

知的ギフテッド児の発達特徴と学校適応に関する研究

本郷 一夫 ・ 松本 恵美 ・ 九里 真緒
(AFL 発達支援研究所) (弘前大学) (横浜少年鑑別所)

問題と目的

ギフテッド (gifted) とは、知的領域、特定の学問領域、芸術領域などの何らかの領域において並外れた力量、素質のある人を指す用語である (ウェブ他, 2019)。このうち、知的能力の分野で並外れた能力を示す子どもは知的ギフテッド児と呼ばれる。知的ギフテッド児は、知識、興味・関心、想像力などの豊かさによって定義されるが、その中でも知能指数は重要な要素となっている。知能指数を基準にした場合、2標準偏差以上高い (IQ130以上) としている研究 (松本・是枝, 2015b)、IQ125～130以上としている研究 (宮尾, 2019)、WISC-IVの全検査IQ (FSIQ)、言語理解指標 (VCI)、知覚推理指標 (PRI) のいずれかにおいて合成得点が130以上としている研究 (日高, 2018) などがある。少なくともIQ120を下回らない子どもが対象とされてきている。

このような知的能力が高い子どもについては、20世紀初頭から、Terman や Hollingworth らによって着目され、縦断的の追跡もなされてきた。このうち Terman は、IQ140以上を「天才」とし、高いIQを持つ人は、社会情動的側面においても安定、順応していると報告した。一方、IQ 180以上の学生を調査した Hollingworth は、身体的発達と認知的発達のミスマッチ (asynchrony: 非同期性) の問題を指摘した。この結果の違いは、研究対象者のIQなどの違いが関係していると考えられる (Wiley, 2016)。

このように、知的ギフテッド児に関しては、知的に高く社会にも適応的だとする「調和理論」(harmony theory) と知的には高いものの社会的適応では問題を抱えるとする「不調和理論」(disharmony theory) の2つのステレオタイプ的な考えが示されてきた (Godor, 2017)。この点について、知的ギフテッド児を対象とした大規模調査、すなわち PISA の成績に基づく EU 内の生徒に関する研究 (Godor, 2017)、フランスの小・中学生を対象とした研究 (Guez, 2018) では、知的ギフテッド児は全般的に社会生活上の適応がよいこと、すなわち調和理論を支持する結果が示されている。

これに関連して、ポーランドの心理学者 Dabrowski

は、積極的分離理論 (TPD: Theory of Positive Disintegration) という人格発達理論を提唱している。これは、葛藤の結果起こる「分離」によって不安や神経症的行動が生じるが、適切な状況下で置かれることで「二次的な統合」が起こり、より優れた人格になるという理論である。この分離、統合を促す個人の特性として、5つの領域における過度激動 (OE: overexcitability) があると考えられた。すなわち、知的 (intellectual)、情動的 (emotional)、感覚的 (sensual)、想像的 (imaginational)、精神運動的 (psychomotor) 過度激動であり、これらの特徴は知的ギフテッド児に多く見られると考えられている (Harrison & Haneghan, 2011; Wiley, 2016; 日高, 2018)。

この点について、Harrison & Haneghan (2011) は、知的ギフテッドの青年と一般の青年を比較し、知的ギフテッドの特徴がある青年は知的、感覚的、想像的領域の3領域において過度激動が高いことを報告している。また、Limont (2014) は、知的ギフテッドの特徴がある青年は、知的、想像的領域の得点が高いこと、性格特性では開放性が高く神経症傾向が低いことを示している。

さらに、知的ギフテッド児の中には、2E (Twice Exceptional) の特徴をもつ子どもがいることが指摘されている。これは、二重に例外的だということを示す用語であり、一方で顕著に高い知的能力を示すという点で例外的であり、もう一方で対人関係や情動調整などに問題を抱えるという点で例外的であるということである。後者は、しばしば発達障害と同義に捉えられることがある。しかし、障害とは異なる視点での例外性についても着目する必要があると考えられる。これに関連して、知的ギフテッド児は、知的には高いものの、対人関係や行動調整の問題を抱える場合、アスペルガー障害、ADHDとして誤診される場合があることが指摘されている (ウェブ他, 2019)。知的ギフテッド児の場合、発達障害とは別の原因によって、表面的には発達障害がある子どもの行動と類似した行動を示すことがあると考えられる。したがって、表面的な行動ではなく、行動の背景に焦点を当てた発達アセスメントと子どもの年齢段階や発達特徴に応じた支援が重要となる。

しかし、これらの研究の結果は、知的ギフトド児全般についての傾向である。個々の子どもに着目すると、多かれ少なかれ日常生活上の不適応、学校生活での不適応などの問題を抱える子どももいる。また、このような不適応状態と程度は、学年の進行とともに変化すると考えられる。さらに、知的ギフトド児を取り巻く環境によっても異なると考えられる。したがって、支援ニーズがある知的ギフトド児の特徴と適応・不適応状態を縦断的に追跡することにより、その変化の方向性とそれに応じた支援方法を詳細に検討することが重要だと考えられる。しかし、従来の知的ギフトド児に関する日本の事例研究では、知的ギフトド児の事例を短く紹介した文献(宮尾, 2019)や知的ギフトド児の特徴がある子どもに対してインタビューをした文献(松本・是枝, 2015a [広汎性発達障害と注意欠陥多動性障害の診断を受けている児童を対象]; 松本・是枝, 2017 [高機能自閉症の診断を受けている児童を対象])などがあるが、知的ギフトド児の詳細な縦断的な変化を扱った文献は見当たらない。

