認め、さらに伸ばす教育アプローチが実践されていた。これは、障害の有無を問わず、広く教育全般に役立つ視点である。

第二に、日本語で発行された2E関連の書籍や文献では、2Eの障害は発達障害に限定されるような印象を受けていたのだが、ウェストバージニア州の例では、身体障害や視覚・聴覚障害などさまざまな障害をもつ人々がその対象になり得ることが示された。多様な障害を持つ人々の才能を認め評価する姿勢が重要である。

第三に、アメリカでは各州におけるギフテッド、障害と才能を併せもつ人々の在籍状況に加えて、人種民族的な情報もホームページ上で一般公開されている。日本における情報公開の在り方について検討する上で参考になる。

第四に、日本の学校では、外国人の児童生徒に対して日本語で知能検査を行うことがあり、

言語や文化が異なる子どもたちの障害を識別する方法や判定の妥当性について課題がある。ウェストバージニア州とテネシー州のガイドブックでは、英語を母語としない多文化背景の子どもたちのため、言葉を介さずに使用できる非言語性の知能検査 UNIT が使用されていること、また多職種 of 専門家がチームで障害や才能について決定を下していることが示された。

第五に、モンゴメリー郡公立学校とブリッジズスクールにおける取り組みからは、小学校から高校まで一貫した 2E 教育を受けられる環境があること、学校関係者、さまざまな分野の専門家、保護者らが連携し、2E の子どもたちに教育的、感情的、社会的な支援を提供していることが明らかになった。また、両者の実践は、子どもの強みである才能を最大限に伸ばすことを何よりも優先しているという点で共通していた。

また、モンゴメリー郡公立学校の専門家が主催した勉強会に参加したことにより、UNIT 以外に、NNAT や CogAT と呼ばれる非言語性知能検査について知ることができ、文献調査だけでは得られなかった情報を入手することができた。今後はこのような非言語性の検査についても理解を深めることで、日本に住む外国人児童生徒の知能検査等、アセスメントの方法や在り方について検討するとともに、モンゴメリー郡公立学校やブリッジズアカデミーの現地訪問をするなどして、調査を進めていきたい。

第4章 発達障害とさまざまな能力を持ち合わせる人々—映画に見られる多様性

第1節 発達障害を持つ人物が登場する映画

本章前半では、1988-2020年に国内外で制作された、発達障害（自閉症・アスペルガー症候群）の登場人物が描かれている映画計16作品を一覧にし、タイトル（原題）、制作年・国、登場人物の性別、障害、特徴について紹介する。後半は、2E的な特徴を示す人物が登場する5作品のあらすじを記述する。

No.	タイトル (原題)	制作 年	制作 国	性 別	障 害	登場人物の特徴
1	レインマン (Rain man)	1988	アメリカ	男	自閉症	<ul style="list-style-type: none"> ・床に落ちたマッチを見ただけで246本と瞬時に言い当てる。 ・数字に強く複雑な計算が得意である。その一方で、キャンディーと車の値段の違いは分からず、どちらも100ドル程度だと思っている。 ・横断歩道を渡っている途中に、信号が赤になり“Don't walk”と表示されたら、文字通り解釈して道路の真ん中で立ち止まってしまう。
2	モーツアルト とクジラ (MOZART & The WHALE)	2004	アメリカ	男 女	自閉症 とアス ペルガ ー症候 群	<ul style="list-style-type: none"> ・動物に対して異常な愛着がある。 ・言葉を文字通り解釈する。例えば男性は、就職の面接で今後のプランについて尋ねられた時、「ハンバーガーを買って洗濯に行く」と答えた。 また、女性は幼い頃、世界記録(World Record)が破られたことを喜ぶ両親の姿を見て、自宅にあった「レコード」を破る(割る)という行動に出て周囲から呆れられた。

3	マラソン	2005	韓国 (実話に基づく)	男	自閉症	<ul style="list-style-type: none"> ・動物、特にシマウマが好きで、走ることが得意。詳細は次節で述べる。
4	彼女の名はサビーヌ	2007	フランス (ドキュメンタリー)	女	自閉症	<ul style="list-style-type: none"> ・陽気で美しく芸術的才能が豊かだったが、独特な言動ゆえに同級生からは「バカ・サビーヌ」とからかわれる日々を過ごした。 ・自閉症と適切な診断を受けることなく、28歳から5年間精神病院に入院。入院直後から状態は急激に悪化し、以前とは変わり果ててしまった。
5	ぼくはうみがみたくなりました	2009	日本	男	自閉症	<ul style="list-style-type: none"> ・ミニカーを一定の間隔で並べる。 ・車が好きであり、古い車種を発見するとノートを取り出し記録する。 ・掃除機の音を嫌い、耳をふさぐ。 ・上下に飛び跳ねる。 ・幼稚園の頃、グラウンドででんぐり返しを儀式のように繰り返し、雨や雪が降っても関係なくやり続けた。
6	シンプル・シモン (SIMPLE SIMON)	2010	スウェーデン	男	アスペルガー症候群	<ul style="list-style-type: none"> ・宇宙と物理、丸い形が好きである。 ・曜日によって食事内容が決まっている(例えば、月曜日はソーセージとマカロニ、火曜日はパンケーキなど。パンなどの食材を好きな円形にカットする)。 ・朝は7時起床、トイレは7時05分など、行動の時間が決まっている。 ・シャンプーは軽量スプーンで15ml測って使用する。

7	マイネームイズハーン (MY NAME IS KHAN)	2010	アメリカ	男	アスペルガー症候群	<ul style="list-style-type: none"> ・インド人のイスラム教徒である。後にアメリカに渡り、同じくインド人でヒンドゥー教徒の女性と結婚。 ・金属音が苦手で、耳をふさぐ。 ・新しい人や場所を怖がる。 ・大人になってから障害が分かった。
8	ちづる	2011	日本 (ドキュメンタリー)	女	自閉症	<ul style="list-style-type: none"> ・1歳11か月で自閉症、3歳で知的障害と診断された。 ・中学2年生の頃から、学校に行けなくなった(撮影時は19歳)。 ・鏡を見ながら食事をする 경우가あり、100円玉を製造年ごとにきちんと整理する。 ・母親は、本人が「自閉症嫌だ、障害者が怖い」と1年ほど前から言うようになり、周囲から自分が区別されていることに気付いていると述べる。
9	僕と世界の方程式 (X+Y)	2014	イギリス (実話に基づく)	男	自閉症	<ul style="list-style-type: none"> ・数学が得意。詳細は次節で述べる。
10	君が僕の息子について教えてくれたこと	2015	日本 (ドキュメンタリー)	男	自閉症	<ul style="list-style-type: none"> ・作家、デイヴィッド・ミッチェルは重度の自閉症である息子の気持ちが分からず悩んでいた時、自閉症の東田直樹が書いたエッセイを読んだ。この本は、世界20か国以上で出版され、ベストセラーとなった。
11	ぼくと魔法の言葉たち (LIFE, ANIMATED)	2016	アメリカ (ドキュメンタリー)	男	自閉症	<ul style="list-style-type: none"> ・ディズニーアニメが大好きで、ディズニー映画の台詞をすべて暗記している。詳細は次節で述べる。

12	500 ページの 夢の束 (Please Stand By)	2016	アメリカ	女	自閉症	<ul style="list-style-type: none"> ・「スター・トレック (宇宙大作戦)」という作品が大好きで、その知識では誰にも負けない。 ・曜日によって着る服の色や模様が決まっている (月曜はオレンジ色、木曜は水玉など)。
13	靴ひも (LACES)	2018	イスラエル	男	発達障害 (詳細不明)	<ul style="list-style-type: none"> ・綺麗好き、掃除好き。 ・料理 (主食とおかずなど) が接することを嫌がるので、各々が接しないように盛り付ける必要がある。 ・定時に食事をするため、仕事の途中でも自分の日課を優先する (仕事の途中で「ランチの時間だ」と言ってその場を去り、客を置き去りにする)。
14	それだけが、 僕の世界	2018	韓国	男	自閉症	<ul style="list-style-type: none"> ・ピアノが得意。詳細は次節で述べる。
15	トスカーナの 幸せレシピ	2018	イタリア	男	アスペルガー 症候群	<ul style="list-style-type: none"> ・絶対味覚があり料理が得意。詳細は次節で述べる。
16	僕が飛び跳ね る理由 (THE REASON I JUMP)	2020	イギリス (ドキュメンタリー)	男 女	自閉症 (男: 2人、 女:3 人、計 5人)	<ul style="list-style-type: none"> ・インド、イギリス、アメリカ、シエラレオネに住む若者 (ここでは以下2人について): ①インドの少女: 帰宅するなり、絵を描く。母親は、娘にとって絵は、日常を伝える手段であることに気づいた。②イギリスの少年: 幼い頃は、水と光に興味を示した。撮影時は10代後半だが、2-4歳の頃の出来事をとても具体的に語る。彼にとって時は線というよりは、「点 (独立しているもの)」のようなものかもしれない。

第2節 2E的な特性を示す主人公が登場する映画

1. 「マラソン」(韓国、2005年)

チョウォンは、幼い頃から動物、特にシマウマが大好きである。成長したチョウォンは、ある日通りすがりの女性が持っていたシマウマ柄のバックが目に入り、シマウマ好きの彼は急につかんでしまったためひたくりと間違えられた。警察に呼ばれた母親は、その女性に理由を話し謝罪したが、「こんな子は家にいるべきよ、人に迷惑をかけていいの？精神病院か施設に送れば」と言われた。怒りがこみ上げた母は、「私の子は私が育てるの。馬鹿にしないで。うちの子はあんたより数千倍も記憶力がいいのよ」と怒鳴りつけた。確かにチョウォンは、買い物リストのメモがなくても全て覚えており、大好きな動物の生態についても優れた記憶力を発揮する。

母は、走っている時のチョウォンの顔は輝いており、昔は跡が残るほどに強く手を噛むなどの癖がひどかったが、マラソンをすることで緩和され忍耐力がついたと感じている。10キロマラソンで3位という好成績を納めた後、母と息子は次なる目標として、42.195キロを3時間以内に完走することを目指した。母は、タイムキーパーをする、山登りに同行するなどチョウォンの練習に付き合い、二人は常に一緒に過ごした。ある日母は、ボストンマラソンで優勝経験のある人物にコーチになって欲しいと頼んだ。良い反応は返ってこなかったが、母は諦めず、今度はその男性の自宅を親子で訪問し、マラソンを教えて欲しいと再び頼み込みみ込みコーチになってもらった。

チョウォンは最初から急いで走り過ぎる傾向があり、ゆっくり走るように何度言われても直すことができなかった。最初は事あるごとに怒鳴りつけていたコーチだったが、無理をしてはいけないことを教えるため、チョウォンが好きなシマウマを例に説明した。コーチが「シマウマが倒れたらどうなる？」と尋ねると、「ライオンとハイエナに食べられる、とっても怖いよ」と答えた。コーチは「だから無理したらダメなんだ、この速度で走れ」と手をとって伴走した結果、チョウォンは適正なスピードを理解することができた。

その後、母親とコーチが衝突し、母は息子の長所を何とか伸ばしたいと願ってきたのだが、それは単に自分のエゴだったような気持ちになるなど、親子、家族間でも難しい状況が生じる。しかし、最終的にチョウォン自身が自分で走ることを選択し、フルマラソンを目標の3時間以内で完走することができた。この映画は次のような字幕とともに終わる。「この映画のモデルとなったペ・ヒョンジン君は19歳の時、42.195kmを2時間57分7秒で完走。2002年にはトライアスロンで、226.195kmを15時間6分で完走。これは国内最年少記録である。

自閉症の発症率は、千人に一人と言われている。1999年に初めて正式に障害者認定を受けた」。母親は、映画の中で障害のある子どもを持つ親の本音を率直に述べており、親子や家族など、人間関係の複雑な心模様に加えて、社会でまだまだ自閉症に対する理解が十分とは言えない様子をリアルに描いた作品である。

2. 「僕と世界の方程式」(イギリス、2014年)

映画は主人公ネイサンによる次の台詞で始まる。「僕は数学的でないコミュニケーションがすごく苦手だ。口数が少ないから意見がないとか、バカだと思われるけどそれは違う。言いたいことはある。言うのが怖いだけだ。僕は色んなことが人と違う。他の人とは違う目で世界を見ているんだと思う。昔からそうだった」(日本語字幕引用、英語の原文は脚注)³⁰。

幼い頃、医師に好きなものを聞かれたネイサンは「図形」と答えた。自閉スペクトラム症と診断され、光や形の変化に敏感であり、特別な才能がある一方で、社会的、感情的な困難と一生つきあうことになることと宣告された。父親には笑顔を向けるが、何故か母親に対しては無表情、手をつなぐことも拒否するような子どもであった。父親は自身が運転する車で交通事故に遭い、亡くなった。その時、幼かったネイサンは助手席に乗っており、血を流して死んだ父親の姿を横から見ていた。ネイサンに愛情を注いでいた父親が亡くなった後は、母子家庭となり、母親はネイサンを愛し大切に育てるが、なかなか分かり合えない時間が続いた。

ネイサンは9歳で代数の勉強を開始しており、ノートにはぎっしりと数式が書かれていた。数字と図形に対する興味が深すぎて通常の小学校では対応できないため、母親は上級生が通う学校に相談した。その結果、国際数学オリンピック(世界中の高校生を対象とした数学大会の最高峰)に出場した経験がある教師から個人指導を受けることになった。高校生になり、カフェテリアで皆がご飯を食べている時も、たった一人で下を向いて過ごすような日々を過ごしていたネイサンだったが、9歳の時から数学を指導してくれた教師の支援もあり、国際数学オリンピック(イギリス選抜チーム)の一員に選ばれた。

オリンピック前の合宿に参加したネイサンは、中国選抜チームのチャン・メイという女の子と出会った。2人はともに時間を過ごすようになり、ネイサンは彼女に心を開いてゆくが、ある事情によりチャンはオリンピックに出場することなく帰国することになってしまった。

³⁰ “I find any communication of no mathematical features are very difficult. Because I don’t talk much, so people think, I don’t have anything to say or that’s why I’m stupid. That’s not true. I have lots of things to say. Just afraid to say. I knew that I’m strange in a lot of ways. I think I see the world in a different way to other people.” (英語字幕がないため、筆者による文字起こしである。)

数学オリンピックの試験開始後、ネイサンの中には大好きな父親が事故で死んだ時の光景、帰国したチャンの姿でいっぱいになり、試験会場から抜け出し棄権した。

心配して追いかけてきた母親に向かって、ネイサンが開口一番言った言葉は「チャン・メイは僕が好きだって」であり、数学オリンピックを棄権した直後であるにも関わらず、そのことは一切話題にしていない。母親の「あなたも同じ気持ちなの？」という質問に対し、「分からない。答えを見つけようとした。公式も見つけたけど理解できなかった。チャン・メイと一緒にいると頭がいつもと違う風に動く。体も変な感じだ。なぜそうなるのか分からない」と述べた。

その後、親子は亡くなった父親の話をしながら過ごし、ネイサンは涙を流しながら「つらいよ」と言った。その後、ネイサンは母親の手に自分の手を乗せ、笑顔を見せた。幼い頃から母親には笑顔を見せることなく、手をつなぐことも拒否、いつも無表情で感情表現が乏しく、数学にしか興味を示さなかったネイサンが変化していく様子が描かれている。

3. 「ぼくと魔法の言葉たち」(アメリカ、2017年)

主人公はオーウェン、両親と兄の4人家族である。順調に成長していたオーウェンは、3歳の時に突然変わってしまった。父親は「3歳の時、オーウェンが消えてしまった」と述べ、夜中に目を覚ましたままずっと起きている、運動スキルの低下、言葉の能力が損なわれ意味不明のことを言う、周囲の言葉を音としてしか理解できない状態になった。小児科へ連れて行ったが何も解決できず、手に負えないと言われたが、専門の医師により広汎性発達障害の自閉症と診断された。医者は二度と言葉が戻らず喋れない可能性があると言った。両親は絶望の中、息子が大人に頼らなくても生きていく方法を見出すことができるようあらゆる可能性を探した。

オーウェンが「沈黙」してから、家族そろっての楽しみはディズニー映画を鑑賞することであり、その時だけ、オーウェンは静かで幸せそうな様子だった。6歳まで誰とも会話ができなかったが、ある時父親はオーウェンがディズニー映画を通して現実の世界を理解しようとしていることに気づいた。父親は、映画「アラジン」に登場するオーウェンが好きなイアゴというキャラクターになりきり、「オーウェン、どんな気持ち？」と尋ねると、オーウェンは「つまらないよ、友達がいないから」と完全な文章で答えた。父親は「そうかい。お前と俺が友達になったのはいつだったけ？」と聞くと、「アラジンを観てからさ、楽しかった」と言った。その後、オーウェン自ら「お前は実によく悪知恵が働くな」という映画の台

詞を続けた。このやり取りが父と息子にとって初めての会話となり、父親は会話が中断しないように溢れる涙を必死でこらえたと言う。

オーウェンはディズニー映画の台詞をすべて暗記しており、誰かがある台詞を言うとそれに続く台詞で答えることができる。家族全員がディズニーの台詞で話しかけることにより、オーウェンは会話ができるようになった。家族は、諦めない時は「ヘラクレス」、友達が欲しい時は「ジャングル・ポケット」など、あらゆるディズニー作品を活用してオーウェンの心に語りかけた。

その後、数々の困難と努力を経て成長したオーウェンは、学校でディズニークラブ（ディズニーのアニメを同級生ら仲間たちと鑑賞し、語り合うサークル）でリーダー的な存在となり、積極的に活動した。23歳で学校を卒業してからは親元を離れ、介護支援付き住宅で独り暮らしを開始、学生時代から3年間付き合った恋人にふられるという悲しみを何とか克服し、好きな場所である映画館で働く様子が描かれている。