以上の点を踏まえ、本研究では、ある知的ギフトド児の発達過程と学校適応に焦点を当てることによって、知的ギフトド児の発達特徴とそのアセスメントに基づく支援のあり方について検討することを目的とした。本研究で焦点を当てる対象児は、後述するように、知能指数の高さだけでなく、知識、興味・関心、想像力などの豊かさの特徴も持ち合わせていることから、知的ギフトド児と考えられた。なお、本研究は、年に1～2度の頻度で約7年間(年長～小学6年)に渡って、ある知的ギフトド児の発達アセスメントと保護者からの相談に対応した事例である。その点で、支援とその効果の直接的な検証というよりも、事例の報告を通して、ある知的ギフトド児の発達特徴を示し、学童期の知的ギフトド児の支援にとって何が重要かを検討しようとしたものである。

方 法

1. **対象児：** 大学の発達相談室(以下、A発達相談室と表記する)への初回来談時に6歳1か月の女兒(以下、仮名としてS児と表記する)。家族構成は、初回来談時、父親、母親、S児、妹の4名であった。
2. **来談の経緯：** 他機関からの紹介によってA発達相談室に来談した。主として、知的には高いが、集団の流れにうまく乗れない、感情の起伏が激しい、衝動的な面がある、音や光に過敏であるといった点から来談

に至った。保護者の話によると、他機関ではギフトド児の特徴があり、知的に同年齢の子と合わないため集団に適応ができないのではないかと言われたとのことであった。

3. **発達アセスメント：** 初回来談時には父親と母親、S児が来談した。発達アセスメントとして、①保護者からの聞き取り、②行動観察、③知能検査、④本人からの聞き取りを実施した。なお、A発達相談室への来談前に、他機関でWISC-IV知能検査およびWPPSI知能診断検査を実施済みであったため、A発達相談室での初回のフォーマル・アセスメントとしてはDN-CAS認知評価システムを選択した。

4. **支援目標の整理：** 以下の支援目標が考え得ることを保護者に伝えた。

(1) 中・長期的目標： S児は、知的水準は高いものの、集団への適応、友だち関係の形成に難しさがあった。その点で、小学校生活を見通して、「適応的な学校生活を送るとともに、良好な友だち関係を形成すること」が目標となり得ることを伝えた。

(2) 短期的目標： 発達アセスメントの結果、知的水準は非常に高かった。一方で、行動面や感情面の調整が苦手で、衝動性が高く、感覚(音や光)の過敏性があった。その点で、「①情動調整をする機会が増えること」、「②落ち着いて学校で過ごせる機会が増えること」の2つが短期目標となり得ることを伝えた。

なお、これらの支援目標はA発達相談室での目標というよりも、学校や関連機関との連携を通して達成されるべきものであることを保護者に伝えた。この点を踏まえ、学校側の本児に対する理解が深まるよう、A発達相談室から伝達文書を作成し渡すことにした。

結 果

1. 発達検査・知能検査の結果

初回来談前に他機関で受検したWISC-IV(5歳5か月時)の結果、全検査IQが142(言語理解:146、知覚推理:141、ワーキングメモリ:120、処理速度:118)であった。この結果を踏まえ、S児の知的能力・認知機能のアセスメントを目的として、就学前から児童期にかけてDN-CAS認知評価システム(以下、DN-CAS)、WISC-IVを中心にフォーマル・アセスメントを実施した。なお、S児の知能の異なる側面を捉えることを目的として、一度、KABC-II(認知尺度のみ)を実施した。また、他者の意図や思考などの心の動きをどのくらい理解できているか確認するため6歳6か月(第2回)の来談時に、

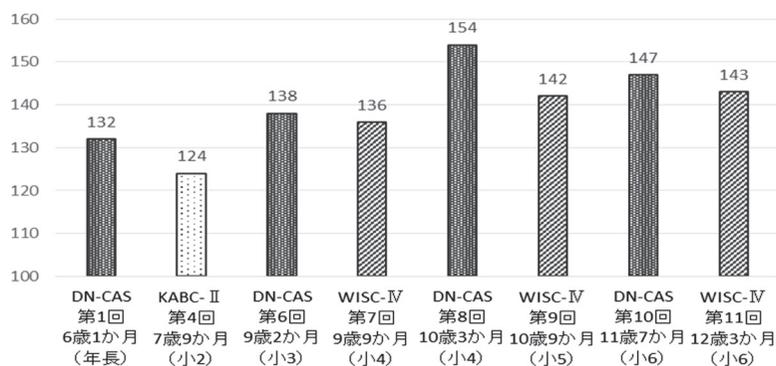


Figure1 知能検査の標準得点の変化

Table1 DN-CAS の全検査及び各指標の変化

年齢	6歳1か月 (第1回)	9歳2か月 (第6回)	10歳3か月 (第8回)	11歳7か月 (第10回)
全検査	132	138	154	147
プランニング	118	130	133	139
同時処理	137	140	149	137
注意	121	137	134	137
継次処理	114	103	137	123

Table2 WISC-IV の全検査及び各指標の変化

年齢	9歳9か月 (第7回)	10歳9か月 (第9回)	12歳3か月 (第11回)
全検査	145	142	143
言語理解	123	121	129
知覚推理	136	139	139
ワーキングメモリ	118	136	128
処理速度	127	135	135

TOM 心の理論課題検査を実施した。その結果、誤信念課題・表情の理解課題・語彙課題のすべての検査課題に問題なく通過し、年齢相応に他者の心の動きを理解していることが考えられた。Figure1に全検査の標準得点を時系列順に示す。

以下に、DN-CAS、KABC-II、WISC-IVの検査の結果を記述する。

(1) DN-CAS： DN-CASの全検査および各指標の標準得点を Table 1に示す。全検査の標準得点は、平均に比べて非常に高いレベルで推移しており、どの領域においても平均以上の水準であった。検査時のS児の様子として、第1回では検査の中頃から集中が切れ、姿勢が大きく崩れたり教示を聞き終える前に回答したりする姿が見られた。しかし、第6回、第8回、第10回では、検査

時間中、おおむね課題に集中しており、意欲が著しく低下することはなかった。

(2) KABC-II： KABC-IIの認知尺度の全検査および各指標の標準得点は次の通りであった。認知総合尺度の得点は124で平均以上の水準であった。各指標の得点を比較すると、個人内では、「学習尺度」(157)が強い尺度であり、「継次尺度」(102)及び「同時尺度」(112)が弱い尺度であり、「計画尺度」(125)はその中間であった。検査時の様子としては、特に問題の難易度が高くなった際に、姿勢の維持が難しく、回答に関係のない発言が増加する傾向が見られた。

(3) WISC-IV： WISC-IVの全検査および各指標の標準得点を Table2に示す。第5回には検査開始前から気持ちが崩れており、10下位検査中6つを終えたところで

検査の継続が難しいと判断されたため、検査を最後まで実施しなかった。第7回、第9回、第11回の全検査ならびに各指標の標準得点は、非常に高い水準であり、領域間のバランスもよいと考えられた。

DN-CAS、KABC-II、WISC-IVの3種類の検査結果を検討すると、就学前から児童期を通してS児の知能・認知機能は非常に高い水準で推移してきたことが分かる。第5回(8歳4か月)頃までは、検査中の注意の持続や姿勢の保持が難しく、特に検査者の教示に一定の時間注意を向けていなければならぬ課題の得点が不安定であったが、第6回(9歳2か月)以降、おおむね集中して取り組むことができるように変化した。

2. 友だち・教師との関係についての本人からの聞き取りの結果

S児の課題の1つとして、学校不適応があった。そのため、それぞれの来談の際にS児に対し、友だちとの関係、さらには教師との関係について質問を行った。以後、S児の学校適応の状態に基づき、来談を4つの時期に分け、第1期(第1回～第3回/年長～小1)、第2期(第4回～第6回/小2～小3)、第3期(第7回～第8回/小4)、第4期(第9回～第11回/小5～小6)とし

てTable3に示した。

どの時期においても、学校で話す相手や遊んでいる友だちの名前は数名挙がっていたが、クラスの中で自分には友だちが少ないと認識しているようであった。また、同級生のことを否定的に捉えた発言も多く見られた。しかし、第1期で聞かれた「(友だちとは)自分のことを全部分かってくれて、自分も相手のことを全部分かる人」というような「友だち」概念は児童期を通じて徐々に柔軟になっていった。担任教師については、小学2年生、小学3年生時には肯定的な発言もあったが、全般的には否定的に捉えていることが多かった。

3. 社会性発達モジュールの目標リストに関する質問の結果

自己に関する認識とその言語表現のアセスメントを目的として、第3回(7歳2か月)、第7回(9歳9か月)、第8回(10歳3か月)・第9回(10歳9か月)、第11回(12歳3か月)に、キング・キルシェンバウムによって作成された社会性発達モジュールの目標リストに基づき、「自己理解を深めること」に関する質問を行った(本郷、1998)。具体的な内容は、「a. 好き嫌い」「b-1. 身体的外見」「b-2. 自分の性格等の内面的特徴」「c. 感情」「d. 自