フランスで開催された自閉症の会議に招待された時、オーウェンが両親と大勢の聴衆の前で行ったスピーチは以下の通りである。「自閉症の人というのは、他人との関わりを嫌うと思われていますが間違いです。自閉症の人もみんなが望むことを望んでいます。でも間違った導き方をされ、他の人との関わり方を知らずにいます。僕は学校でいじめにあい、未来が不安で恐ろしく成長したくなくなりました。鐘楼に閉じこもり世界を眺めるだけでした。（中略）今鏡を見ると、誇り高い自閉症の男が映ります。強く勇敢で、驚きに満ちた未来に立ち向かう僕の姿です」（日本語字幕引用、英語の原文は脚注）³¹。

4. 「トスカーナの幸せレシピ」（イタリア、2018年）

ガイドは自閉症（アスペルガー症候群³²）である。幼い頃、父親はガイドの障害を知らず、いつも怒り、バカだと言われていたと当時を思い出し、悲しい表情を浮かべる。ガイドは料理に使われている材料を細部にわたるまで全て正確に言い当てることができる「絶対味覚」を持ち、その味覚の鋭さには、プロの料理人たちも驚くほどである。料理に強い興味関心を

³¹ “The way people see those with autism that they don’t want to be around other people, that’s wrong. The truth about autistic people that we want with everyone else wants. But we are sometimes misguided and don’t know how to connect with others. I was bullied in a high school and the future seemed so scary and I was struggling, I didn’t want to grow up. I just watched the world from my bell tower. Now, when I look in a mirror, I see a proud autistic man, strong, brave and ready to meet the future that is a try and a full of wonders.”（英語字幕がないため、筆者による文字起こしである。）

³² アスペルガー症候群については、脚注6（p.29）参照。

示すが、人と握手することを拒む、軽く肩を叩かれることも嫌うなど、人と接触することを苦手とする。混雑した厨房で料理人として働くには、人との接触は不可避であるため、周囲からはレストランのウェイターとして働くことが限界であると思われていた。

ガイドは若手料理人コンテストに出場することになり、アスペルガー症候群の自立支援施設で料理を教えている人物から指導を受けることになった。過去に超一流の料理人として活躍していたその指導者は、料理の世界はあまいものではなく、すぐに敗退するだろうと思いながら、しぶしぶ協力することにした。コンテストが始まり、ガイドは周囲の人々の距離が近いことを嫌がり、一人で離れた場所へ移動して作業を行うなど独特の行動を取ったため、審査員たちから嫌がられたこともあった。しかし、当初の予想に反して決勝まで進み、準優勝という結果になった。

その後は、コンテストをともに戦った指導者たちが開業したレストランで、アスペルガー症候群の仲間たちと一緒に働き、ガイドは絶対味覚を活かして味見を任されるなど料理人として懸命に働く。映画は、ガイドのことを愛し、いつも応援してくれた祖父の死が近づいていると考え、涙を流しながらも、指導者の言葉で笑顔を浮かべるガイドの姿で幕を閉じる。祖父がいなくなってしまうかもしれないということに対する悲しみや不安はあるものの、それ以上に料理人としての仕事に対するやりがいや自信、支えてくれる仲間がいることなどの喜びが勝り、幸福な気持ちが滲み出ているような笑顔に見えた。

5. 「それだけが、僕の世界」(韓国、2018年)

ジンテは自閉症(サヴァン症候群³³、26歳)であり、身の回りのことなど自分でできないことが多く、母親や兄に助けてもらいながら生活している。質問に対しては主に「はい」とだけ答える。ジンテは食事中におもらしをしても、自分で洗濯することができない。「洗濯もできないのならば、どこかの施設にでもいれろ」と言った兄に対して、母は「できるところもいっぱいある」と答えた。

ジンテの特技はピアノである。ピアノの教育を受けたことはなく、楽譜を読むことはできないが、難解な曲であっても一度聴いた曲を真似て完璧に演奏することができる。常にスマ

³³ サヴァン症候群とは、精神障害や知的障害を持ちながら、ごく特定の分野に突出した能力を発揮する人や症状のことである(厚生労働省 HP : <https://www.e-healthnet.mhlw.go.jp/information/dictionary/heart/yk-072.html>)。楊・井澤(2017:167)は、サヴァン症候群(savant syndrome)を「知的障害、自閉症などの発達障害等のある人が、その障害とは対照的に優れた能力・偉才を示すこと。たとえば、ある特定の分野の記憶力、芸術、計算などに、高い能力を有する人」と述べている。

ホを手離さず、ピアノを弾く時も譜面台にはスマホだけを置き、ゲームの画面を出して演奏するのがジンのスタイルである。初めてジンの演奏を聴いた兄は、その素晴らしさに衝撃を受け言葉を失った。

ジンは、あるピアノコンクールに出場し、リズム、テンポ、精度の全てにおいて満点の演奏をしたが、審査員たちからは評価されなかった。その後、ジンを応援してくれるピアニストらの計らいで特別演奏会に出演した。演奏のためステージに向かうジンは、いつものようにスマホを手に持ちながら、ふらふらと周囲を見渡しながらかき、まっすぐピアノに向かって歩くことができなかった。誤ってオーケストラの方に歩いて行ってしまったため、指揮者に導かれて何とかピアノの前に座った様子を見て、聴衆は笑ったり首をかしげたりしていた。しかし、一旦演奏が始まると、会場は静まり返り、ジンはオーケストラとともに素晴らしい演奏を披露した。聴衆から拍手喝采を浴び、母と兄も涙を流してジンの活躍を喜んだ。サヴァン症候群の人が持つ素晴らしい才能を描いた作品である。

6. 小括

本章では、過去約30年間に国内外で公開された映画16作品を概観し、そのうち2E的な登場人物が描かれている5作品のあらすじについて述べた。発達障害の人々は一括りにされやすい傾向にあるが、登場人物の姿から、同じ障害であっても、一人一人は全く異なる人間であること、障害に対する誤った固定観念や周囲の人々の見方により、障害を持つ家族たちだけではなく本人も思い悩む場合があること、そして、彼らを愛し、見守り、応援し続ける温かい人々（家族、教師、指導者、恋人や友人など）の存在が不可欠であることに気づかされた。周囲の人々が大切であるということは、人種、言語、障害や2E的特性の有無、時代など数多くの違いを超越し、全ての人間に通底する事柄であろう。

続く第5・6章は、発達障害と音楽・美術の能力を持ち併せる2人に焦点を当てた事例研究である。両親や指導者など周囲の人々が長年に渡り実践してきた療育・指導の具体的な方法・内容について調査し、2E教育的観点から分析・考察する。

第5章 発達障害のあるヴァイオリニスト：廣澤大介氏

本章は、ヴァイオリニスト廣澤大介氏（以下、廣澤氏）に関する事例研究である。廣澤氏（1981年生まれ、現在40歳・大阪府在住）は、7歳からヴァイオリンを習い始め、2006年25歳の時にプロのヴァイオリニストとしてデビューした。廣澤氏は、幼少期から軽い知的障害と広汎性発達障害があり（測定時のIQは52）、20年以上に渡り「学習障害」があると思われていたが、2009年（当時28歳）に「広汎性発達障害に含まれる自閉症で、サヴァンの傾向³⁴が強い」という診断が下された。2016年以降は、ジストニア・ジスキネジア（身体の一部または広範囲の筋肉が自分の意志に反した収縮や運動を起こし、姿勢保持や動作が困難になる病気）が発症し、2019年には二度に渡る脳の手術を行った。現在も闘病中であるためヴァイオリニストとしての活動は以前と比べて制限されているが、音楽活動の再開を目指して日々治療とリハビリに励んでいる。

本研究は、廣澤氏を発達障害と音楽の能力を併せ持つ人物と捉え、生後から現在までの歩みについて調査した。また、音楽の能力が引き出された要因について、母親やヴァイオリンの指導者など（計6人）が実践してきた事柄を明らかにし、広義の2E教育的観点から分析することにより、発達障害児・者の療育と指導に資する知見を得ることを目的とした。以下は、廣澤氏の主なプロフィールと受賞歴である。

【プロフィール】

- 1981年 誕生
- 1988年 ヴァイオリン開始
- 1990年頃 フリースクールに通学開始。その後、大阪府立天王寺高校定時制、大阪国際大学卒業
- 2006年 プロデビュー

【受賞歴】

- 2001年 ポーランドで開催された「エドヴィン・コヴァーリック記念 障害者のための国際音楽フェスティバル」で特別賞受賞
- 2004年 朝日放送が3年間密着取材をしたドキュメンタリーが放映、安井賞を受賞

³⁴ サヴァン症候群については、脚注34（p.56）参照。

第1節 研究の方法と分析の視点

1. 方法

本章の前半では、廣澤氏の幼少期から現在までの歩みについて記述した。また、2009年に主治医が廣澤氏とその障害について述べた見解を振り返り、主治医とは異なる筆者の視点から再検討を試みた。さらに、後半では、廣澤氏の療育・指導に関わった人々に注目し、その具体的な実践内容について分析・考察した。情報収集は以下のように行った。

- 1.1 廣澤大介氏の歩み（幼少期から現在まで）：①新聞記事（矢野宏著、新聞うずみ火、2008年2月号 pp. 2-5）、②DAISUKE通信（廣澤大介ファンクラブが2001-2016年に発行したニューズレターNo. 1-26）の記録から。
- 1.2 テレビ番組（関西テレビ2009年12月15日放送「発達障害のヴァイオリニスト」）に登場した廣澤氏的主治医（当時）の見解について再検討。
- 1.3 廣澤氏の療育・指導に関わった人々の歩み：本稿では、療育と指導の鍵を握る人物として、以下①-③（計6人）にインタビュー調査実施。①母親と廣澤大介ファンクラブ会長（2021年10月25日、2人一緒に実施、約3時間）、②廣澤氏が中学生時代に通ったフリースクール主宰者（2021年11月10日、約3時間）、③3人の音楽・ヴァイオリン指導者（2021年11月23-24日、1人ずつ各約3時間）。

2. 分析の視点

松村（2021：181より引用）によると、広義の2E教育とは、「才能を識別しない場合も含めて、全ての発達障害児（傾向・未診断も含む）の「得意・興味（才能）を伸ばし、活かして苦手（障害）を補う」理念の下に、学習内容・方法・成果発表方法を個別化しながら、学習・社会情緒的支援を行う」ことである。また、2E教育に必要な3つのステップは以下となる。①2E児の特性を考慮した教育ニーズを認識する、②学習ニーズを最適に支援するために、得意・興味（才能）と苦手（障害）の両方を識別する、③個人の学習特性に応じて指導・学習の方法・内容を個別化・個性化して、得意・興味を伸ばし、活かして苦手を補う（松村、2021：182）。

本稿では、廣澤氏の周囲の人々が行った療育・指導の内容を明らかにし、広義の2E教育的観点から分析する。2E教育に必要な上記3つのステップと照合し、廣澤氏の能力が引き出された要因について考察する。

3. 倫理的配慮

廣澤大介氏の実名や写真の使用、資料・インタビュー調査の結果を研究成果として発表することについて、廣澤氏本人を含む7人の調査協力者から承諾を得ている。

第2節 廣澤氏の歩み

1. 生後～小学校

母親が廣澤氏の発育の遅れに気づいたのは、生後8カ月頃である。兄と比べて表情が乏しく、運動機能が鈍かった。刺激に対して極端に反応が鈍く、蛍光灯を1時間見続けて楽しそうにするなど他の子どもとは異なる様子が見られた。歩けるようになったのは1歳8か月だった。専門家からは、一生懸命刺激を与えて運動させると脳も発達すると言われ、訓練に通った。

一方で、廣澤氏は音に対する興味が強く、2歳でピアノに近づいて音を探る、3歳になると一度聞いた曲をすぐに覚えてピアノで辿れるようになっていた。母親は発育に役立つのではないかと、とすがる思いで楽器を習わせた。視覚過敏のためなのか音符の区別ができず、ピアノ教師からは楽譜が読めなければ無理と断られたが、友人のヴァイオリニストが声をかけてくれた。

「これは才能があるとか、普通、親って思わないものですよ。やっぱり、普通に育てて欲しいと思ってしまいうんですよ。普通って何か分かりませんがね。でもいっぱいできないことがあると、できないことばかり気になって得手(えて)の分野を見ないんですね」(母、テレビ番組)。

小学校入学時、母親は校長に事情を説明したが「自分の名前を言え、5つまで数えられるなら大丈夫。遅いというのも個性ですから」と意に介さなかった。廣澤氏は複雑なことを理解したり、運動したりすることが苦手であり、自転車に乗れるようになるまでには3年かかった。知的障害の程度が軽いため養護学級(当時)には入れてもらえず、重度の知的障害児や自閉症児を担当していた教員からは、「ここに廣澤氏の場所を確保できると思いますか」と言われ、母は返す言葉もなかったと言う。普通学級では、どの授業にもついていけず、分数ができない、九九が覚えられない、文字は左右を反対に書くこと(鏡文字)が克服できず、いじめの連続だった。

「なかなかうまくいきづらかった、ほとんどの人と。友達ができなかった。楽しかった、というのがないです」(廣澤氏、テレビ番組)。

「健常と勘違いされるんですよね。小学校では学習についていけない、お友達を作るのが難しい」(母、テレビ番組)。

「修学旅行の班分けでも、大介を誰も取りたがらない。クラスの男の子から「お前はアホか普通かどっちや」と言われて帰ってきて、「僕はアホと違う」と……。感じる心があるだけに辛かったと思います」(母、新聞、p.2)。

専門家による診断を重ね、学習障害ではないかと考えた母は、学校や教育委員会を何度も訪ね、廣澤氏の発達に合わせた教育をしてほしいと訴えた。しかし、子どもがきちんと学校で勉強できないのは親の責任、教員は仕事が山積みで廣澤氏一人に手をかけてもらえないなど、関係者の反応は冷たいものであった。

高学年になるとますます状況は難しくなり、母曰く「地獄」であった。廣澤氏は授業についていけず、迷惑にならないよう教室の隅で黙って座るしかなかった。母は、忙しくしている小学校の先生に「1日3分間だけ、大介何してるかなあと見てやって下さい」と具体的な要求をした。

2. 中学校

「中学校になると思春期になりますから、己は何かと分かってくるわけです。「できない」という辛さが分かる。この葛藤が中学校になると地獄ですね」(母、テレビ番組)。

母は廣澤氏に「なんでできへんの」ときつくあたった時、「ごめんね、できない」と言っ
てニコッと笑った。

「その純粋な笑顔を見た時、ガーンと打ちのめされたように感じました。「人並み」という自分が考えた枠の中に入れようとしていただけではなかったか。この子の優しさ、清らかな心をきちんと評価できる人間にならなければならないと思うようになったのです」(母、新聞、p.3)。

学習のサポートを学校任せにはできないことを実感した母は、登校拒否児を対象にしたフリースクールの主宰者と出会い、中学入学後も週4日通わせた。そのフリースクールは、自宅から電車で約4回乗り換えなければならないほど遠かったが、廣澤氏は6年間、毎日4時間自転車に乗って通学した。そこでは、「早くしなさい」、「ここまでできるようにならないとダメ」という指導はなく、個々の発達に合わせた教育が行われていたため、廣澤氏に合っていたようである。廣澤氏の変化について、中学校の教員は以下のように述べた。

「大ちゃんがあんなに輝いている。ショックでした。悔しいけれど学校ではあの表情はない」（中学1年時の担任、新聞、p.3）。

フリースクールに加えて、廣澤氏の表情をさらに輝かせたものは音楽である。廣澤氏が7歳の時に、左脳の訓練とリハビリのためにヴァイオリンを開始し、学校では集中力が5分持たなかったが、ヴァイオリンでは10～30分と持続できるようになった。

「良い先生について、良い音が出るようになったので、ずっとずっとやり続けていきたいと思いました」（廣澤氏、テレビ番組）。

3. 定時制高校

クラスの人数が少なく、4年制であるため、先生も時間をかけて教えてくれるだろうと考えて定時制高校に進学した。幅広い年齢層の人々が集まる定時制の雰囲気は廣澤氏を救った。辛いことばかりだった学校生活だったが、定時制高校の進学が転機となったのである。

「引きこもりやった人とか、登校拒否で学校の良さなんて全然分かれへんていう人が、ほとんど元気になって大学進学したり、生きるって素晴らしいと実感したりとか。そういう人たちと一緒に4年間勉強できてすごうれしかったです」（廣澤氏、テレビ番組）。

定時制高校では、自分のペースに合わせた教育を受けることができ、学ぶことの楽しさを感じたと同時に、音楽の腕も上がった。楽譜が読めなかった廣澤氏のレッスンは一筋縄ではいかなかったが、「廣澤氏の良さを引き出してくれる指導者との出会い」があり、音符が分かる、楽譜が読めるようになった。ヴァイオリンの個人レッスンを受け始めてから、楽譜が

読めるようになるまで7年の歳月を要した廣澤氏は、ヴァイオリンで「ツィゴイネルワイゼン」を弾けるようになった。

「大介君は定時制の高校に通うようになり、学校生活を楽しめるようになると、また音色が変わってきました。一音一音に気持ちを込めて、丁寧に出すようになっていました。口下手の大介君の思いを代弁するかのようになり、「喜びや切なさ」をヴァイオリンが語っていました。(中略) もう私は、ずっとヴァイオリンをやめないで欲しいとは思わなくなっていました。なぜなら、ヴァイオリンが大介君の一部になっていたから」(ピアニスト、DAISUKE 通信 2010年8月号、No. 12 pp. 1-2)。