Table3 友だち・教師との関係についての質問の回答

関係	第1期 (年長～小1)	第2期 (小2～小3)	第3期 (小4)	第4期 (小5～小6)
友だち	<ul style="list-style-type: none"> ・「(友だちとは)自分のことを全部分かってくれて、自分も相手のことを全部分かる人。」(第2回/小1) ・「学校の友だちに頼られない。友だちが少ない。勉強が簡単すぎてやっていないから、そのせいでバカだからいじめていいんだと思われて、男子とかからいじめられる気がする。だから、学校行って勉強しなきゃと思うけど教室入ると体が重くなるんだよね」(第3回/小1) 	<ul style="list-style-type: none"> ・「(友だちとは)仲良くして一緒に遊ぶ人。」(第4回/小2) ・「女の子の友だちとは、ごっこ遊びをする。恋愛話もするが、みんなが歓声をあげるのが嫌で好きではない。」(第6回/小3) 	<ul style="list-style-type: none"> ・「クラスでは1人であることが多い」(第8回/小4) ・「友だちは自然にできるものだから、『友だちになろう』と言う子は友だちがあまりいないか、ただ友だちを増やしたいだけ。そういう子は友だちの付き合い方を知らない人。だからあまり期待しない。」(第8回/小4) ・「(クラスは)どったんばったん大騒ぎ。」(第7回/小4) 	<ul style="list-style-type: none"> ・「女子はクラスが変わればすぐ友だちが変わる。前のクラスで遊んでいた子とは遊ばなくなる。女子は男子をバカにして蹴ったりする。男子はそうではない。」(第9回/小5) ・「(新しいクラスは)どうでもいい。さわがしい。」(第9回/小5)
教師	<ul style="list-style-type: none"> ・該当する質問なし 	<ul style="list-style-type: none"> ・「(先生は)好きじゃない。怒ると怖い。(でも好きなのは)おもしろいところ。」(第4回/小2) ・「学校の勉強がつまらなく板書を写していないけれど、担任の先生は私がこういう子ってわかっているから注意しない。」(第6回/小3) 	<ul style="list-style-type: none"> ・「担任の先生は厳しい女の先生。怖い。」(第7回/小4) ・「担任の先生は若い女の先生。気づかないことが多いし、厳しいけれど、みんなに怒っても効果がない。」(第8回/小4) 	<ul style="list-style-type: none"> ・「優しいけれど、厳しい。好きでも嫌いでもない。男子がふざけていると『ばかじゃないの』と言うことがある。」(第9回/小5) ・「なんかやだ。いつもにこにこ楽しそうできっと学生時代に学校が楽しかったのだろうと思うから。」(第10回/小6)

Table4 社会性発達モジュールの目標リストに関する質問の回答

目標	第1期 (第3回/小1)	第3期 (第7回・第8回/小4)	第4期 (第9回・第11回/小5・6)
a. 好き嫌いの 言語表現	<p>【好きなもの】「古いとかおまじない。勝ち負けのないゲームが好き。お母さんにくっついて寝るのが好き。好きな授業は図工と生活。」</p> <p>【嫌いなもの】「勉強が嫌い。国語の音読とか文字を書いたりするのが嫌い。都会は嫌い。」</p>	<p>【好きなもの】「人間観察。神様ごっこ。」(第7回)</p> <p>【嫌いなもの】「ゴーヤが嫌い。」(第7回) 「薬を飲むとき。あと学校でずーっと話を聞かなければいけないとき。つままないし、イライラする。」(第8回)</p>	<p>【好きなもの】とりだんご(キャラクター)とマイクラフト(ゲーム)。(第9回) 「テレビ、ゲーム、漫画。」(第11回)</p> <p>【嫌いなもの】「やりたくないことをやること。計算問題とか。あとは、苦い野菜や酸っぱい野菜。」(第9回)「野菜全般。食感が嫌。」(第11回)</p>
b-1. 身体的外 見について 正確に述べる 能力	<p>【自分の見た目】「髪が長くて、日焼けしてて、少し優しくて、下がり眉毛。」</p>	<p>【自分の見た目】「ファッションは気にしない。かわいい服は着ない。髪が長くて、顔が小さくて、足が長い。靴下はつま先がチクチクしないやつを着ている。」(第8回)</p>	<p>【自分の見た目】「眉毛が濃い。髪の毛が長い。目が黒い。猫背。」(第11回)</p>
b-2. 自分の性 格等の内面的 特徴について 正確に述べる 能力	<p>【自分はどんな人か】「学校ではあまり役に立たないというか、ちっちゃなゴミだと思っている。」 「家では妹とたくさん喧嘩をする。みんなから頼られない人。」</p>	<p>【自分はどんな人か】「熱しやすく冷めやすい。」(第8回)</p> <p>【自分の性格】「優しくて意地悪。相手によって態度が変わる。」(第8回)</p> <p>【自分の好きなおところ】「あきらめがいいところ。(他には)いじめられている子をかばう。」(第8回)</p> <p>【自分の嫌いなおところ】「嫌いなところはない。」(第8回)</p>	<p>【自分の性格】「面倒くさがり。すぐ帰りがかる。」(第9回)</p> <p>【自分の好きなおところ】「明晰夢(はっきりした夢の意味)を見るところ。人のことを助けようという心を持っていること。」(第11回)</p> <p>【自分の嫌いなおところ】「夜に暗い気分になること」(第11回)</p>
c. 感情につい て正確に述 べる能力	<p>【今日の気分】「嬉しいのが10だとしたらふつうだから5くらい。創造する気持ち。」</p>	<p>【幸せな時】「寝ているとき。何も考えなくていいから。感情がないから。夢は変えられる。あとは、妹が静かにしているとき。」(第8回)</p>	<p>【幸せな時】「寝るとき。海川で水遊びをしているとき。」(第9回)</p> <p>【嬉しい時】「仲のいい人と遊んだり話したりするとき。受験に受かったとき。」(第11回)</p> <p>【悲しい時】「妹が意味もなくきれるとき。」(第11回)</p>
d. 自分の欲求 に気づき、 言語で表現 すること	<p>【今したいこと】「新しいゲームがやりたい。」</p> <p>【今欲しいもの】「スプーンベットっていうおもちゃ。」</p> <p>【将来の夢】「生き物の博士になりたい。それか画家でもいいな。」</p>	<p>【今したいこと】「1週間くらい寝たい。」(第8回)</p> <p>【今したくないこと】「勉強。あと料理。」(第8回)</p> <p>【今欲しいもの】「魔法、錬金術。なんでも作れるから。」(第8回)</p> <p>【将来の夢】「普通の人生を送りたい。」(第7回)「声優さんか“おかあさんといっしょ”のお姉さん。」(第8回)</p>	<p>【今したいこと】「パラシュートで空を飛ぶ。」(第9回)</p> <p>【今したくないこと】「計算ドリル。覚えたことはもうやりたくない。」(第9回)</p> <p>【今欲しいもの】「銀の小さい球がたくさんあるやつ(おもちゃ)。」(第9回)「もしもボックス。お金。」(第11回)</p> <p>【将来の夢】「声優か歌のお姉さん。〇〇中学か△△中学に行きたい。」(第9回)「歌のお姉さん。獣医師。臨床心理士。」(第11回)</p> <p>【中学校の目標】「友だちを作る。部活に入る。」(第11回)</p>

【】内は質問内容、「」内はS児の回答

分の欲求」の5項目である。但し、第2期には社会性発達モジュールの目標リストに関する質問は行っていないため、第1期、第3期、第4期のS児の回答をTable4に示す。

児童期を通してS児は、自分の好きなことや自分の空想に関しては豊富な語彙を用いて積極的に話した。ただ、自分の性格や感情などの内面のことに関しては、小学校低学年の時には詳細を尋ねると「分からない」と答えたり話をそらして立ち歩いたりする姿が見られた。高学年になってからは、徐々に自分の言葉で答えることが増えてきた。また、「普通の人生を送りたい」などと自分が感じていることが他者とは異なることを敏感に感じているような表現も多く見られた。

4. 保護者からの聞き取りの結果

S児の保育所や学校での様子と家庭での様子について保護者から聞き取りを行った。聞き取りで報告されたS児の行動特徴や支援ニーズ、それに対応した支援内容を以下に示す。

(1) 第1期における保護者の相談内容は、S児の情動調整と行動調整に関する問題が中心であった。保護者は、S児の知的水準の高さそのものよりも、S児がどのように豊かな日常生活を送れるのかという点に最も関心があったと考えられる。

これに対して、A発達相談室では、知的水準の高さだけでなく、情動や行動のコントロールに難しさがあるため、他児とのトラブルになっていると考えられることを伝えた。また、衝動を抑えるための方法をいくつか提案した。しかし、これらの方法はどれもあまり効果的ではなかった。さらに、学校生活面での不適応も考えられたため、A発達相談室と保護者でこれまでの育ちの経過や現在の状態に関する文書を作成することを提案した。

(2) 第2期は、小学2～3年生の時期である。この時期は、担任の配慮、スクールカウンセラーとの安定的な関係、友だちもできたことによって、S児は1年生の時よりは快適な学校生活を過ごしていた。しかし、学校での授業には依然として興味を持っていない様子であった。決められた課題が終わった後の残りの時間に上の学年の課題に取り組むような配慮を保護者がお願いしたが、学校側からはそのような対応は難しいという回答であった。また、音に対する過敏性に加え、目をパチパチするような運動チックも見られるようになった。

これに対して、A発達相談室では、情動コントロールの難しさに対する継続した支援が必要であると伝えた。また、音への過敏性は、物理的な刺激の大きさの問題だ

けではなく、その時の本人の心理的状态とも関連すると考えられるため、イヤーマフの使用を無理にやめさせないようにすることが大事であると伝えた。さらに、チックについては、ストレスがチックの引き金になることはあるにしても、チックとストレスとをあまり強く結びつけ過ぎることによって、S児に対する過敏な対応になり過ぎないように伝えた。

(3) 第3期の小学4年生の時期は、いじめをきっかけとして不登校になった時期である。学校側との信頼関係も十分に形成できず、S児にとっても保護者にとっても最もストレスがかかった時期だったと考えられる。しかし、その間、フリースクールに通うことによって、S児は学校外に居場所を見つけ、その中では安定的に過ごしていた。また、中学受験についても考え始め、自分の将来についての希望も持ち始めた時期である。

これに対して、A発達相談室では、フリースクールの候補の提案をする一方で、S児の学校の学年主任、担任との話し合いの時間を設けた。話し合いでは、S児の保護者の理解を得た上で、S児の発達の経過と学校生活における不適応状態の原因について伝えた。また、学校生活場面でのS児の様子について聞き、今後の対応について話し合った。なお、この時期S児は不登校状態だったため、A発達相談室には、家から直接来談したこともあって、知能検査などには安定的に取り組んでいた。