廣澤氏には、友達ができず苦しいことの連続だった学校生活に加えて、障害を受け入れられず、ヴァイオリニストになることに反対した父親との葛藤もあった。その時のことを思い出し、母子は次のような会話をしている。

母：「音楽家なんかで生きていけるかってお父さんに言われた時、どう思ったの？」

廣澤氏：「辛かった…でも、定時制高校に行けて自信つけました。自分の意見も言った、あの時から（目に涙を浮かべる）。」

母：「自信つけたんやな」（テレビ番組）。

定時制高校では、成績も先生方が「驚異」と唸るほどに伸び、所属した演劇部ではヴァイオリンを活かし、生徒会の役員にも立候補するなど積極的になった。以下は、廣澤氏の高校時代を知る教員の言葉である。

「天王寺高校定時制に入学してから彼の思いっきりの自己実現が始まりました。図書館に集まってくる優しすぎる不思議な仲間（小中学時代不登校の生徒）と共に、教員として私も一緒に彼の自己実現に参加しました。大介さんが「コンサートがしたい！」と言えばコンサートを、「お芝居がしたい！」と言えば大きな体で演劇もしましたね。福祉施設に慰問もしました。「文化祭の企画がしたい」と実行委員になり頑張りました。また活発だった生徒会の役員にも立候補して見事に散ったことも、おもいっきり前向きな思い出づくりとなりました。この中から多くの仲間との出会いがありました。それがヴァイオリニスト大介さんの

一角を作っています」(元天王寺高校定時制教員、DAISUKE 通信 2008 年 8 月号、No. 6 p. 6)

2008 年、大阪府立高等学校の再編整備計画に基づいて夜間定時制高校が閉鎖され、廣澤氏の母校も 57 年の歴史に幕を降ろした。2001 年(学校 50 周年記念パーティー)と 2005 年(同窓会発足 50 周年記念パーティー)にヴァイオリン演奏を披露していた廣澤氏は、2008 年 3 月、母校が閉校することを記念した式典においてもヴァイオリンで 6 曲演奏した。その時の様子について、同窓会の幹事は次のように述べている。

「終わったあともしばらく拍手が鳴り止まず、今回の演奏会も大好評のうちに幕を閉じました。お陰で記念パーティーは大きな盛り上がりを見せ、大成功を収めたことは言うまでもありません。母校はなくなっても、心の故郷である同窓会は不滅です。私たちの仲間から、廣澤くんのような素晴らしい才能が生まれたことは何よりの名誉であり、今後とも節目となるパーティーを開催する時は、ぜひあの素晴らしい演奏に浸りたいと願っています」

(大阪府天王寺高等学校定時制課程同窓会幹事、DAISUKE 通信 2008 年 8 月号、No. 6 p. 6)。

4. 大学～現在：プロデビューや障害の診断変更を経て

音楽系の大学ではないが、廣澤氏は大学へ進学し卒業を果たした。大学では講義の合間に空き教室を使わせてもらうことができ、1 日 5-7 時間ヴァイオリンの練習に打ち込んだ。以下は、廣澤氏が大学時代に英語の授業を担当したある教員の言葉である。

「ある年の夏休みに、大学の廊下を歩いていると、ヴァイオリンの音色が聞こえてきました。誰かなと思って教室の中をうかがうと、大介さんです。声をかけるのが憚れるような気迫がこもっていました。自宅で練習をすると、音が近所の迷惑になるので、片道 2 時間かけて大学まで来ていたのです」(DAISUKE 通信 2016 年 8 月号、No. 26 p. 1)。

2001 年大学在学中に、ポーランドで開催された障害者のための国際音楽フェスティバルに参加し、ドボルザークの「ソナチネ」を演奏した。ショパン音楽アカデミーで教鞭をとる審査委員長から「存在そのものが楽器であり音楽である」と絶賛され、ただ一人特別賞を受賞した。その後、障害児施設やがんと闘う人を励ますコンサートなどを数多く行い、2006 年にプロとしてデビューした。

「技術的にパラパラっと弾けても、音楽にならない人っているけれども、その苦勞があまりないというのは、やっぱり何か持っているものがあって。だから、技術面で手助けしていくかがあるというか。中から出てくるものがなければ、いくら苦勞して技術を習得しても演奏にはならないのですけど。(廣澤氏の場合は)演奏になりますからね」(ヴァイオリン指導者、テレビ番組)。

以下は、廣澤氏の師匠であるヴァイオリン指導者とピアニストの対談を一部抜粋したものである。

ヴァイオリン指導者：「大ちゃんは、長いことかかるんでね。彼のペースで、彼が分かる速さで、分かる分量をやるのがいいのです。ペースの速さを競うようなことをしてはいけません。普通に考えたらそれは時間ももったいないように思ってしまうが、ここが我慢のしどころ。」

ピアニスト：「(中略) 大ちゃんは、できないところだけを取り出してグイグイ突き詰めていくと、だんだんバランスを崩す。」

ヴァイオリン指導者：「やはり教育である以上、その子をよく見ないといけないし、その子に寄り添うというか、その子を分かって受け入れていかないと。教育というのは指導する立場にあるものが、自分の持っているものを切り売りして教えるということではない。そういう精神で子どもを見ていると、見えてくるものがあるんです」(DAISUKE 通信 2013 年 4 月号、No. 20 pp. 2-3)。

廣澤氏は 2009 年 2 月にヘルパー 2 級の資格を取得後、4 月から高齢者総合ケアセンターに就職し、介護の現場で働き始めた。介護の仕事は、親が亡くなった後の生活を支え、廣澤氏が一生音楽を続けるために母親が敢えて導いた道である。毎日朝 7 時半頃には出勤し、午後 3 時まで働く。主な仕事内容は、その日のデイサービスが円滑に進むよう準備を整えることであり、うがいの介助、車椅子をおす、お年寄りとコミュニケーションをとり、得意な音楽を活かしてピアノを弾いたり歌ったりすることであった。

テレビ番組では、入居者の高齢者やその家族に対し笑顔を浮かべながら優しく話しかけ、懸命に働く様子に加えて、自宅でヴァイオリンの練習をする様子が放送された。廣澤氏は、仕事を終えて帰宅後、毎日夕方 4 時から夜 9 時まで、一日も練習を欠かすことはなかった

(2017年6月、病気のため退職した)。

また、2009年(28歳)は、廣澤氏の病名が変更された年でもあった。半年に渡る精神科医による検査の結果、学習障害ではなく、「広汎性発達障害に含まれる自閉症で、サヴァンの傾向が強い³⁵」という診断が下された。その時のことについて母は次のように述べている。

「広汎性発達障害に含まれる自閉症で、サヴァンの傾向が強いというのが正式の名称です。ところが、そんな病名がつきましたのは1年半前で、何と20数年間、学習障害だと思っていました。学習障害というのは、だいたいが普通のカナだけ、読んだり、書いたり、計算したりする部分がちよっと人より遅れている。恐らくそれでしょうと専門家がおっしゃるので、親もそう思っていました」(DAISUKE 通信 2011年9月号、No. 15 p. 4)。

また、以下のヴァイオリン指導者の言葉は、廣澤氏の障害が何かに関わらず、真剣に向き合ってきたことを示している。

「最初はLD(学習障害)と聞いていました。それで、LDのことを一生懸命調べました。しかし、関わりを持つうちにちょっと違うのではないか?その範囲を超えているのではないかという気がしましたが、私は専門家ではないので、どの部分が出来ないかを一つずつ見ていかないと分からなかったので、苦労したかな。でも苦労と言うけれど私はそういうことがあまり苦労と思わない方なので」(DAISUKE 通信 2013年4月号、No. 20 p. 2)。

2009年に開催された4回目の定期演奏会には、300人の聴衆が集まった。ドボルザークの「4つのロマンティックな小品」に加えて、「ロンドンデリーの歌」、「見上げてごらん夜の星を」などを披露した。特に、「見上げてごらん夜の星を」は、定時制高校のテーマソングであり、音楽とともに生きると決めた廣澤氏にとって原点となる一曲である。

「いろんな人たちの応援があって今の僕があります。僕の音楽を聴いてくれる人の役に立ちたいのです」(廣澤氏、新聞、p. 4)。

自分の生きている姿とその音色を必要としてくれる人のために、ヴァイオリンを弾き続

³⁵ サヴァン症候群については、脚注34(p. 56)参照。

けることに決めた廣澤氏であったが、2016年から「局所ジストニア」（音楽家に多く、演奏運動のような特定の動作を過剰に反復することにより神経伝達機能に問題が生じ、筋肉が硬直して楽器が弾けなくなる）と「遅発性ジスキネジア」（高次機能障害のために処方されていた薬の副作用による）が併発し、現在も闘病中である。2019年には脳手術を2回行い、廣澤氏が再びヴァイオリンを弾けるようになるにはまだ時間が必要だが、本人は絶対に病気を治し、ヴァイオリニストとして活動を再開することを決意している（DAISUKE 通信 2017年10月号、No. 28 pp. 1-3；2020年2月号、No. 30 p. 11）。

第3節 主治医とは異なる視点から見た廣澤氏

2009年（廣澤氏28歳）に放送されたテレビ番組には、廣澤氏と母親らに加えて当時の主治医も登場しており、廣澤氏の障害とその特徴について次のように述べた。

「広汎性発達障害には3つの特徴があって、1つ目はコミュニケーションの障害（「意思疎通が苦手」というテロップが画面に表示される）、2番目には社会性の障害というのがあります。場を読むとか、空気を読むとか、そういったことが苦手であるような障害です。3番目には想像力の障害。これは、こだわりという形で代表されるんですけども。彼の場合は音楽であったり、ヴァイオリンであったりするんです。彼の持っている障害からすると、場を読むのは苦手ですし、手先は不器用なので、そこは練習のたまものというか。練習がすごく足りていて音もすごく体に入っているので、ああいう音楽が出てくるのかなと思います。」

ここでは、医師が廣澤氏について述べた3つの障害とその特徴を再検討してみたい。まず、コミュニケーションの障害を、他者との意思疎通が苦手な状態と捉えた場合、確かに小学校と中学校においては、同級生の友達を作ることが困難であり、周囲と打ち解けられなかった。しかし、フリースクールで輝き始め、定時制高校に入学後は気の合う仲間たちと出会い、コンサートや芝居をする、福祉施設への慰問、文化祭の実行委員になるなど積極的に活動した。

また、父親から音楽家の道を反対された時の心境については、「辛かった…でも、定時制高校に行けて自信つけました。自分の意見も言った、あの時から」と述べ、自分の意思を父親に伝えたことが分かる。とりわけ、定時制高校に入学してから輝き始めた廣澤氏の様子からは、意思疎通を苦手とするコミュニケーションの障害があると断定することはできない

のではないだろうか。また、以下は、廣澤氏のファンクラブ会長と、ヴァイオリン指導者の対談を一部抜粋したものである。

ファンクラブ会長：「遠山一行さん（音楽評論家）が「音楽は対話である」「人と人との対話である」「聴衆が絶対に必要である、音楽には」と言っている。先に紹介したSさんは「大介さんのヴァイオリンは大ちゃんの音楽語、言葉である」「苦しみとか悩みとか喜びとか、大ちゃんはヴァイオリンでそれを語っている」と。

ヴァイオリン指導者：「口でうまく言えないから、自分の溜まっているものを解消しているんだと思います。でも、普通の発散とは違うんですけどね」（DAISUKE 通信 2013年4月号、No. 20 pp. 3-4）。

ヴァイオリニストの廣澤氏は、音楽を通して人々とコミュニケーションをしていると考えることができる。言葉による意思疎通が苦手であるという側面だけではなく、非言語的な音楽という方法で豊かなコミュニケーションが成立している可能性についても検討されるべきではないだろうか。

次に、主治医は、社会性の障害は場や空気を読むことが苦手であるような障害であり、廣澤氏は場を読むのは苦手と述べている。しかし、小学校高学年の時、廣澤氏は授業についていけず、迷惑にならないよう教室の隅で黙って座るしかなかったようだが、このような反応は場や空気を読んだ結果と考えられる。また、フリースクールと定時制高校は、安心できる場となり、自分を受け入れてくれる人々の空気を感じたために、自身の気持ちや力を発揮しやすかったのだろう。そうだとすると、場や空気を読むことが苦手というよりも、むしろ周囲をよく観察しており、感受性や識別力に富むという見方も可能である。さらに、介護の仕事では、その日のデイサービスが円滑に進むように朝早くからさまざまな業務をこなし、高齢者と会話し、得意な音楽で人々を楽しませていた。その場に合った重要な働き手であり、社会性の障害があると断定できないのではないだろうか。

最後に、医師は、想像力の障害がこだわりという形で代表され、廣澤氏の場合は音楽やヴァイオリンがこだわりに相当し、手先が不器用と述べている。しかし廣澤氏は、「どの曲も思いを込め、曲の性格を考え組み立てているつもりですが…」、「ヴァイオリンの曲をどのようにして僕なりの世界で歌って演奏すればよいかということ、より深く学んでこれらの曲を完成させ、いい演奏を作っていきたいと思いはふくらみます」と述べている（DAISUKE

通信 No. 2、2007 年 4 月号 p. 1)。

廣澤氏は、ヴァイオリンという大好きな楽器で美しい曲を演奏するために、仕事が終わってから毎日 5 時間練習に励み腕を磨き続けた。廣澤氏はヴァイオリニストとして、豊かな想像力と優れた技術を持ち合わせている人物と評価することも大いに可能であり、何をもって普通と捉えるか、優れているか否かの基準をどのように設定するかによって、一人の人間について多様な見方が可能である。以上、専門家による医学的診断とは異なる視点から、廣澤氏という人物とその障害について私見を述べた。

第 4 節 廣澤氏と歩んできた人々（母親、フリースクール主宰者、ファンクラブ会長）



写真：左から、母親、廣澤大介氏、ファンクラブ会長。2021 年 10 月 25 日、大阪にて筆者撮影。）

1. 母親の語り

廣澤氏の療育について、局所的な能力開花に集中するというよりも、「様々な生きる力」を励まし育てること、「得手（えて）を伸ばす」ことにより自己実現の力を養うことを重視し、困難があってもこれらを車の両輪のように追求してきた。乳児期に全身の発達遅滞があった廣澤氏に対し、感覚、情緒、知的関心、好奇心を促す働きかけに加えて、肢体不自由に関わる運動機能を促すマッサージや訓練を並行して行った。子どもの発達について、親である自分がしっかり学ぶことが不可欠だと考え、関係書籍の熟読、各地の先進的な障害児教育の取り組みについて取材・学習、ユニークな実践を行う教育機関の見学などを行った。

どんなに時間がかかっても育ちの力を信頼し、「伸びない子はいない」という考え方を基本としてきた。これまで多くの人々、例えば、子どものための臨床心理士、小児科医、保育士、学童保育の先生方、7 歳の時から現在に至るまでずっと関わって下さっている方、長い間学習支援を行い、音楽の道（得手を伸ばす）を目指すことをゆったりと励まして下さった

フリースクールの先生、定時制高校の先生方からの支援があった。また、ヴァイオリンの指導者については、ポーランドで開催された国際音楽フェスティバルへの出場を手配して下さった方、プロとしての力量をつけて下さった方、幼い頃から病気が発症した現在もずっと指導して下さる方などが、とても重要な役割を果たして下さった。さらに、廣澤大介ファンクラブの存在も欠かすことができず、一人の障害を持つ人間の成長と、音楽家としての道を歩み始める直接的なきっかけを作ってくれた大切な存在であり、親ひとりの努力だけで息子の今日があるわけではないと述べている。

また、障害をもつ子どもを育てる上で大切なこと、難しいことについては、始めから好意的な人ばかりではないので、理解してもらい、関わってもらえるように働きかけることが必要だと言う。教育者とは言え、学校の先生は多忙であり、手のかかる子どもに関わってられない状況がある。しかし、息子の存在を理解してもらえるように工夫し、親として願うこと、働きかけることを諦めずに続けた（1日3分だけでいいので、大介のことを見て欲しいと頼むなど）。その結果、「勉強は遅れがあるけれど、学校でヴァイオリンを弾く大ちゃん」が認められるようになった。こうした努力は目立たないけれど、障害をもつ子どもたちが生きるためにとても大事なことだと述べている。

未だに、適切な医療や専門家に繋がること自体が容易ではなく、医療の専門家同士の連携が十分とは言えない状態である。専門家の診断については、母親曰く、「半分本当で、半分うそだ」と思うことがあり、適切な医療にアクセスできる環境整備、専門家の育成が急務である。障害があると身体は壊れやすく、音楽教育に加えて医療を受けるためにも莫大な費用、時間、エネルギーが必要となるため、社会的支援のさらなる充実も不可欠だと考えている。

2. フリースクール主宰者Aの語り

Aは、北海道と大阪の中学校・高等学校で合計28年間教員として働いていた。1970年代から大阪の学校は驚くほど荒れており、教師も子どもたちを抑えつける以外に方法がないような状況で、学校の教師としての限界を感じた。また、当時から不登校の子どもたちの増加を予期し、教員を辞めて自分で若者の居場所を作ろうと考え、1989年50歳の時に学校を退職、大阪でフリースクール（不登校・引きこもり青年などの自立支援を目的）を開設した。約30年前、小学3年生の廣澤氏に出会い、最初の2年間は自宅を訪問して勉強を教えた。廣澤氏がフリースクールに通学したのは実質3年くらいだったが、高校卒業後もフリースクールに遊びに来ていた。廣澤氏は優しくて人の話をよく聞くタイプの子どものことだったと言