(4) 第4期は、小学5～6年生の時期である。依然として、不登校状態は続いてしたが、フリースクールの中で安定的な関係を築くとともに、中学受験について明確な目標をもつようになった。一方で、幼児期から継続していた忘れ物や物の管理などの苦しさは継続していた。さらに、小学6年生では音声チックも見られるようになった。

これに対して、A発達相談室では、引き続き、保護者と学校側の話し合いの必要性があることから、学校側への要望事項の整理などを行った。また、中学受験に関連して、保護者には、知的に高くても、勉強をしないと力はないので、一定時間取り組む姿勢を身に付けられるようにしていくことが重要であると伝えた。さらに、中学受験の際の内申書がどのように準備できるのかといった点について、早めに学校に確認するように提案した。その結果、「不登校が続いている状態では内申書を準備することが難しい」という回答を得たのをきっかけに、S児は毎日学校に通い始めた。しかし、評価表が出てからは再び学校には行かなくなった。なお、忘れ物や物の管理などについては、これまで整理整頓する、チェック表を作る、などいくつかの方法を試してみたが、

どれも効果的ではなかった。

考 察

1. 知能の特徴と適応： 一般に、知的ギフテッド児の特徴として、知能が高いこと、とりわけ、WISC-IVにおいては言語理解(VCI)と知覚推理(PRI)が高いこと(小泉, 2016)、WISC-Vにおいては言語理解が高く処理速度(PSI)があまり高くないことが報告されている(Silverman & Gilman, 2020)。これに対して、S児は、全般的に高く、領域間の大きなディスレパンスは認められなかった。小学校低学年では、DN-CASにおいては「継次処理」、WISC-IVでは「ワーキングメモリ」が他の領域に比べて低かったものの、高学年になると領域間の差は小さくなっていった。これは、知能そのものの変化というよりも、注意の持続の問題、知能検査に取り組む際の不安や疲れが軽減されたことも関係していると考えられる。

知的ギフテッド児の学業スキルの習得の難しさ、興味関心による課題集中のムラなどの原因の一つとして、認知的アンバランスが挙げられる(小泉, 2019; 日高, 2020)。しかし、S児の場合、知能検査による顕著な領域間の認知的アンバランスの特徴は見当たらなかった。その点で、別の原因、すなわち情動調整の問題が考えられた。また、認知的アンバランスがあったとしても、それが直接日常生活上の不適応につながるとは限らない。認知的アンバランスがあるにもかかわらず不適応になっていないケースや認知的アンバランスがないにもかかわらず不適応になっているケースも報告されている(本郷・吉中, 2012)。その点で、S児のような特徴をもつ知的ギフテッド児に関しては、知能指数の高さや知能の領域間のアンバランスにだけ着目するのではなく、情動調整や感覚過敏などを含む多様な側面の特徴の理解に基づく支援を行うことが重要だと考えられる。

2. 知的ギフテッドと発達障害： 先にも述べたように、知的ギフテッド児は誤解を受けやすい、さらには医療の場で誤診をされやすいという特徴がある。S児には、感覚過敏の特徴、あるいは幼児期から児童期初期には感情の起伏の激しさが見られた。Appendix 2に示すように児童期中期以降では、感情の起伏の激しさは改善されたが、その特徴は残っていた。また、忘れ物、物の管理の難しさなどの特徴もあった。一方で、DSM-5においては、感覚過敏は自閉スペクトラム症の「行動、興味、または活動の限定された反復的な様式」の一つの特徴として挙げられている。しかし、S児には、「社会的コミュニケー

ションの困難さ」や「行動、興味、活動の限定された反復様式」といった自閉スペクトラム症に該当するその他の特徴は認められなかった。その点で、感覚過敏はむしろ先に述べた過度運動の特徴と一致するものと考えられる。したがって、S児のような特徴をもつ知的ギフテッド児の特徴を単純に発達障害と関連づけて理解するのではなく、その子ども自身の特徴と環境との相互作用の結果として理解することが重要だと考えられる。

3. 対人関係とクラス適応： S児の友だちについての概念は、当初、「友だちとは、自分のことを全部分かってくれて、自分も相手のことも全部分かる人」といった厳格なものであった。しかし、次第に柔軟になった。これには、保護者や学校の担任、スクールカウンセラーの働きかけが関係していると考えられる。しかし、小学3年生以降は、S児の特徴が周りに理解されず、それが「いじめ」につながり、結果的にS児は不登校状態になった。したがって、S児のような対人関係の問題を抱える知的ギフテッド児の支援計画の立案に当たっては、知的ギフテッド児に対する直接的支援だけでなく、他児やクラス集団への支援や物的環境の調整を念頭に置くことが重要だと考えられる。

その際、保護者と学校との関係を支える仕組みも重要だと考えられる。一般に、知的ギフテッド児の心理的特徴についての認識は、教師よりも保護者の方が正確であることが報告されている(Siegle, D., Rubenstein, D., McCoach, D.B., 2020)。S児の場合も、本研究で取り上げた時期において保護者(父親、母親)との関係は全般的に良好であった。保護者は、S児の悩みなどを丁寧に聞き取り、励まし、助言を継続的に行ってきた。また、S児の状態に基づき、学校にS児の対応に関して要望し、受け入れられたこともあった。しかし、S児の状態についての保護者側の認識と学校側の認識とが一致せず、保護者が望んだような改善がなされないこともあった。その点で、S児のような支援ニーズがある知的ギフテッド児の場合、保護者の認識と教師の認識を突き合わせ、知的ギフテッド児に対する認識を深めていくことが支援には不可欠だと考えられる。