う。

指導で心掛けたこととして、発達障害や知的障害と言われるが、他の人とは異なるその人なりの優れた能力があると考えていた。しかし、子どもの能力や良い部分を見つけることは難しい場合があり、長い時間を一緒に過ごさないと発見できないものである。また、誰でも知的な部分があるが、学校では勉強する量が多すぎて、学習能力がある子どもでも落ちこぼれにになってしまうことがある。廣澤氏に対しては、この子にできること、必要なことは何かを考え、覚えることを減らし絞って指導すること、そして「絶対に勉強嫌いにしない」ように決意していた。

例えば算数の場合、何でもかんでもやろうとせず、まずは足し算に取り組み、面白く勉強できるようにした。本人の考え方があるので、それに従いながら学習内容を要領よく覚える方法を一緒に考えた。また、言葉で表現することや意見を主張することが苦手なタイプだったので、本人の気持ちや言いたいことを引き出すにはどうしたらよいか意識するようにし、スタッフとの決め事として、廣澤氏が嫌そうな表情をした時はすぐ止めることにしていた。

廣澤氏の高校進学については、本人の性格や入手していた定時制高校の情報等を検討し、天王寺高校の定時制を勧めた。その定時制高校に進学した元引きこもりの生徒から学校の様子を聞いて情報収集し、親身になって指導してくれそうな教員の存在を把握していた。廣澤氏は天王寺高校の定時制に進学したが、結果的にとても楽しく、充実した日々を過ごしたようで本当によかった。

教員生活を約 30 年、現在もフリースクール等の支援活動を 30 年以上続けているが、人や場面によって最適な方法は異なるので、万能な支援の在り方はないと感じる。しかし、この人がどうしたら元気になるかということをよく考えることは不可欠である。とりわけ発達障害の人々に対しては、短期的な支援ではなく長期的な支援が必要だが、現実問題として、カウンセラーなどに相談する際にはお金が必要で、経済的な問題から相談したくても中断せざるを得ない場合、また支援をする側も生活が保障されないために援助を継続できなくなる場合が多々ある。支援する・される側が経済的な問題などに左右されることなく、各自の必要に応じて、継続的に助け合うことができるような社会作りが不可欠だと考えている。

3. ファンクラブ会長 B の語り

廣澤大介ファンクラブの会長を務める B は、昔からクラシックが好きでよく聴いており、技術的に上手くても感動しない場合もあるが、廣澤氏の演奏を聴いた時、技術的に足りない

ところがあったとしてもピュアな人間性が現れているところに感動したと言う。また、一般的に、音楽家とは経済的に恵まれた家庭に生まれ育った人々が多いが、一部の人だけが音楽を学び技術を磨くのではなく、障害の有無や経済の事情などを超えて、皆が平等に音楽を楽しむ機会が広く行き渡って欲しいと願っており、その実現も廣澤大介ファンクラブが目指すことの一つである。また、以下に、廣澤大介ファンクラブホームページ³⁶に掲載されているBの言葉を引用する。

「一人のファンとして廣澤大介ファンクラブは、2006年11月24日に発足しました。大介さんの音楽に感動した有志が、大介さんを励まし支えるとともに、もっと多くの方々に大介さんのヴァイオリンを聴いて頂きたいという趣旨で立ち上げたものです。私は、大介さんの演奏、とくにモーツァルトを聴いて、そのすばらしさに心から感動しました。大介さんのヴァイオリンは、現在の日本の若手ヴァイオリニストの多くに見られる技術偏重で無機的な演奏とは全く異なった、純粋で人間的な暖かさをもっています。大介さんのさらなる成長を期待し、応援を続けていきたいと思っています。皆様、どうかどうかよろしく願いいたします。」

第5節 廣澤氏と歩んできた人々ー音楽・ヴァイオリンの指導者たち

1. 指導者Cの語り

Cは、廣澤氏がヴァイオリンと出会うきっかけを作り、2001年ポーランドで開催された「障がいをもつ音楽家たちの国際フェスティバル」への参加を含め、30年以上前から廣澤氏の成長を見守ってきた人物である。1989年4月、当時7歳の廣澤氏はCの関係者にピアノを習い始めた。廣澤氏は、右手だけあるいは左手だけであれば一つのハーモニーやリズムを追うことに無理はなかったが、複数の要素を同時に行うことに苦勞を抱えていた。また、直前に演奏した内容を覚えることにも苦勞していた。

Cは、学習障害と言われていた廣澤氏について理解するため、関連書籍を読む、母親にアドバイスを求める、専門家や同じような子どもを持つ親の話聞くなどして、一生懸命勉強した。意識したこととして、到達点を決め、それに向かっていく目的型あるいは成果主義的な教え方・学び方ではなく、一つのことができるようになったら次へ進めることにした。例えば、廣澤氏は記憶することが苦手であったため、同じことを何度も繰り返し、できたら次に進む、右手ができたなら左手の練習を行うなど、一つ一つ丁寧に向き合うことを重視した。

³⁶ <https://daisukehirosawa.wordpress.com/fanclub/join-us/> (2021年12月13日)

また、演奏を習得する際には、できる限り廣澤氏に生演奏を聴いてもらうようにし、CDなどに録音された変化のない音源を繰り返し使用することは避けた。さらにCは、廣澤氏がどのように日々を過ごしているのか、生活背景を知ること大切だと考え、前述のフリースクール主宰者Aと連絡を取り、スクールでの様子等について情報収集を行った。口は一つだが耳は二つあり、それぞれの想いをよく聞くことが人に寄り添う際の基本だと考え、実践してきた。

Cは、自分は「教師」、学ぶ人々は「生徒」と考えたことは一度もなく、共に音楽を学ぶ「パフォーマー」だと考えている。よって、Cの下で音楽を学ぶ人々には、演奏家として必ずコンサートに参加してもらう。1984年から毎年8月、長野県にて「室内楽 inn」という音楽祭を2日間に渡って開催しており、廣澤氏は高校時代から20代までずっと参加し、ヴァイオリンを演奏した（2018年は33回目の実施となった）。コンサートの1日目はプロの演奏、2日目は年齢や障害の有無を問わずさまざまな人々が参加するというプログラムになっており、プロやアマチュアの区別なくアンサンブルと一緒に演奏するなど、ボーダレスな顔ぶれによる音楽作りを目的としている。

また、廣澤氏は2001年、ポーランドで開催された「エドヴィン・コヴァーリック記念・障がいを持つ音楽家のための国際フェスティバル」に参加した。その時のことをCはエッセイ集に記録しており、以下に引用する。

「ピアノ、ヴァイオリン、チェロ、フルート、ギター、歌・・・と多彩な演奏者30名あまりが、3日間にわたって演奏発表をした。独奏あり、アンサンブルあり、またクラシック曲から自作の曲までと、それぞれが個性を発揮した。目の不自由なポーランドの少女は、自作の詩と曲によりピアノの弾き語り、じつに生き生きと自己表現した。イギリスから来た身体の不自由な少女はピアノ演奏で自由な音楽づくりを展開するので、どんなフレーズも聞き逃さない。（中略）

日本からは、20歳の廣澤大介さんがヴァイオリン演奏で参加した。学習障がいを持ちながら、幼少より音楽に取り組んできた成果が、国際舞台に結びついた。（中略）大理石に響き渡る大介さんの渾身の演奏は、人びとの心をひきつけて止まなかった。万雷の拍手の中で、シヨパンアカデミーのマナテルスカ教授から一輪の真っ赤なバラがステージで贈られた。

「この音楽水準は、演奏家としてのものです。これまで音楽と歩み続けた廣澤さんは立派でした。これから、ますますがんばってくださいね」教授はこう述べた後、「また聴かせて下さい」と付け加え、大介さんにさらなる期待を寄せてくれた」（松野迅エッセイ集『しなや

かにフェルマータ』 pp. 96-99 より)。

Cが最も大切だと思うことは、謙虚さであり、全ての人間や楽曲に対して忘れてはならない特質である。この方法で良いのか、なぜこのような結果になったのかなど、自身の思い込みや前例を忘れて人に向き合うことが大切であり、そうしないと見えてこないものがある。人に向き合うとは自分に向き合うことであると言う。

また、海外でも音楽活動を行ってきたCによると、弱い立場の人々がどのように扱われ、守られているかがその国の状態を反映する一つの尺度になる。障害という言葉がなくなることが理想であると同時に、廣澤氏は特殊な事例と捉えざるを得ないとしたらそれは社会の問題である。廣澤氏には良い先生がついているから、自分には支援者がおらず廣澤氏とは違うから…というような考え方で終わるのではなく、互いに協力してより良い社会作りを目指し自らも参加する姿勢が必要ではないだろうか。皆が生命体として同じという意味では、人種の違いや障害の有無は関係なく、お互いに守り合うべき存在である。演奏家である前に一市民であり、音楽を通して自分が目指す社会作りを実践していきたいと述べている。

2. 指導者Dの語り

Dは、廣澤氏が10歳から大学2年生まで、そして病気発症後～現在に至るまで指導に携わる人物である。約30年前、前述のCから依頼を受け、廣澤氏と出会うことになった。Dにとって、ヴァイオリンを指導したのは廣澤氏が初めてであり、手探りだった反面、だからこそ決めつけることなく一緒に歩むことができたかもしれないと述べている。当時の廣澤氏は不器用だったが、努力家で粘り強く、真面目、音楽への情熱が凄かった。理解できるように同じことを何回も伝え、通常の3倍くらいの時間をかけて教えた。また、廣澤氏は発達障害の特性により、予定の変更が苦手であった。例えば、都合によりレッスン日がいつもの曜日から別の曜日に変更した場合、対応することが困難だったため、レッスン日の変更はできなかった。

Dが指導で大切にしていることは以下の通りである。まず、相手が子ども、大人、障害の有無などに関係なく、音楽を愛する者として接しており、相手から学ぶことはたくさんある。皆同じ人間であり、出来ること出来ないことは誰にでもあるので、昨日より少し上手になれば生きている証である。障害は個性であり、音楽は誰でも楽しむことができ、正解がなく色々あってよいので一生続ける価値がある。

また、できない、無理と考えるのではなく、できると信じ、できるまでとにかく一緒に練

習する。「できないの？」ではなく、時間をかければ絶対できると信じ、試行錯誤し悩みながら、その人にとって何が一番いいのか常に考えるようにしている。障害がある場合、その特性などについて保護者とよくコンタクトをとり（障害がない子どもより頻度は多くなる）、興味を持ってよく知るようにし、本人との信頼関係を築くことを何よりも大切にしている。また、本人が自分で答えを見つけて取り組むことができるようにするため、指導者には辛抱強く待つ態度（待ち方は色々ある）が不可欠であると考えている。

また、Dはヴァイオリンの発表会を大切にしており、どんなに小さい子どもであっても、その人自身が弾きたい曲を自分で選び、発表会で演奏してもらうことにしている。発表会とは、計画を立てて練習を重ね、さまざまな葛藤を乗り越えて臨むものであり、舞台に出て聴衆に聴いてもらうことに対する責任感や自己肯定感が必要となる。その際、なぜその曲を弾きたいと思ったのかを本人が理解していること、人や曲に対する感謝の気持ちがあることなども演奏の質に影響する。ヴァイオリンの指導をするに当たり、多くの挫折を経験し、色々な場面に直面するが、その時々でその人の人生に寄り添い共に生きていくことが必要である。

廣澤氏は、2006年にプロデビュー後、2016年に病気発症、2019年には脳手術で入院したため、5年間ヴァイオリンを弾くことができなかった。そのような状態で改めてDに指導を依頼し、Dは迷うことなく引き受け、現在に至る。その理由は、廣澤氏のヴァイオリンを弾きたい気持ち、ヴァイオリンが好きな気持ちは昔と変わらず、自分たちはヴァイオリンで結び付いていると考えているからである。Dと廣澤氏にとって、ヴァイオリンは自分の命と同じくらい大切なもので、本当に愛しているという点で共通しているのである。廣澤氏が5年振りにヴァイオリンを弾いた時は「ギー」という音しかでず、全く弾けない状態だったが、Dは一から指導を始めた。

現在の廣澤氏は、Dがかつて指導していた小学校～大学生の時とは、明らかに体格や筋肉が変化している。また、かつては時間をかければできたことも、今は病気ゆえに体力や集中力などの面で難しい状況もあるが、試行錯誤を重ね、いい時も悪い時も、ヴァイオリンを愛する仲間としての歩みを続けている。現在Dは、廣澤氏以外にダウン症や発達障害の子どもたちにもヴァイオリンを教えており、障害がある人も一人一人異なる存在であるということも改めて強く感じると言う。

また、廣澤氏は言葉でコミュニケーションをすることが苦手だと思っているかもしれないが、Dからすると廣澤氏はとても優しく、人への気遣いが良くでき、人の心に寄り添う人

物である。人に喜んでもらいたい、人のために頑張りたいという気持ちが強く、ヴァイオリンに対する使命感のようなものを持っているのだろうと述べている。廣澤氏が奏でる音は、邪念がなくピュアであり、性格の良さが現われている。ヴァイオリンは廣澤氏の「声」のような役割を果たし、自分の気持ちや人への感謝を表す手段であると考えている。

3. 指導者Eの語り

Eは、ヴァイオリンの指導者として現在まで約50年の経験を持つ。今から20年ほど前、廣澤氏が大学生の頃、プロのヴァイオリニストとして活動するための指導を依頼され、約10年間担当した人物である。コンクールに出場しヴァイオリンを専門として生きていくような人の指導に携わっていたEにとって、廣澤氏は初めてのタイプだった。Eは障害がない人と変わらない基礎練習と教育を施し、日々の動作や言葉をよく観察し、何ができて何ができないのかを探りながら指導を行った。

特に、何が理解できるか知るため、字はどれくらい読めるか、話すことはどれくらいできるか、音感や指先のコントロールはどの程度か、どのような曲ならば弾きこなせるかなどを探るには時間をかけ、信念を持って臨んだ。選曲はできるだけ本人の希望に合わせるようにしていたが、廣澤氏の場合、次々と演奏本番の機会が与えられたことにより、各々の場面、場所、時間などに合わせた選曲が難しかったと言う。また、学習障害と聞いていたので、関連する本をたくさん読み勉強した。とはいえ、人間は障害の有無を問わず、絶えず変化するものであり、「彼は・・・である」とレッテルを貼ることはできないと考えた。

Eは、現在も指導者として活躍しているが、人間が相手である以上、マニュアルや万能な技のようなものは存在せず、指導は未だに模索の連続であると言う。指導者には人間を見る力、見抜く力、相手の立場になり自分で考える力が必要であると同時に、それらを学び続ける態度が必要だと考えている。また、愛情や気持ちは大切ではあるが、音楽やヴァイオリンの知識や技術も不可欠であり、絶えず深く研究しなければならない。自信を持って指導できるテクニックが大切で、自分の持っている全てのものを相手に与える指導を行う覚悟が必要である。

また、自分は先生たるものかという問いを持ちながら、目の前にいる人に向き合い、相手にとって幸せな道を一緒に考えることが必要である。有名になって欲しいという願いではなく、シンプルにヴァイオリンを楽しく弾けるようになったらいいなあという気持ちが原点である。一人一人の性格や置かれた状況に合わせて、長い時間をかけて寄り添うことは意

識しているが、生きがいを感じ過ぎて、必死になり入り込み過ぎるのも良くない。一生懸命やっても上手くいかないこともあるが、出来ることをやってみるだけである。また、障害がある場合は、自分で自分を上手くコントロールできない傾向が強くなる可能性があるため、個々の状態をよく観察し、音楽の力を育てるとともに、心身を守ることも必要であると考えている。

第6節 考察

既述の通り、2E教育に必要な3つのステップは、①2E児の特性を考慮した教育ニーズを認識する、②学習ニーズを最適に支援するために、得意・興味（才能）と苦手（障害）の両方を識別する、③個人の学習特性に応じて指導・学習の方法・内容を個別化・個性化して、得意・興味を伸ばし、活かして苦手を補うことである（松村、2021:182）。

本稿では、廣澤氏の療育・指導に関わった6人が実践した事柄について、広義の2E教育の観点から分析する。2E教育に必要な上記3つのステップと照合し、廣澤氏の能力が引き出された要因について考察する。

1. 母親、フリースクール主宰者A、ファンクラブ会長B

母親は、廣澤氏が幼い頃から関連書物や学校訪問などを行い、情報収集に励み、発達を促すため、感覚や情緒、知的関心や好奇心を促すこと、運動機能の訓練等を行った。また、廣澤氏の音に対する敏感さに気づき、「得手を伸ばす」ことの大切さを見逃さなかった。これらは特にステップ①と②に該当する。特に、廣澤氏の音感の良さや音楽に対する興味を発見して認め、伸ばそうとした母親の存在は、ヴァイオリニストである廣澤氏の原点であり、障害に隠れてしまいがちな強みを引き出そうとした最初の人物だったと言える。

また、廣澤氏がいじめ等で苦労していた時期から学習指導を行ったAは、以前から発達障害や知的障害を持つ人については、その人なりの能力があると思っていたと述べた。廣澤氏に対して意識したこととして、「勉強嫌いにしないこと」を強調し、そのために学習する内容を選択、量を制限することに加えて、本人が嫌な顔をしたらすぐに辞めることをスタッフと約束していた。特に、廣澤氏は算数が苦手ということ意識し、足し算などに限定して楽しく学べるようにした。

さらに、進学先として定時制高校を勧めたのもAである。定時制高校について得た情報から、廣澤氏の性格や学習の仕方に合うと考えた。本人の様子をよく観察し、この人がどうし

たら元気になるか常に考えていた結果であり、ステップ①～③が当てはまると思われる。また、勉強嫌いにしないように指導内容や方法を工夫したことは、廣澤氏がヴァイオリンを始めとして、その後の人生においても興味を持ったことに恐れずチャレンジし、学び続ける態度の形成に役立ったと言えるかもしれない。

Bについては、ファンクラブの会長という立場上、ステップ①～③に該当するかは不明だが、Bは廣澤氏の演奏を聴いてピュアな人間性に感動したと述べており、廣澤氏の強みを理解し支援してきた人物である。母親は、「廣澤大介ファンクラブ」の中心的人々は、廣澤氏が音楽家としての道を歩み始める直接的なきっかけを作ってくれたと述べ、その道を開き現在もさまざまな形で支援し続けている。Bを始め、応援してくれる人々の存在は廣澤氏と母親にとって心の支えのような役割を果たしていることだろう。廣澤氏の自己肯定感を強化し、ヴァイオリンの練習に取り組む原動力になっているとともに、活動を続ける基盤として不可欠な存在である。

2. 音楽・ヴァイオリンの指導者たち

3人の指導者たちについては、結論から述べるとステップ①～③の全てが該当すると考える。まずCは、7歳の廣澤氏がピアノを弾く様子から、左右同時の演奏、複数の要素を同時に行うこと、直前の内容を記憶することに苦労するという傾向を識別し、廣澤氏の特性を考慮して、一つのことのできるようになったら次に移行するようにした。母親や、フリースクール主宰者Aなどから広く情報収集を行ったことも、廣澤氏の特性や得意、苦手なことなどについて理解を深め、本人に合った内容と方法で適切な指導を提供するために取った行動である。また、パフォーマーとしてコンサートへの参加を課したことや、ポーランドで開催された国際フェスティバルへの参加を促したことは、廣澤氏がさまざまな人々と交流し、刺激を受ける機会となったと同時に、達成感を味わい自己肯定感を強化する上で役立ったことだろう。

Dは、不器用だが、粘り強く、真面目で音楽への情熱があるという廣澤氏の良い部分を見逃すことなく、少しずつ教えるため、同じことを繰り返し、通常の約3倍の時間をかけて丁寧に指導した。また、レッスン日の変更に対応できなかった廣澤氏に合わせて、予定の変更は避けるようにしたことから、長年に渡りさまざまな場面で廣澤氏が余計なストレスを感じることなくヴァイオリンの練習に集中できるように配慮した様子が伺える。また、廣澤氏ができない時は、時間をかければ絶対できると信じて一緒に練習したことは、苦手

の克服に不可欠だったと同時に、Dが最も大切にしている信頼関係の構築に役立ったことだろう。現在も、大人に成長した廣澤氏の特性や健康状態に配慮しながら指導を行い、ヴァイオリンを愛する仲間として寄り添う姿勢を貫いている。

Eは、廣澤氏の動作や言葉をよく観察し、理解できること、できないことを識別しながら、弾きこなせそうな曲を、廣澤氏が演奏する場面、場所、時間などに合わせて選曲・指導した。障害の有無を問わず、人間は絶えず変化するということ、目の前にいる人に向き合うこと、相手の幸せを考えることを意識しており、これは廣澤氏に対してのみならずEが長年に渡り指導者として実践してきたことである。また、人間が相手である以上、マニュアルや万能な技のようなものはなく、試行錯誤の連続が今も続いていると言うが、Eは個々の特性ニーズを理解し、それに応じた指導・支援を提供するために、自身が出来ることが全て行うという姿勢で、長年指導を行ってきたのである。

第7節 小括

本稿は、廣澤氏のこれまでの歩みを概観し、6人の人々が行った療育や指導に2E教育的観点が含まれていたことについて分析した。本研究で得られた具体的な知見は、以下の通りである。

第一に、母親の存在は現在の廣澤氏を語る上で欠かすことができない。廣澤氏が持つ音感の良さや音楽に対する興味に気づき、本人の好きなこと、得意なことを目ざとく発見し、さらに伸ばすという積極的な見方を早期から実践していた。多くの苦労や困難があってもめげることなく、廣澤氏がヴァイオリンを続け、その能力を伸ばすための努力を惜しまなかった。また、その時々に応じて、必要な指導・支援は何かを見極め、それを実現するために最適な指導者と支援者を選別してきたと言える。

第二に、フリースクールの主宰者やファンクラブ会長の存在は、廣澤氏がヴァイオリンを始めとして、興味を持ったことに恐れずチャレンジし、学び続ける態度の形成に役立ち、現実的に音楽家として活動を継続して行く基盤を提供することに繋がった。自己肯定感の強化等においても有益かつ不可欠な役割を果たしたと思われる。

第三に、3人の音楽・ヴァイオリン指導者たちは、廣澤氏の特性、ニーズを識別し、時間をかけて出来るようになるまで何度も繰り返すことなどを含めて、指導において出来ることは全て行う覚悟で取り組み、労を惜しまなかった。また、指導者たちの歩みには、廣澤氏の自己肯定感を強化すること、信頼関係を構築し寄り添い続けること、試行錯誤し続けなが

ら本人と向き合うことなどが自然と実践されていた。指導者たちの真剣な態度は、言葉に依らずとも廣澤氏にとって生きたモデルとなり、病気が発症した現在もヴァイオリンを愛し、練習し続けるための大きな原動力になっていることだろう。

第6章 発達障害のある版画家・画家：石村嘉成氏

本章は、石村嘉成氏（現在 27 歳、以下、石村氏・愛媛県在住）に関する事例研究である。石村氏は今から 25 年前、2 歳の時に自閉症と診断され、知的障害もある。幼い頃から昆虫や動物に対してすさまじい興味関心を持ち、高校 3 年生の選択授業で美術を学び始めたことにより、大好きな生き物を題材とした版画や絵画の作品を生み出すアーティストとして活動している。高校在学中から現在まで、国内外で多くの賞を受賞しており、25 歳の時に開催した個展には 2 万人以上の人々が来場するなど、活躍の幅を広げている人物である。

本研究では、石村氏を障害と美術の能力を併せ持つ人物と捉え、生後から現在までの歩みについて調査した。また美術の能力が引き出された要因について、両親と美術教師（計 3 人）が実践してきた事柄を明らかにし、広義の 2E 教育と臨床美術の観点から分析することにより、発達障害児・者の療育と指導に資する知見を得ることを目的とした。以下は、石村氏の主なプロフィールと受賞歴である。

【プロフィール】

1994 年	愛媛県新居浜市に誕生
1996 年	自閉症と診断後、トモニ療育センターに通所開始
1998 年	朝日保育園入園
2001 年	コロロ発達療育センター（松山教室）に通所開始
2003 年	母親死去
2005 年	惚開小学校（情緒障害児学級開設）入級
2007 年	新居浜市立西中学校（普通学級）入学
2010 年	愛媛県立新居浜商業高等学校入学
2012 年	選択授業で版画・絵画を開始
2013 年	自宅アトリエにて作品製作開始
2014 年 9 月	新居浜市立郷土美術館で初の個展「私の生き物図鑑Ⅰ」
2016 年 9 月	愛媛県立美術館で個展「私の生き物図鑑Ⅱ」
2017 年 7-8 月	愛媛県立とべ動物園と共催の個展「私の生き物図鑑Ⅲ」
11 月	東京表参道ヒルズにて個展「私の生き物図鑑Ⅳ」
2018 年	自宅アトリエに常設展示ギャラリーを併設

- 2019年 岡山県高梁市で市・教育委員会・美術館主催の特別展「生きていく衝動」
新居浜市美術館で美術館主催の企画展「生き物たちも一生懸命」
松山市・いよてつ高島屋で個展「生き物たちも一生懸命」
- 2021年12月-2022年1月 岡山県岡山市で「石村嘉成が描く 天神どうぶつ園 ～キラ
ンのサンタロウと仲間たち～」

【受賞歴（一部）】

- 2013年 「友達の世界」学校法人河原学園デザインコンクール 2013 入選、「ミ
ツバチと花」第2回エコールドパリ浮世・絵展ドローイング部門優秀賞、「カマキ
リ」第2回エコールドパリ浮世・絵展ドローイング部門入選
- 2014年 「タガメとトノサマガエル」第1回うたづ Art Award 2014 入選、「ふたごのヤギ」
第27回日本の自然を描く展入選、「アマガエル」第28回パリ国際サロンドローイ
ングコンクール入選、「にわとり・朝ですよ」第47回欧米国際公募ベルギー・オ
ランダ美術展特別推薦、「ハナカマキリ」第28回パリ国際サロン推薦、「水の中で
泳ぐアカハライモリ」第9回大野城まどかぴあ版画ビエンナーレ入選、「水の中の
源五郎」「夜の海を進むイセエビ」第24回全日本アートサロン絵画大賞自由表現
部門入選
- 2015年 「水の中のお話Ⅰ（ロブスター）」第2回うたづ Art Award 2015 入選、「カマキ
リ・俺と勝負だ」第21回鹿沼市立川上澄夫美術館大賞入選、「牧場の野間馬」「牧
場の白い野間馬」第16回日本・フランス現代美術世界展入選
- 2016年 平成28年版環境白書表紙絵コンクール環境大臣賞（最優秀賞）受賞、愛顔のえひ
め知事表彰、全国障害者アート公募展準大賞受賞
- 2018年 第50回スペイン美術賞展2018 特別推薦
第11回大野城まどかぴあ版画ビエンナーレ入選

第1節 研究の方法と分析の視点

1. 方法

本稿では、療育と指導の鍵を握る人物として、両親と高校の美術教師（以下、T）に注目し、以下の通り情報収集を行った。

1.1 両親が行った療育の方針と実践について

(1) 母親が残した療育記録（1997年6月-2000年4月）の調査：障害の診断前後～石村氏小学5年生までの様子について。

(2) 父親へのインタビュー調査：2021年3-7月実施。石村氏の自宅兼アトリエ訪問（1回）、ZOOM（2回）、電話（約20回）でインタビューを実施。母親の死後（特に中学校～高校まで）、父親が行った療育について。

1.2 Tが行った指導について：2021年3月（対面1回）と7月（ZOOM2回）の計3回（約1時間×3回）、インタビュー調査実施。高校3年生から現在まで（約9年間）の指導方法や石村氏との歩みについて。Tが2020年2月14日に行った講演会「ある自閉症児の成長、そして光りある先へ～アーティスト石村嘉成の歩み」の内容について。

2. 分析の視点

石村氏の美術の能力が引き出された要因を、広義の2E教育と臨床美術の観点から分析する（広義の2E教育的観点と分析の視点は、p. 59、第5章第1節-2と同様）。臨床美術とは、オリジナリティーや創造性は、だれもが本来もっているものであること、心の中にある想いを創作活動にぶつけることで人々の心は解放されていくとともに脳の働きを活性化させるという考え方に基づく独自のアートプログラムを用いて、認知症の予防や改善、心の解放や意欲の向上、また何らかの問題をかかえた子供たちの回復を目指すものである。

Tによる指導は臨床美術の理念と実践に通じるところがあり、Tと石村氏の関係は、臨床美術士（臨床美術を実践するクリニカルアーティスト）と臨床美術プログラム参加者の関係に共通するところがあると考えられる。本稿では、石村氏の能力が引き出された要因について、臨床美術が成立する6つの条件からの分析を加える。

3. 倫理的配慮

石村氏の実名、写真、亡くなった母親が残した療育記録、資料の使用、インタビュー調査の結果を研究成果として発表することについて、父親の石村和徳氏と美術教師から承諾を

得ている。

第2節 療育と指導の推移

1. 両親の語り

1.1 障害の診断前後の様子

石村氏は2歳近くになっても言葉は出ず、2歳半の時、自閉的傾向があると診断された。両親との会話は成立せず、石村氏は、気に入らないことがあれば泣いて暴れ、じっとしてられず、食事はリンゴ、パン、牛乳しか食べないという状態だった。

医師が勧めた療育方法は「スキンシップをとり、本人の嫌がることや泣くようなことをせず、しっかり遊んであげなさい」という漠然としたものだった。母親は親として何をしたらよいのか分からず絶望のどん底だったが、親がきちんと育てなければこの子は生きていけないと思い、夫婦で可能性を求めて色々な病院や施設を訪問した。

1.2 医師Kとの出会い・療育方針の決定

石村氏が2歳5か月の頃、ある療育センターで外来セッションを受けることになり、センターの所長であった医師Kと出会った（以下、K）。当時、自閉症は情緒の障害と言われていたが、Kは情緒や育て方の問題ではなく脳の機能障害であること、親が知識をもつこと、徹底した早期療育を行う必要があると述べた。Kの療育方針は、心理学者ヴィゴツキー（1896-1934）の理論を中核としており、その理論は、一次的障害とそれによって生じる二次・三次的障害を区別し、二次・三次的障害は予防することができ、除かれ得るというものである。自閉症の場合、一次的障害は脳の損傷、二次的障害は知恵や言葉の遅れ、三次的障害は、身の自立ができない、遊べない、癩癩、甘え、わがまま、偏食などがある。

Kは、一次的障害は変えられないが、二次・三次的障害は適切な取り組みによって変えることができ、親は子どもの要求に振り回されてはならず、子どもの自立を考えて、身の回りのことは少しでも本人にやらせるべきだと述べた。母親は、この子に言っても分からないからやらせなくていいという考えではますます何もできない子にしてしまうことに気づき衝撃を受けた。1997年6月「私の取り組み次第でこの子は成長するという希望が見えてきた」と記録しており、Kの療育方針の下、石村氏を育てる覚悟を決めた。

1.3 保育園～小学校時代

石村氏は2歳10か月で保育園に入園したが、母親は2歳半から(1)生活習慣作り：排泄、衣服の着脱、洗面、うがい、歯磨き、(2)基礎学習：着席、手は膝（しっかりけじめをつける）、国語、算数、基礎概念（形容詞＋名詞を視覚的に学習）などを教えた。母親は嫌がり泣き叫ぶ石村氏を着席させ、パニックを起こしても毅然とした態度を貫いた。また、過度の恐れやパニックを軽減させるため、本人が嫌がるような場面について正しい知識を与えた（例えば犬を怖がる場合、犬は鎖で繋がれているから追いかけてこない、檻に入っているから心配ないなど）。正しい知識を与えた上で、その場면을取って経験させ、慣れさせることで物事に対する正しい認識を持たせた。

家庭学習では、学習中のやり取りによって指示に従う態度を身に付けさせ、社会性を育むことを目指した。周囲の人々が石村氏に合わせるのではなく、本人が周囲に合わせることを学ばせたのである。母親は、このような家庭学習を息子の隣に座って毎日2-3時間行い、旅行などの外出時にも、時間を決めてプリント学習を行うなど徹底的に実践し続けた。

石村氏は、生き物の本や図鑑はボロボロになるまで読み、どんなにパニックを起こしても、テレビ番組で動物が扱われる時だけは静かにすることができるような子どもだった。母親は、動物が大好きな息子のために、幼い頃から親子で頻繁に動物園に通い、動物番組をビデオに録画するなどした。また、発話のない息子に絵カードを使って物には名前があることや言葉の概念を教えた。小学校入学の2か月前に、母親に向かって「おああさん」（お母さん）と言った。これは、石村氏が発した初めての言葉であった。

地元の教育委員会からは、障害児学級（現在の特別支援学級）へ入学するように言われたが、両親は地元の小学校（普通学級）に入学することを希望し、教育委員会や近所の小学校との話し合いを重ねた結果、保護者が付き添うことにより入学が許可された。当時は支援員制度がなく、母親が毎日補助いすを持って教室に入り、じっとしてられない石村氏の隣に座って支援し続けた。その後、母はがんで闘病生活を送ることになるが、「私のがんが再発し入院することより、これによって息子の療育が後退してしまうことの方が私には辛い」と記録している。息子の療育を何よりも重視し、徹底して行った母親は、2005年、石村氏が11歳の時に40歳の若さで亡くなった。

1.4 中学校～高校

石村氏の療育を中心的に行っていた母親の死後、父親は母親と同じ方針で療育を行った。

中学校は特別支援学級を勧められたが、父は通常学級へ入れることにこだわり、高校も通常学級に進学させたいと強く願った。それには高校入試という大きな壁があったが、父親は情報収集を重ねた結果、進学校の場合は試験の点数が合否の鍵を握るが、進学校でなければ試験の点数が低くても生活点で補うことができるという結論に至った。石村氏は両親による長年の療育の結果、人の話を聞き、指示に従うことができるようになっており、真面目であるため生活点に問題はない。父親は数か月間、毎晩石村氏の隣に座り、高校合格を目指して一緒に受験対策を行った。

父は、石村氏に驚異的な記憶力があることを知っていた。例えば、彼が幼い頃から大好きな動物や昆虫については、その名前を聞いただけで図鑑の関連したページを開き示すことができる、過去に親子で旅行に出かけた日付を正確に覚えており、すぐに思い出せるなどのエピソードがある。父は、石村氏が勉強に対して少しでも興味を持てるよう工夫し、とにかく記憶させた。数学の場合、文章問題は難しいとしても、計算問題は全問正解できるように指導した。その結果、石村氏は県立の商業高校に一般入試で合格した。

入学式の日、父は校長に「他の子どもさんと同じようにできないことが息子にはいっぱいあります。しかし、他の子どもさんにはできないけれど、息子にできることも少しあります。それは、日々の療育により、決まったことは面倒くさがらず、毎日コツコツと続けることができるということです」と伝えた。父親は、登下校の際、本人が自分の足で通学することが大切だと考えた。自宅から高校までは片道4キロあり、石村氏は交通ルールを十分に理解していなかったので、親子は毎日自転車で登下校を共にし、高校3年間、無遅刻無欠席だった。