4. 学校における学習： 知的ギフテッド児などに対する才能教育として、アメリカなどでは、「早修」(acceleration)と「拡充」(enrichment)が行われている。早修は、飛び級や科目ごとの早修など、上位学年相当の科目を早期履修して単位修得が認められる措置である。拡充は、上位学年の単位修得は伴わず、通常カリキュラムの範囲を超えて学習内容を拡張・充実させるものである(関内, 2016; 松村, 2018)。

しかし、日本では、知的発達に遅れがある子どもに対して学年配当を下げたような教育カリキュラムを適用することはあっても、知的ギフテッド児に対して学年配当を上げたようなカリキュラムを適用することはほとんど行われていない。S児の場合も、保護者から「拡充」に該当するような要望が学校に対してなされたことがあったが、実現はなされなかった。一般に、学校という枠組みにとらわれない学びの場を子どもと保護者との共同作業で創りあげること（小泉，2019）も重要であろうが、学校の機能をもっと高めていくことは知的ギフテッド児だけでなく、他のニーズがある子どもにとっても必要であろう。その際、単純に前倒しをしてカリキュラムを適応するのではなく、その時点で本人とクラス環境の発達アセスメントの結果に基づいて、決定されるべきだと考えられる。すなわち、知的ギフテッド児の特徴と抱える問題は、発達に伴って変化するため、各時期の発達アセスメントの結果に基づく短期的目標を設定し、支援をすることが重要となると考えられる。

なお、本研究はS児という一人の知的ギフテッド児の縦断的变化を追跡し、それに基づいて考察したものである。その点で、知的ギフテッド児全般について当てはまるものではない。また、S児と同様に、知的領域のアンバランスがあまりなく、情動調整の難しさを抱えるといった特徴をもつ子どもの場合に限定したとしても、個々の子どもの特徴と子どもを取り巻く環境は異なるため、本研究の結果と考察を単純に適用できるものではない。本研究は、S児という一人の子どもに焦点を当てている点、アセスメントの間隔も年に1～2回程度であるなどの点で限界があると考えられる。今後、知的ギフテッド児に関する縦断的研究が蓄積されることにより、知的ギフテッド児の理解と支援が一層充実することが期待される。

最後に、今後も発達の過程の中で、S児は様々な困難に出会うかもしれない。そのような状況の中でも、保護者や周りの人々の助けを借りながら確実に成長し、自分自身の目指す方向に向かって進み、豊かな生活が実現できることを願う。

文 献

- Godo,B.P.,and Szymanski,A. (2017) . Sense of belonging or feeling marginalized? Using PISA 2012 to assess the state of academically gifted students within the EU. *High Ability Studies*, 28 (2) , 181-197.
<https://doi.org/10.1080/13598139.2017.1319343>
- Guez,A., Peyre,H., Le Cam,M., Gauvrit,N., Ramus,F. (2018) . Are high-IQ students more at risk of school failure? *Intelligence*, 71,32-40.
- Harrison,G.E.,& Van Haneghan,J.P. (2011) . The Gifted and the Shadow of the Night: Dabrowski's Overexcitabilities and Their Correlation to Insomnia, Death Anxiety, and Fear of the Unknown. *Journal for the Education of the Gifted*,34,669-697.
- 日高茂暢. (2018). 知的ギフテッドにおける知的特性と生活適応行動に関する検討 ―知能検査 WISC- IVと Vineland- II 適応行動尺度の関連―. 作新学院大学臨床心理センター研究紀要 ,11,18-25.
- 日高茂暢. (2020). 知的ギフテッドの子どもの持つ特別な教育的ニーズの理解：特別支援教育の「個に応じた学習」を用いたインクルーシブな才能教育. 佐賀大学教育学部研究論文集／佐賀大学教育学部, 4 (1), 147-161.
- 本郷一夫. (1998). 子どもの対人世界をみつめる. 長崎勤・本郷一夫(編)『能力という謎』,第9章,198-220, ミネルヴァ書房.
- 本郷一夫・吉中淳. (2012). 保育の場における「気になる」子どもの発見―発達の「ズレ」と集団適応との関連―. 本郷一夫(編著)『認知発達のアンバランスの発見とその支援』, 第3章, 59-88, 金子書房.
- 小泉雅彦. (2016). 認知機能にアンバランスを抱える子どもの「生きづらさ」と教育：WISC- IVで高い一般知的能力指標を示す知的ギフテッド群. 北海道大学大学院教育学研究院紀要 (124) , 145-151.
- 小泉雅彦. (2019). 学習に困り感を抱える子どもを支える ～土曜教室の成果からギフテッド支援を考える～. 札幌学院大学心理学紀要, 2 (1) , 29-36.
- Limont,W., Dreszer-Drogorób,J., Bedynska,S., Sliwinska,S.,Sliwinska,K.,and Jastrzebska,D.(2014). 'Old wine in new bottles'? Relationships between overexcitabilities, the Big Five personality traits and giftedness in adolescents. *Personality and Individual Differences*, 69,194-204.
- 松本茉莉衣・是永かな子 2015a 日本のギフテッド当事者に対する特別な教育的ニーズに関する聞き取り調査. 高知大学教育実践研究 (29) , 13-26.
- 松本茉莉衣・是永かな子 2015b ギフテッドの情緒社会面・行動面・感覚面における特別なニーズと対応. 高知大学教育学部研究報告 (75) , 169-178.
- 松本茉莉衣・是永かな子 2017 日本のギフテッド当事者に対する特別な教育的ニーズに関する聞き取り調