2. 美術教師Tの語り：高校3年生から現在までの歩み

2.1 出会い

石村氏は高校3年生の時、選択科目で絵画を選んだ。Tは、高校1年生の時も石村氏の美術の授業を担当しており、石村氏が自己紹介の時に「みんなと一緒に卒業したいです」と述べたことが記憶に残っていたと言う。Tは、その言葉を聞いた時は「素直ないい子だなあ」としか思わなかったが、後に、石村氏が歩んできた厳しい道のりを知ることになったと語っている。その当時、石村氏は絵を描いておらず、絵を描くことが得意でもなく、過去の美術の成績が良かったということもなかった。絵画を選択した生徒は他におらず、石村氏とTによる一対一の授業が始まった。

2.2 Tの指導と実践

2.2.1 版画

Tは、石村氏の描く線がとても生き生きとしていて、ひたむきな心が表れていると感じたため、「線を活かす絵画」という観点から、線の芸術である版画を勧め、2学期から指導を開始した。最初は、なぜゴム版に絵を描き、彫るのか分からない様子だったが、作品が仕上がるにつれて「次はこの生き物を彫りたい」「次はこの物語を表現したい」と意欲的に取り組むようになった。Tによれば、自閉症の脳は休みがちな脳であり、脳の意識レベルを上げる訓練をしないといけない。版画は、浅くあるいは深く彫るなどの力加減が難しいことに加え、手を切る危険性もある。さまざまな要素に注意して彫り進める必要があるため、脳の意識レベルを高い状態に保つ手段となる。また、版画の題材は石村氏の好きな昆虫から選んだ。例えば、彼が好きなイソップ物語のアリとギリギリスの作品では、彼が大好きなハキリアリというアリの彫ることにした。

高校3年生の授業が終わる時に完成した5つの作品を1つにまとめて、あるデザイン専門学校の公募展に応募したところ入選した。卒業式の前日にその賞状が高校に届き、同級生の世話にならなければ高校生活を送れなかった石村氏が、全校生徒の前で校長先生から賞状を受け取ることになった。石村氏と父親は、高校卒業後の進路として、専門学校や大学進学、障害者向けの雇用による就職の可能性を求めて挑戦したが、全て失敗に終わっていた。最後まで息子にとって最善の道は何か模索し続けた父親は、石村氏の療育と自己肯定感の向上に版画が役立つかもしれないと考え、卒業式当日、Tに指導を依頼した（最初は週1回程度）。他に選択肢がなかったために、高校卒業後も自宅で美術を続けることになった石村氏だったが、19歳の時に制作した「ミツバチと花」（写真1）という版画の作品が、フランスパリの公募展で優秀賞を受賞した。史上最年少の受賞であった。

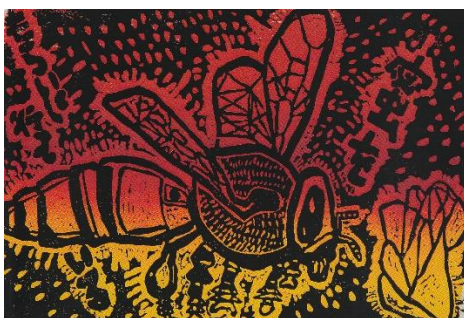


写真1 「ミツバチと花」

ミツバチは石村氏が大好きな昆虫で、巣で待つ幼虫のために蜜を集めたハチが帰ってくる夕方の様子を描いた。この作品には、「蜜をもらいに行っている」という言葉が彫られているが、これはTのアイデアである。Tは過去に海外で生活した経験から、日本語にはアルファベットにはない優美な曲線があり、特に平仮名の美しさは他の言語に類を見ないと考えている。海外の公募展という点も意識し、ミツバチの姿に彼が考えた日本語の言葉を合体させることにした。この受賞も石村氏を後押ししたのか、版画の制作に一層のめり込み、作品は大きく、力強く変化を遂げるようになった。

2.2.2 絵画

Tは石村氏に、毎日絵を描くよう勧めた。石村氏はそれ以来、一日も休むことなく毎晩、その日に興味を持った生き物を描き続けており、この絵日記が、キャンバスにアクリル絵の具で描き始めた原点である。Tは、絵日記に書かれた生き物たちは、版画ではうまく表現できないような気がしたため、キャンバスに絵を描くことにした。当初、石村氏はケチャップを思いっきり絞出すかのように絵の具を出した。Tはパレットに適量の絵の具を出すこと、力加減やコツを繰り返し教えた。筆の持ち方については、石村氏が理解しやすいように、①鉛筆を持つような持ち方、②太鼓のバチを握るような持ち方を教え、はっきりとした線を描く時は①、ニュアンスのある線を描く時は②などと使い分けた。自閉症の特性なのかもしれないが、硬い道具の方が刺激を感じやすく使いやすいようなので、筆だけではなくペインティングナイフで描くこともある。

石村氏はキャンバスに近づき過ぎることがある。Tは、キャンバスの前にパレットを縦に2つ並べることで、視覚的に適切な立ち位置を示し、これ以上前に出ないということを意識させた。また、自閉症の特性により、全体と部分の関係がつかめないことがある。そのような場合は、透明のアクリル板に方眼を引いたプレートで動物の写真を重ね、方眼の線を頼りにして全体像を把握できるようにする。

キャンバスは、石村氏の描く動物たちが生き生きと見えるように、正方形の厚枠のキャンバスを選び、絵の具は、色数が豊富で乾燥するのが早く、石村氏の描くスピードに合うという理由でアクリル絵の具を使用している。しかし、使い方によっては色の重厚さに欠けるため、計算された色の塗り重ねが必要であり、透明色と不透明色の使い方が発色のポイントとなることも指導した。

石村氏は、100色以上の絵の具を使うが、全ての色の名前を記憶しており、「ここの緑色

はフタログリーンイエローシェイドがいいです」、「ライトエメラルドグリーンにします」など目的に合わせて正確に選色する。「紫の反対色だから黄色（特にイエローミディアムアズ）がいいです」など、色の補色関係も理解している。また、Tが「ライオンの鼻は何色にしたらいいと思いますか」と尋ねると、迷いなく「ライトマゼンタ」と即答するなど、決断が速いことも自閉症の特性かもしれない。上記のような会話が成立することについては、石村氏の母親が幼い時から言葉の概念を教え込んだ結果であるとTは述べている。

2.3 現在のTと石村氏の様子

二人の歩みが始まってから今年で9年目である。これまで1,000人以上の子どもたちを指導してきたTにとって、これほど長く向き合った生徒は石村氏ただ一人である。Tによると、この間、石村氏の作品はどんどん進化しており、その理由の一つは彼の観察力が強化されたためだと言う。また、石村氏はできなくても何度も何度もしつこいほどに挑戦し、努力を惜しまない。Tは「石村氏は心が育っている」と繰り返し述べており、困難な状態に直面しても逃げずに向き合い続けることができるのは、両親の療育により豊かな心が育まれた結果だと考えている。



写真 2 「インド象の親子」

2021年2月から、愛媛県立とべ動物園で石村氏の個展が開催されており会場の入り口に「インド象の親子」（写真 2）が展示されている。凛々しい父象の右隣には子どもたちに寄り添う母象が描かれているが、石村氏は母象の優しい目を描くことにこだわった。生前、母親は石村氏のために動物番組のビデオを録画しており、石村氏は象が映し出されている映像を何度も見返し、試行錯誤を繰り返した。遂に納得の行く目を描くことができ、作品が完

成した時には、本人自ら「お見事」と手を叩いて喜んだ。個展は現在も開催中であり、以前は人に対してあまり関心を示さなかった石村氏が、来場者との交流を楽しみにするようになったということである。

また、制作の過程で意見がぶつかる時、Tは本人の考えを優先するようにしている。石村氏の生き物に対する愛情は幼少期と変わることなく、すさまじいものがあり、現在は生き物の絵を描きたくて仕方がない様子で、早朝から約10時間、制作に没頭することもある（写真3）。キャンバスの正面からは見えない左右、上下の側面にも題材となる生き物を丁寧に描き、キャンバスを余すところなく使い切るのも石村氏の特徴である（写真4）。Tや父親によると、これは生き物に対する強い愛情の現れであり、言葉によるコミュニケーションが得意ではない石村氏にとって、美術は自身の心を表現する言葉のような役割を果たしていると考えられる。



写真3

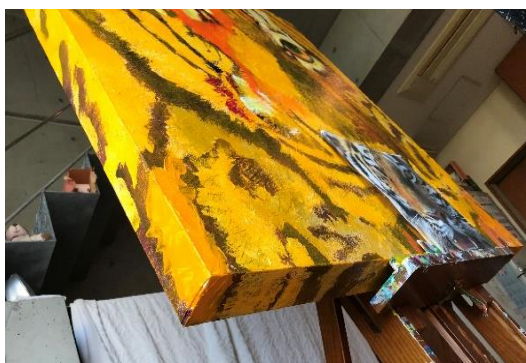


写真4

写真3：自宅アトリエで制作に励む石村氏。

写真4：正面からは見えないキャンバスの左右・上下の側面にも動物を丁寧に描く（写真3・4どちらも2021年4月4日筆者撮影）。

第3節 考察

2E教育に必要な3つのステップは、前述の通り、①2E児の特性を考慮した教育ニーズを認識する、②学習ニーズを最適に支援するために、得意・興味（才能）と苦手（障碍）の両方を識別する、③個人の学習特性に応じて指導・学習の方法・内容を個別化・個性化して、得意・興味を伸ばし、活かして苦手を補うことである（松村、2021:182）。

本稿では、石村氏の療育・指導に関わった3人が実践した事柄を2E教育的観点から、Tについては臨床美術的観点を加えて分析し、石村氏の能力が引き出された要因について考察する。

1. 両親の療育—広義の2E教育的観点から

石村氏の母親を指導した医師Kは、論文の中で、「障害児に勉強させるなんて可哀相。それよりたくさん遊ばせようという考えが根強い」と書いており、遊戯療法、抱っこ法を勧める幼児教室等では、子どもが泣けば抱っこ、嫌がることから遠ざけ、悪いことをしても笑って許すなどの療育が広く行われていることを危惧している（河島他、1998）。Kの療育方針は、当時一般的に行われていた方法とは真逆だったが、石村氏の母親は自閉症の息子にとって本当に必要な療育は何かよく考え、Kの方針を選択・実践した。父親も息子の将来に目を向け、社会的自立の必要性を認識していた。この点は、ステップ①に当てはまると考えられる。

母親は、動物好きな石村氏のために、頻繁に動物園に行き、動物の本や図鑑を与え、動物のビデオを録画して保存するなど、幼い時から本人の興味や得意なことを尊重していた。また、着席することや言葉の理解など苦手なことが多かったが、克服するために家庭学習を徹底して行った。また父親は高校受験の時、興味があることについては驚異的な記憶力を発揮すること、決めたことは面倒くさがらずに継続できるという自閉症の強みを活かし勉強や面接の練習に取り組んだ。これらはステップ②と③に当てはまると考える。

両親による早期療育は、石村氏の得意・興味を伸ばし、自閉症の特性をより良いものに方向づけた。両親は石村氏に常に寄り添い、苦手なことを少しでも克服できるように力を尽くした。失敗しても諦めず、何度もやり直して制作する現在の石村氏の態度は、両親の姿を映し出しているようにも見える。両親の療育には愛情が溢れており、Tが言うように、彼の豊かな心を育てることに寄与したのだろう。石村氏の障害特性を緩和し、社会性を身に着けるだけではなく、現在のアーティストとしての基盤形成においても重要な役割を果たして

いると思われる。

2. Tの指導

2.1 広義の2E 教育的観点から

Tは石村氏の線を見て版画を勧め、脳の意識レベルを高く保つ手段としても活用した。作品の題材は常に、石村氏が大好きな動物や昆虫であり、生き物の生態や習性について詳しい石村氏にとっては、得意・興味の際たるものである。制作をする上で、絵の具や筆の使い方、距離感、言葉の概念を理解することなどが苦手だった石村氏に対して、Tは視覚的に分かりやすく、具体的に説明することを心掛け、石村氏の特性、ニーズ、得意・興味と苦手を識別し、適切な支援を提供している。愛する動物や昆虫の作品を生み出すことで得意・興味が発揮され、苦手としていたことの克服にも繋がっており、ステップ①～③の全てが当てはまると思われる。

また、Tは作品で使用する色については、石村氏に決断させ、意見がぶつかる時は、本人の意見を優先する。臨床美術においても、美術活動中は、線の引き方、色彩の選択などを患者自身が決定するため、自分の行為に自信をもつことができるようである。このような関わり方は、石村氏の自己肯定感の向上と強化に役立ったと考えられる。

2.2. 臨床美術的観点から

保坂(2017)は、臨床美術が成立する6つの条件として、①参加者の感性が開かれていく、②創作行為に入り込む/能動的となる、③不明瞭ながらも模索し個々の心的イメージへ向かって表現が進行する、④自分なりの表現を創り出した(産み出した)達成感を味わう、⑤他者に作品を価値付けされることで自己肯定感(自尊心)を得ることができる、⑥他者の作品表現の魅力を存分に味わい、これまでの価値観がリフレーミングされることを挙げている。Tは臨床美術を行った訳ではないが、ここでは、臨床美術士と参加者/作者の関係を、Tと石村氏に当てはめながら6つの条件について検討し、石村氏的能力が引き出された要因分析に役立てる。

石村氏にとって動物や昆虫は、単なる生き物にとどまらず、友達や家族のような存在である。それゆえ、大好きな仲間を素敵に描きたいというような気持ちが原点となり、①石村氏の感性が開かれ、②創作行為に入り込んでいると思われる。③については、前述の「インド象の親子」に関するエピソードが連想される。石村氏は、特に母象の目にこだわって制作し

だが、それは亡くなった母親を母象に重ね合わせていたからではないだろうか。母親の姿を思い出して、そのイメージに少しでも近づけたかったために、母親が録画した象のビデオを何度も見ながら、納得がいくまで描き続けたと考えられる。本稿で紹介した「ミツバチと花」についても言えることだが、石村氏の作品には親子や子育てを題材にしたものが多く、両親の存在は彼の作品に少なからず影響を及ぼしているのだろう。

④と⑤については、高校3年生の頃から、Tの指導により作品が完成した時の達成感と、作品が評価されることにより、周囲の人々から認められ、褒められる経験を重ねている。⑥については、現段階では不明とする。以上より、Tと石村氏が共に獲得していった過程は、臨床美術が成立する条件と通じるところがある。臨床美術で重要とされる6つの条件のうち、①-⑤の段階はTと石村氏の間でも生じており、石村氏の能力が引き出された要因と捉える。

第4節 小括

本稿は、石村氏の両親による療育とTの指導内容を広義の2E教育と臨床美術的観点から分析・考察した。本研究で得られた具体的な知見は、以下の通りである。

第一に、「自閉症児に必要なのは、甘やかすことではなく、正しい知識を持った療育者による適切な早期療育によって、二次・三次障害をつけないこと」というKの方針に基づき、両親が早期から適切な療育に取り組んだことは、石村氏の社会的自立の土台となる基本的な生活習慣や態度の形成を促した。座らせようとした時の暴れ方は尋常ではなかった石村氏を机の前に座らせて、泣いても暴れても座って学習させることから始まった療育は、戦いの連続であったと言える。

第二に、両親の療育は「得意・興味を伸ばし、活かす」ことを強く意識して積極的に試みたものとは必ずしも言えないが、頻繁に動物園に行き、動物の本や図鑑を与え、動物のビデオを録画して保存するなど、幼い時から石村氏の動物に対する愛着を尊重していたこと、および、石村氏が興味のあることについては驚異的な記憶力を発揮すること、決めたことは面倒くさがらずに継続できるなど、自閉症の強みを活かそうとした取り組みは、後に美術の能力が引き出されたことに繋がったと考える。

第三に、Tの指導は、石村氏が自閉症児であることを強く意識し、得意・興味を活かし活用したものであった。石村氏と両親の歩みを受け止め、その特性に配慮しながら、版画と絵画で石村氏の力を引き出す指導を模索し、自己肯定感の向上にも極めて重要な役割を果た

したことだろう。

第四に、臨床美術の視点からすれば、様々な要素に注意して彫り進めなければならない版画は、石村氏の脳の意識レベルを高い状態に保つことにつながった。そして、生き物に対する強い愛情や感情を表す術となり、言葉のような役割を果たしている。同時に、石村氏は動物を描くことで、両親に対する愛情をも表現していると考えられる。石村氏は作品で自身の心を表現しており、それが見る人を共感させ感動させるのだろう。

早期療養、基本的な生活習慣や態度を身につけさせるための毅然たるしつけ、興味あるものへの尊重、自分をありのままに表現出来る美術との出会い、自閉症の特性に配慮した美術指導、これらは発達障害の子どもに対する療育と指導の在り方に大きな示唆を与えるものである。

終章 結論

本研究を通して得られた知見を以下にまとめ、論文の結びとする。まず、本研究を開始した当初、筆者の関心は特別支援学級に在籍する外国人児童生徒にあった。特別支援教育の対象となる外国人児童生徒が増加している背景には何があるのか、言語や文化が異なる外国人児童生徒に対して実施されている知能検査の方法とプロセスは適切か否か等が、目下の疑問であり興味関心であった。しかし、本研究を進める過程で、そもそもなぜ特別支援教育の対象となる外国人児童生徒について興味を持つようになったのか、自分の心を探り、その理由を明らかにする必要がある。

思い当たる理由は幾つかあるのだが、突き詰めて考えた結果、自分自身が特別支援教育や障害、外国人というものを心のどこかで「普通とは異なるもの」と認識していたこと、これが最たる理由であるという結論に至った。本研究は、そのような考え方が自分の心に深く根付いていることに気づかせてくれたように思う。勿論、外国人児童生徒や特別支援教育、障害などに関する興味関心、研究が大切であることは明らかなのだが、外国人や障害などの「ラベル」がつけられやすい人々からラベルを取ったらどうなるのか考えること、そうすることでしか見えてこない人間の姿というものがある。

全てのラベルを取り除き、人間というものだけが残った時、我々はその人の真の姿に近づくことができるのではないだろうか。極めて当たり前のことかもしれないが、このような基本的なことを心に刻みながら、研究テーマや人間と向き合わなければ、厚く重なり合ったさまざまなラベルの奥深くに存在する本質的な部分に気づくことさえなく、浅く表面的な議論に終始してしまいかねない。

本研究を概観し、心境の変化が生じた経緯を振り返る。本論文の第1・2章では、特別支援教育の対象となる日本人、外国人児童生徒について、その現状と課題について述べた。先行研究では、「日本人」の発達障害児・者に関わる医師、教師、保護者もさまざまな困難さに直面していることを示した。その診断、指導、療育には多くの困難さがあるという意味では、日本人か外国人かなど、個々の背景を問わず共通している。

第3章では、本研究の根幹となる2Eの概念および実践について取り上げた。本研究を行わなければ、その概念や教育実践について知ることはなかったかもしれない。障害ゆえに苦手なことや出来ないこと以上に、個々の強みに目を向け、それを認めて大切にし、さらに伸ばすという2E的な考え方から学ぶことは多く、自身の教育観に大きな影響を及ぼすものと

なった。

第4章で紹介した映画16作品は、計10カ国（アメリカ、韓国、フランス、日本、スウェーデン、イギリス、イスラエル、イタリア、インド、シエラレオネ）で生活する発達障害の人々とその家族たちを描いており、実際の姿や多様性について具体的にイメージする助けになった。また、これらの作品は、障害を持つ人々を温かく見守り、順調な時も困難な時も一緒に歩み続ける周囲人々の存在が不可欠であることを教えてくれるものだった。

上野(2009:27)は、世の中で上手くいっている学習障害的な人に見られる共通点として、「その人の周り」には、たいてい、その人の強烈な個性やバランスの悪さを受けとめてくれる家族や仲間がおり、そういう人たちは幸運だと述べている。受けとめてくれる人々が大切であるということは、学習障害という障害に限定されず、人種、言語、障害や2E的特性の有無、時代など数多くの違いを超越し、人類共通であろう。

第5・6章、廣澤氏と石村氏の事例研究は、本研究の要となる章である。音楽と美術で力を発揮した2人について、その能力が引き出された要因を広義の2E教育的観点から、石村氏については臨床美術的観点を加えて分析した。親や指導者たちの献身的な療育と教育によって2人の能力・才能が開花したケースであり、「普通の人では実践すること等限りなく難しい特殊なケースで一般化は困難」という見方もあるだろう。しかし、本事例で強調したいのは、親や指導者たちの歩みには、基本的かつ見倣える点が数多く含まれているということである。

例えば、本人の好きなことや得意なことを目ざとく発見・尊重しさらに伸ばすという積極的な見方を持つこと、多くの苦労や困難があってもめげることなくその能力を伸ばすための努力を惜しまないこと、必要な支援・指導とは何かを考え続けること、本人の特性やニーズを識別し時間をかけて出来るようになるまで何度も繰り返し指導すること、信頼関係を構築し一緒に歩み続けること、障害を持つが故の強みを発見し活かそうとすることなどが挙げられる。

どちらの事例についても、発達障害が今ほど知られていない昔から孤軍奮闘してきた最初の人々は親である。廣澤氏の場合は母親が、石村氏の場合は両親が、長い戦いの日々を過ごしてきた。障害に対して無理解な人々も少なくなかった中で、我が子にとって最適な療育とは何か考え抜き、つかみ取ったものを信じ、実践し続けてきたのである。そして、障害があっても一人でできることを少しでも増やす、自己実現の方法を探るなど具体的な目標を掲げて取り組み続けた結果、支援者の輪が広がった。

とりわけ、音楽や美術の指導者たちは、発達障害の専門家ではなく、何も分からない状態から手探りで指導を開始した。それには、音楽や美術とは直接関係ないような支援も含まれ、多くの時間とエネルギーを注ぐ必要があったが、その特性や苦手なところを受け止めるとともに、克服するための工夫を重ね、本人の好きなことや得意なことを尊重しながら本気で向き合った。療育と指導において、2歩進めば3歩あるいはそれ以上戻ってしまい、全てゼロになってはまた最初からやり直すような日々を辞めずに続けた人々である。思うようにいかない時も、何が正しいのか分からない日々も、できることを忠実にやり続け、試行錯誤と改良を重ねながら歩み続けたことが、本人の能力を引き出し、力を発揮することに繋がったのだろう。

また、指導者たちが願ってきたことは、2人の才能を伸ばして、プロの音楽家・芸術家に育てることではなく、少しでもそれらの世界に興味を持ち、楽しんで欲しいというシンプルなものだった。そして、障害云々を超え、常に一人の人間として真正面から向き合ってきたことも、親や指導者たちに共通しており、たとえ時間がかかったとしても真剣な態度や想いは相手に伝わると感じる。廣澤氏・石村氏と歩み続けてきた人々の姿勢から学ぶことは多く、発達障害をもつ人々に対する療育と指導について検討する上で、有益な示唆に富む事例である。

参考文献

【日本語】

朝日デジタル新聞 (2018) 「特別支援学級在籍率、外国人の子が日本人の倍 民間調査」(6月24日付)、<https://www.asahi.com/articles/ASL4T43HKL4TUHBI01G.html> (2020年3月2日)。

異才ネットワーク、生きづらさを抱えるギフテッド・2E の子をもつ親の会 SHINE、
<https://www.facebook.com/isai.gifted.2e/> (2021年12月3日)。

板谷千花・都築繁幸 (2012) 「発達障害が疑われる外国人児童に対する図画工作の学習における支援 - 学級支援員としての立場からの事例的考察 - 」『障害者教育・福祉学研究』8 巻、pp. 47-51。

井上和博、柳田信彦、窪田正大、深野佳和、赤崎安昭 (2016) 「発達障害児を持つ母親の育児ストレスー児童発達支援事業所における調査の解析ー」『鹿児島大学医学部保健学科紀要』26 巻 1 号、pp. 13-20。

井上勝夫 (2017) 「自閉スペクトラム症診断における先入観の克服」『精神神経学経誌』、119 巻 10 号、pp. 719-726。

上野一彦 (2009) 『LD を活かして生きよう』、ぶどう社。

川崎直子 (2019) 「外国につながる子どもの日本語指導の現場から」『LD 研究』28 巻 2 号、pp. 220-223。

河島淳子・高橋千恵子・山本庸子 (1998) 「トモニ療育センターにおける自閉症児指導ーパニック女王、誕生から返上へ」『情緒障害教育研究紀要』17 号、pp. 1-22。

川谷正男他 (2009) 「注意欠陥/多動性障害から広汎性発達障害に診断変更された症例の後方視的検討」『脳と発達』41 巻 1 号、pp. 11-16。

ギフトド応援隊、<https://www.gifted-ouentai.com/> (2021年12月3日)。

栗田季佳・前原由喜夫・清長豊・正高信男 (2012) 「発達障害のある外国人児童への社会的相互作用 トレーニングの効果 : 実行機能に注目した共同パズル完成課題」『発達心理学研究』23 巻2号、pp. 134-144。

黒葛原由真・都築繁幸 (2011) 「外国人 ADHD 児の学習行動に関する分析」『障害者教育・福祉 学研究』7 巻、pp. 59-73。

厚生労働省 e-ヘルスネット「ASD(自閉スペクトラム症、アスペルガー症候群)について」、<https://www.e-healthnet.mhlw.go.jp/information/heart/k-03-005.html> (2020年3月2日)。

厚生労働省 e-ヘルスネット「サヴァン症候群」、<https://www.e-healthnet.mhlw.go.jp/information/dictionary/heart/yk-072.html> (2020年3月2日)。

厚生労働省「発達障害の理解のために」、<https://www.mhlw.go.jp/seisaku/17.html> (2020年3月2日)。

近田由紀子 (2019) 「日本語指導が必要な児童生徒等教育の充実のための支援施策」『LD 研究』28 巻2号、pp. 216-219。

酒井香奈・野崎とも子 (2014) 「発達障害を持つ子どもの言動から教師が受ける感情と教師への支援について」『千葉大学教育学部研究紀要』62 巻、pp. 67-73。

境圭介・都築繁幸 (2012) 「発達障害が疑われる外国人児童の支援の在り方について」『障害者教育・福祉学研究』8 巻、pp. 35-40。

坂本裕・福田はるか (2019) 「特別支援学校における障害のある外国人児童生徒への対応に関する調査研究」『発達障害支援システム学研究』18 巻2号、pp. 151-160。

翔和学園、<https://showa-gakuen.net/> (2021年12月1日)。

鈴木國文 (2021) 「自閉スペクトラム症と統合失調症の違いー精神病理学の視点から」『そだちの科学』36号、pp. 23-27。

DAISUKE 通信(廣澤大介ファンクラブが2001-2016年に発行したニューズレターNo. 1-26)。

高橋智・中村美樹 (2010) 「障害を有する外国人児童生徒の教育貧困の実態 - 本人・保護者及び学級担任への面接法調査から - 」『障害者問題研究』37巻4号、pp. 300-305。

都築繁幸 (2012) 「発達障害を伴う外国人児童生徒の問題行動への対応」『教育と医学』5巻、pp. 28-36。

都築繁幸・森川貴章・金子誠・中山修平・川上智宏 (2010) 「発達障害が疑われる外国人児童への学習支援の在り方に関する事例的考察」、『障害者教育・福祉学研究』6巻、pp. 69-75。

東京大学先端科学技術研究センター・異才発掘プロジェクト ROCKET、
https://rocket.tokyo/join_2019/ (2021年12月3日)。

東京大学大学院総合文化研究科・ギフテッド創成寄付講座、
<https://www.gifted.c.u-tokyo.ac.jp/home> (2021年12月4日)。

中野広輔 (2019) 「若手教員による発達障害の認知と専門家への期待：通常学級でリスクを抱える子どもの連携支援に向けて」『大学教育実践ジャーナル』17号、pp. 41-46。

二井紀美子・緩利誠 (2013) 「外国人児童生徒支援に資するアセスメントの枠組の提案 - 不就学児調査を通して - 」『生涯学習・キャリア教育研究』9巻、pp. 1-12。

橋本浩 (2017) 『子どもの心を診る医師のための発達検査・心理検査入門』中外医学者。

華園力 (2021) 「自閉スペクトラムと文化的背景」『こころと文化』20 巻 1 号、pp. 69-80。

早川昌子・都築繁幸 (2012) 「自閉的傾向がある外国人児童の支援の在り方について」『障害者教育・福祉学研究』8 巻、pp. 41-45。

廣澤大介ファンクラブホームページ、
<https://daisukehirosawa.wordpress.com/fanclub/join-us/> (2021 年 12 月 13 日)。

保坂遊 (2017) 「臨床美術士に求められるもの/臨床美術士が求めるもの」『臨床美術ジャーナル』6 巻 1 号、臨床美術学会、pp. 61-66。

本田秀夫 (2013) 「自閉症スペクトラム障害は増えているのか？」『最新医学』68 巻 9 月増刊号、pp. 159-167。

本田秀夫他 (2017) 「発達障害児者等の地域特性に応じた支援ニーズとサービス利用の実態の把握と支援内容に関する研究」厚生労働科学研究成果データベース、
<https://mhlwgrants.niph.go.jp/niph/search/NIDD00.do?resrchNum=201717005B> (2020 年 2 月 7 日)。

毎日新聞 (2019) 「外国籍は通常の 2 倍 特別支援学級在籍率 日本語できず知的障害と判断か」、<https://mainichi.jp/articles/20190831/k00/00m/040/156000c> (2019 年 9 月 2 日)。

松田真希子・中川郷子 (2017) 「外国にルーツをもつ児童の発達アセスメントと言語の問題について - 発達障害と一時的リミテッド状況の鑑別のための調査研究 - 」『金沢大学留学生センター紀要』21 巻、pp. 29-42。

松野迅 (2005) 『しなやかにフェルマータ』、かもがわ出版。

松村暢隆 (2018) 『2E 教育の理解と実践-発達障児の才能を活かす』、金子書房。

松村暢隆 (2021) 『才能教育・2E 教育概論-ギフテッドの発達多様性を活かす』、東信堂。

メディカクリニック、<http://www.shimoi.or.jp/medica/gifted> (2021年12月7日)。

文部科学省 (2012) 「通常の学級に在籍する発達障害の可能性のある特別な教育的支援を必要とする児童生徒に関する調査結果について」、
https://www.mext.go.jp/a_menu/shotou/tokubetu/material/_icsFiles/afieldfile/2012/12/10/1328729_01.pdf (2021年12月13日)。

文部科学省 (2016) 「別添 (参考資料) 外国人児童生徒等における特別支援教育等の状況に関する整理票・集計表」。

文部科学省 (2017) 「特別支援教育資料 (平成29年度) 第1部集計編 - 4 特別支援学級の状況」、
https://www.mext.go.jp/component/a_menu/education/micro_detail/_icsFiles/afieldfile/2019/10/28/1406445_000.pdf (2020年1月18日)。

文部科学省 (2019) 「日本の特別支援教育の状況について—新しい時代の特別支援教育の在り方に関する有識者会議資料 3-1」 (令和元年9月25日付)、
https://www.mext.go.jp/kaigisiryō/2019/09/_icsFiles/afieldfile/2019/09/24/1421554_3_1.pdf
(2020年3月15日)。

文部科学省 (2021) 「「令和の日本型学校教育」の構築を目指して～全ての子供たちの可能性を引き出す、個別最適な学びと、協働的な学びの実現～ (答申)」
https://www.mext.go.jp/content/20210126-mxt_syoto02-000012321_2-4.pdf (2021年11月5日)。

安田すみ江・後藤麻美・加村梓 (2012) 「発達障害を持つ児の保護者の育児上の困難さに関する調査」『小児保健研究』71巻4号、pp. 495-500。

矢野宏 (2008) 「学習障害克服 ヴァイオリニストに」、新聞『うずみ火』2月号、pp. 2-5。

楊一凡・井澤信三（2017）「知的障害特別支援学校教員を対象としたサヴァン症候群に関する調査研究」『兵庫教育大学学校教育学研究』30巻、pp. 167-172。

吉田洋子・高橋智（2006）「障害・特別ニーズを有する在日外国人児童生徒の教育実態：外国人学校への質問紙調査を中心に」『東京学芸 大学紀要総合教育学系』57巻、pp. 269-289。

吉田やすえ・都築繁幸（2010）「母親が外国人の読み書き障害児への指導の試み」『障害者教育・福祉学研究』6巻、pp. 83-92。

米田倫康（2020）『発達障害のウソ-専門家、製薬会社、マスコミの罪を問う』、扶桑社新書。

【英語】

Asperger, H. (1944) “Autistic psychopathy” in childhood. In U. Frith (Ed.), *Autism and asperger syndrome*. New York, NY: Cambridge University Press.

Baldwin, L., Baum, S., Pereles, D. & Hughes, C. (2015) Twice-exceptional learners-The Journey toward a shared vision. In *Gifted Child Today*, vol. 38 (4), pp. 206-214.

Bridges Academy-Educating the Exceptional, [https:// www.bridges.edu/](https://www.bridges.edu/)（2020年11月20日）。

Bridges Graduate School of Cognitive Diversity in Education, <https://graduateschool.bridges.edu/>（2021年11月20日）。

Civil Rights Data Collection (CRDC). 2017-18 State and National Estimations: Number and percentage of public school students enrolled in gifted/talented programs, by race/ethnicity, disability status and English proficiency, by state: School year 2017-18, <https://ocrdata.ed.gov/estimations/2017-2018>（2020年11月2日）。

Coleman, R. M. and Roberts L. J. (2015) Using this special issue putting ideas into practice to make a difference. In *Gifted Child Today*, vol. 38 (4), pp. 255-256.

Elkind, J. (1973) The gifted child with learning disabilities. In *Gifted Child Quarterly* vol. 17 (3), pp. 45-47.

Gallagher, J. (1966) Children with developmental imbalances: A psychoeducational definition. In W. Cruickshank (Ed.), *The teacher of brain-injured children*. Syracuse, NY: Syracuse University Press.

Hollingworth, L. (1923) *Special talents and defects: Their significance for education*. Itaca, NY: Cornell University Library.

Kanner, L. (1943) Autistic disturbances of affective contact. In *Nervous Child*, vol. 2, pp. 217-250.

Kaufman, B. (2018) Introduction. In Kaufman, B. (Ed.), *Twice exceptional-supporting and educating bright and creative students with learning difficulties*. Oxford Press, pp. 1-16.

Maker, J. (1977) *Providing programs for the gifted handicapped individuals*. Reston, VA: Council for Exceptional Children.

Meisgeier, C., Meisgeier, C. & Werblo, D. (1978) Factors compounding the handicapping of some gifted children. In *Gifted Child Quarterly*, vol. 22, pp. 325-331.

Montgomery County Public Schools (MCPS). *A guidebook for twice exceptional students- Supporting the achievement of gifted students with special needs*. Rockville, Maryland: The Department of Curriculum and Instruction, <https://www.wrightslaw.com/info/2e.guidebook.pdf> (2020 年 11 月 5 日) .

National Association for Gifted Children, <https://www.nagc.org/> (2020 年 12 月 3 日)。

Sabatino, C. & Wiebe, C. (2018) Bridges Academy: A strengths-based model for 2e. In Kaufman, B. (Ed.), *Twice exceptional-supporting and educating bright and creative students with learning*

difficulties. Oxford Press, pp. 301-321.

Silverman, K., Gilman, J., Lovecky, V. and Maxwell, E. (2019) *Teacher checklist for recognizing twice exceptional children*. Denver, CO.: Gifted Development Center.

Tennessee Department of Education. (2018) *Intellectually gifted evaluation guidance*.

https://www.tn.gov/content/dam/tn/education/special-education/eligibility/se_intellectually_gifted_evaluation_guidance.pdf (2021年11月27日) .

West Virginia Department of Education. (2003) *Reaching and teaching- A comprehensive guidebook for identifying educating gifted students in West Virginia*, <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED504153.pdf> (2020年11月5日) .

Yates, D and Boddison, A. (2020) *The school handbook for dual and multiple exceptionality*, Routledge.

【映画】

1. 「レインマン」(1988) 発売元：(株) フォックスエンターテイメントジャパン
2. 「モーツァルトとクジラ」(2004) 発売元：(株) ポニーキャニオン
3. 「マラソン」(2005) 発売元：アミューズソフトエンターテイメント
4. 「彼女の名はサビーヌ」(2007) 発売元：アップリンク
5. 「ぼくはうみがみたくなりました」(2009) 発売元：(株) 日本コロムビア
6. 「シンプル・シモン」(2010) 発売元：TC エンタテインメント
7. 「マイネームイズハーン」(2010) 発売元：20世紀フォックスホームエンターテイメント
ジャパン
8. 「ちづる」(2011) 発売元：(株) 紀伊国屋書店
9. 「僕と世界の方程式」(2014) 発売元：レスペ
10. 「君が僕の息子について教えてくれたこと」(2015) 発売元：NHK エンタープライズ
11. 「ぼくと魔法の言葉たち」(2016) 発売元：(株) トランスフォーマー
12. 「500 ページの夢の束」(2016) 発売元：(株) キノフィルムズ/木下グループ
13. 「靴ひも」(2018) 発売元：マジックアワー

14. 「それだけが、僕の世界」(2018) 発売元：ツイン
15. 「トスカーナの幸せレシピ」(2018) 発売元：ハーク
16. 「僕が飛び跳ねる理由」(2020) 発売元：KAD

資料 1 Coleman and Roberts (2015:256) より抜粋して引用。P. 108 (下線部筆者加筆) に “children who are gifted and talented” と書かれており、ある分野で突出した才能を示すギフテッドの人々も IDEA の対象に含まれることを示す法律である。

Individuals with Disabilities Education Act (IDEA)

Public Law 108-446

(twice-exceptional language is in Section 681(d)(3)(J))

PART D—NATIONAL ACTIVITIES TO IMPROVE EDUCATION OF CHILDREN WITH DISABILITIES

SUBPART 1—STATE PERSONNEL DEVELOPMENT GRANTS

SUBPART 2—PERSONNEL PREPARATION, TECHNICAL ASSISTANCE, MODEL
DEMONSTRATION PROJECTS, AND DISSEMINATION OF INFORMATION

SUBPART 3—SUPPORTS TO IMPROVE RESULTS FOR CHILDREN WITH DISABILITIES

SUBPART 4—GENERAL PROVISIONS SEC. 681. COMPREHENSIVE PLAN FOR SUBPARTS 2 AND 3.

(a) COMPREHENSIVE PLAN.—

- (1) IN GENERAL.—After receiving input from interested individuals with relevant expertise, the Secretary shall develop and implement a comprehensive plan for activities carried out under Subparts 2 and 3 to enhance the provision of early intervention services, educational services, related services, and transitional services to children with disabilities under Parts B and C. To the extent practicable, the plan shall be coordinated with the plan developed pursuant to Section 178(c) of the Education Sciences Reform Act of 2002 and shall include mechanisms to address early intervention, educational, related service, and transitional needs identified by State educational agencies in applications submitted for State personnel development grants under Subpart 1 and for grants under Subparts 2 and 3.

- (c) SPECIAL POPULATIONS.—
- (d) **PRIORITIES.—The Secretary, in making an award of a grant, contract, or cooperative agreement under Subparts 2 or 3, may, without regard to the rulemaking procedures under Section 553 of Title 5, United States Code, limit competitions to, or otherwise give priority to—**
- (1) projects that address one or more—
 - (A) age ranges;
 - (B) disabilities;
 - (C) school grades;
 - (D) types of educational placements or early intervention environments;
 - (E) types of services;
 - (F) content areas, such as reading; or
 - (G) effective strategies for helping children with disabilities learn appropriate behavior in the school and other community-based educational settings;
 - (2) projects that address the needs of children based on the severity or incidence of their disability;
 - (3) **projects that address the needs of—**
 - (A) low achieving students;
 - (B) underserved populations;
 - (C) children from low income families;
 - (D) limited English proficient children;
 - (E) unserved and underserved areas;
 - (F) rural or urban areas;
 - (G) children whose behavior interferes with their learning and socialization;
 - (H) children with reading difficulties;
 - (I) children in public charter schools;
 - (J) **children who are gifted and talented; or**
 - (K) children with disabilities served by local educational agencies that receive payments under Title VIII of the Elementary and Secondary Education Act of 1965.

資料 2 2E のチェックリスト (The Checklist for Recognizing Twice Exceptional Children. Silverman 他、2019 より)

Is My Child Twice Exceptional?

Adapted from work by Linda K. Silverman, Barbara Jackson Gilman, Deirdre V. Lovecky, and Elizabeth Maxwell

Gifted children who have some sort of disability are considered twice exceptional (2e). Twice-exceptional students often fly under the radar because parents and educators fail to recognize their potential—meaning, the child's disability often masks giftedness or vice versa.

This section focuses on some of the common traits and characteristics of 2e children, along with characteristics of specific disabilities, adapted from the *Checklist for Recognizing Twice Exceptional Children* (Silverman, Gilman, Lovecky, & Maxwell, 2019). Its purpose is to assist parents, educators, and counselors in recognizing some common characteristics of 2e children. The lists are for reference only; they should not be considered diagnostic tools.

However, if a child fits many of the characteristics listed on the following pages, parents and educators should refer the child to a licensed professional for further assessment.

General Characteristics of the Twice-Exceptional Learner

- Appears smarter than grades or test scores suggest
- Has a sophisticated speaking vocabulary, but poorer written expression
- Participates well in class discussions, but does not follow through with implementation
- Has uneven academic skills, inconsistent grades, and test scores
- Does well when given sufficient time, but performs poorly on timed tests and takes much longer to complete assignments and homework than other students
- Studies very hard before tests, gets good grades on tests but soon forgets most of the learned information; needs to restudy it for later tests
- Has excellent problem-solving skills, but suffers from low self-esteem
- Excels in one area or subject, but may appear average in others
- Performs well with challenging work, but struggles with easy material
- Is better with reading comprehension than with phonetic decoding of words
- Is better at math reasoning than computation
- Has wonderful ideas, but has difficulty organizing tasks and activities
- Has facility with computers, but illegible or slow handwriting
- Has a great (sometimes bizarre) sense of humor and may use it to distract the class
- Thrives on complexity, but has difficulty with rote memorization
- Understands concepts easily and gets frustrated with the performance requirements
- Fatigues easily due to the energy required to compensate



Visual Processing Weaknesses

- Struggles with reading
- Mixes up plus and minus signs
- Has difficulty lining up numbers in calculations
- Has difficulty copying from the board
- Puts face close to the paper when writing or reading
- Skips lines and loses place in reading
- Poor spacing when writing
- Tires easily when reading or writing
- Makes "careless errors" in written work



Auditory Processing Weaknesses

- Does not seem to hear you, may need several repetitions before responding
- Mispronounces words or letter sounds
- Confuses similar sounding words (e.g., "agent" and "ancient")
- Makes grammatical errors in speech
- Misunderstands information
- Watches other students to find out what to do
- Does not pay attention when being read to or during lectures
- Has a weak grasp of phonics, reflected in spelling and pronouncing unfamiliar words
- Has a loud voice, especially when there is background noise
- Responds better to directions when shown examples of what is expected
- Is exhausted after prolonged listening, particularly in the afternoon

Sensory Processing Issues

- Is clumsy and awkward
- Has an odd pencil grip
- Does not hold paper in place when writing
- Has illegible handwriting and tends to avoid writing
- Is poor at athletics
- Wears very similar soft clothes every day
- Gets upset when brushed against accidentally, as in standing in line
- Props self up in chair rather than sitting up straight
- Becomes easily overstimulated and may throw tantrums
- Has low energy and tires easily
- Uncomfortable with crowds
- Has difficulty with transitions
- When younger, had difficulty deciding handedness (dominance of one hand over the other)

Attention-Deficit/Hyperactivity Disorder Symptoms

- Has difficulty waiting turn
- Acts impulsively without awareness of consequences
- Intrudes on others
- Is in motion or as if "driven by a motor"
- Has difficulty remaining seated
- Fidgets with hands or feet, or squirms in seat
- Easily distracted
- Has highly variable performance on different days or during time periods
- Spaces out during assignments and homework, often not completing tasks
- Forgetful; may only remember part of an instruction
- Concentrates deeply when interested and not at all when not interested
- Responds to partial information, thinking understands fully
- Complains of boredom, unless work is novel, stimulating, or self-selected



Dyslexia or Stealth Dyslexia

- Reads at a lower level than expected for ability; reading may be average, but reasoning is superior
- Struggles with phonological processing and the learning of sound-symbol relationships
- Shows reversals
- Has trouble with right and left
- Has difficulty learning to read analog clocks
- Sequential and rote memory lack permanence
- Spelling and math facts may be forgotten after practice
- Spells the same word in several different ways
- Written output is more difficult than verbal discussion
- Struggles to sequence ideas on paper
- Anxious about reading aloud; may leave out words or substitute words with similar meanings or appearance

Autism Spectrum Disorder (includes former "Asperger Syndrome")

- Struggles to read social cues: thoughts/feelings of others, nonverbal responses, body language, motivation of others, and others' response to own behavior
- Does not respond appropriately to others' feelings
- Shows rigidity: once a decision has been made, it is very difficult to change it
- Is inflexible about tasks; will only do them one way
- Resists and/or refuses tasks that are not liked, preferred, or self-selected
- Shows sensory issues: poor fine/gross motor coordination, difficulty with loud sounds, crowds, close proximity to others, touching/osting, and transitions
- Experiences anxiety, particularly regarding social expectations and conventions
- May have flat affect
- May have difficulty with unfamiliar inferential language, idioms, etc., tending to be more literal, black and white
- Has limited eye contact
- Unexpected changes often elicit strong emotional distress
- Limited initiation of social interaction, and difficulty responding to overtures by others

Anxiety and Depression

- Is very perfectionistic; needs work done just so and obsesses over unimportant details
- Excessively anxious about tests, presentations, projects, and grades, despite usually doing well and obtaining high grades
- Paralyzed and unable to think clearly with items perceived to be too difficult or heavily timed, until able to relax
- Worries excessively about things great and small (for example: school shootings, bullying, whether people like him/her, getting into trouble, getting things done, dogs, climate change/extinction)
- Can't let go of issues and fall asleep
- Fears going to school or tries to avoid going to school
- Has phobias, such as fear of separation, fear of the dark, fear of burglars breaking in
- Feels compelled to do things multiple times (e.g., wash hands) or to count or repeat actions
- Feels hopeless, worthless, or unhappy; frequently cries
- Lacks or has lost motivation
- Has very poor self-esteem
- Makes statements about wishing to be dead or to have never been born
- Makes threats of self-harm or has harmed self
- Has a negative or gloomy outlook on life; expresses a lot of negative things about self or others (For example: calling self a loser, saying no one will ever like him/her; expressing he/she hates others or self; feels no one is ever nice to him/her)

Silverman, L. K., Gilman, S. J., Lovecky, D. V., & Maxwell, L. (2019). Adapted from Silverman, L., & Maxwell, B. (2010). *Teacher Checklist for Recognizing Talented Exceptional Children*. Denver, CO: Gifted Development Center. <https://www.gifteddevelopment.com>. Adapted with permission.

資料 3 2E 勉強会における質問・回答内容 (ZOOM チャット記録)

2021年11月19日(アメリカ現地時間11月18日15:30-17:30)、モンゴメリー郡公立学校に勤務する2Eの専門家が主催したオンライン勉強会に参加し、筆者から以下計5つの質問をした:アメリカにおける①非言語的知能検査 UNIT (Universal Nonverbal Intelligence Tests) の使用状況、②2E向けの学校数、③2E教育専門家の総数、④2Eの概念に関する認知度、⑤2E教育の専門家を養成する機関について。以下は、参加者(1-6)から得た回答を含むチャット記録である。

時刻	発言者	内容
(日本時間)		
05:48:02	筆者:	In Japan, the number of students from other countries have been increasing. Recently, how to identify their disabilities, especially developmental disorders (autism, ADHD, learning difficulties...) is one of challenging tasks.
06:21:11	筆者:	In Japan, WISC is used as one of common test tools. In the US, do you use UNIT (Universal “Non-verbal” Intelligence Tests) to identify special needs of students from various countries?
06:23:51	参加者 1:	I am not familiar with that test. Besides the WISC, the NNAT is the non-verbal universal screening used by many school districts in Colorado: https://www.pearsonassessments.com/store/usassessments/en/Store/Professional-Assessments/Cognition-%26-Neuro/Non-Verbal-Ability/Naglieri-Nonverbal-Ability-Test-%7C-Third-Edition/p/100001822.html
06:25:45	参加者 2:	The Naglieri non-verbal intelligence test is quite popular in some districts now.
06:26:17	参加者 3:	There is a NEW Naglieri group assessment being produced by MHS, to be marketed next year. Dr. N took his wonderful first NV test and expanded it with Dina Brulles and others to include non-verbal WITH quantitative and verbal sections too!
06:26:43	参加者 4:	We use the CogAT - Cognitive Abilities Test - we use it as a universal screener in grade 2, and give the full battery for any student going through the referral process. We also use many other qualitative data.
06:29:32	筆者:	Thank you for your information about NNAT and CogAT!

06:40:21 筆者: Do you know Q1:how many schools for 2E are there in the U.S? Q2: How many 2E specialists do you have in the U.S.? Q3: Does the concept of 2E is generally accepted/shared in your areas?

06:41:04 参加者 5: I think those are probably going to vary by region, I don't know that we have data.

06:41:19 筆者: OK, thanks.

06:41:47 参加者 5: For example, I don't know that all schools would be called 2E, but I have 2 schools near me who are "2E" schools who speak to gifted with disabilities and needs.

06:42:14 筆者: OK.

06:42:33 参加者 5: And there is only one place I know that offers a "2E specialist certificate" so we can't easily measure by that either.

06:49:37 筆者: Could I ask the one organization which offers 2E specialist certification?

06:50:41 参加者 6: It is Bridges -- <https://graduateschool.bridges.edu/>

06:51:02 筆者: Thank you very much!

謝辞

本研究は多くの方々のご支援とご協力により完成したものです。最も忘れられないのは、2つの事例研究にご協力頂いた11人の方々です。どこの誰だか分からない私からの依頼に応え、インタビュー調査から原稿の内容確認作業などを含めて、最初から最後まで懇切丁寧にご対応頂きました。まず第5章では、廣澤大介様、稲光宏子様、石井守様、梅本哲世様、松野迅様、菊本恭子様、曾我部千恵子様より、第6章では、石村嘉成様、和徳様、有希子様、寺尾いずみ様より、並々ならぬご協力と格別のご配慮を頂きました。

インタビューに応じて下さった皆様の言葉一つ一つに重みと迫力がありました。特に、文字に起こした時、その言葉の力は一層強くなったように感じ、自分の胸に迫ってきました。その言葉や歩みに泣けてくることも少なからずありました。皆さんの長年に渡る歩みは、想像をはるかに超越したもので、自分の考え方や教育観に大きな影響を及ぼしてくれるものとなりました。

特に、療育や指導に対する熱心さ、音楽や美術など専門分野への強い愛情と高いプロ意識、目の前の人や物事のために最善を尽くすこと、人を想うことの大切さを学びました。皆さんと出会わなければ、生涯気づくことさえなかったかもしれない「宝」のような価値ある教を惜しげもなく伝授して頂きました。とりわけ、石村和徳様には長期間に渡り大変お世話になり、極めて多忙な日々を過ごしながらも、最大限の誠意と熱意を持って向き合い続けて下さったことについては、感謝してもしきれません。本当にありがとうございました。

宇都宮大学博士課程の田巻松雄教授には3年間大変お世話になりました。本研究を通して、これからもずっと続けていきたい研究テーマを見つけることができ、自分の歩むべき方向が定まったように思います。今後は、博士課程で感じたことや考えたことを基盤とし、勤務先である国際医療福祉大学において、教育と研究に真正面から向き合える人間になることを目指します。

最後に、家族である夫、両親、兄、98歳の祖母に、この場を借りて感謝の言葉を述べたいと思います。考え方や好みがいつもほぼ一致し、とても居心地の良い夫を筆頭に、常に現実的な見方をする父、ユニークかつ面白い発想をする母へ。そして、博士論文のテーマについて考えるきっかけを与えてくれたであろう兄と元気な祖母へ。博士3年生の夏、とても苦しかった時期に、祖母が送ってくれた葉書に書かれていた「博士頑張って」という言葉に、力をもらったことを思い出します。お世話になった全ての皆様に御礼申し上げます。