- 査(第3報). 高知大学教育実践研究(31), 135-143.
- 松村暢隆. (2018). 発達多様性に応じるアメリカの2E教育: ギフテッド(才能児)の発達障害と超活動性. 關西大學文學論集 68(3), 1-30.
- 宮尾益知. (2019). 発達障害と不登校—社会からの支援がない子どもたち: 2Eの観点から—. リハビリテーション医学, 56(6), 455-462.
- 関内偉一郎. (2016). ギフテッド教育におけるRTIモデル活用に関する一考察: アメリカ合衆国の教育システム統合の動きに着目して. 筑波大学教育学系論集, 40(2), 31-44.
- Siegle, D., Rubenstein, L.D., McCoach, D.B. (2020). Do you know what I'm thinking? A comparison of teacher and parent perspectives of underachieving gifted students' attitudes. *Psychology in the Schools*, 57, 1596-1614.
- Silverman, L.K., Gilman, B.J. (2020). Best practices in gifted identification and assessment: Lessons from the WISC - V. *Psychology in the Schools*, 57, 1569-1581.
- ウェブ, J.T., アメンド, E.R., ベルジャン, P., ウェブ, N.E., クズジャナキス, M., オレンチャック, F.R., ゴース, J. (角谷詩織・榊原洋一監訳) (2019). 『ギフテッド その誤診と重複診断—心理・医療・教育の現場から』, 北大路書房.
- Wiley, K. (2016). Theories of Social and Emotional Development in Gifted Children. In Neihart, M., Pfeiffer, S.I., Cross, T.L. (eds.) *The Social and Emotional Development of Gifted Children: What Do We Know?* Second Edition, Prufrock Press Inc.
- 謝辞** 本論文の内容については、投稿前にS児の保護者に確認と投稿の承認をいただいた。ここに感謝の意を表すとともに、S児の今後のさらなる成長を願う。

保護者の相談と支援ニーズ	面接者の解釈・提案など
<p>1. 保育所・学校での様子 (1) 友だち関係</p> <ul style="list-style-type: none"> ・1歳半頃から感情の起伏が激しく、3歳半頃になると保育所で集団の流れにのれなくなることが増えた。会話中のいざごこによって、相手の子を強く噛んでしまったことがあった。 ・入学以降（第2回以降）も行動と情動のコントロールが苦手であり、気持ちが崩れやすかったり、活動にのり遅れたりする様子が見られた。興味が向いた活動には集中して取り組めるが、過集中になると行動の切り替えが難しい時があった。 ・小学1年生（第2回）時点で「友だちがいない」と気にしていた。友だちについては厳格な概念を持っていた（Table 3参照）。 ・小学2年生（第3回）時点で「友だちが欲しい」と発言していた。また、「自分も普通の子だったら、授業も楽しいだろうし、友だちもたくさんいたはずなのに」と言ったことがあった。学校へ通う際には、母親が校門まで付き添っていた。 ・小学1年生（第2回）時点で、自尊感情が低いと思われる発言が見られた。自己評価は小学2年生（第3回）時点でも低い様子であった。 <p>(2) 学習面</p> <ul style="list-style-type: none"> ・4歳の夏に専門機関に相談したが、知能検査の結果「問題がない」と言われた。 ・5歳の時に専門機関にてWISC-IVを受け、結果として知的能力が非常に高く、giftedではないかと言われた。また、「知的的には小学校中学年のレベルなので同年齢の周りの子と合わないのではないか」と言われた。 ・小学1年生（第2回）のころから授業内容については簡単すぎてつまらないと感じていた。小学1年生（第3回）時点では、問題をわざと間違えたり、机やノートに落書きしたり、配布プリントをぐちゃぐちゃにする様子が見られた。 <p>2. その他</p> <ul style="list-style-type: none"> ・来談前に専門機関で発達検査を受けた際に、「子どもの様子を気にし過ぎているので、カウンセリングを受けるのはお母さんの方ではないか」と言われた。 ・6歳（第1回）時点から感覚の過敏性がある。光のまぶしさに目の痛みを覚える、複数の大きな音が鳴り続けていると頭痛に繋がる、洋服のタグ・ホコリ・煙に敏感であるなど、視覚、聴覚、触覚に過敏性が見られた。 ・身の回りの物の始末や、片付けが苦手である。 	<p>1. 保育所・学校での様子 (1) 友だち関係</p> <ul style="list-style-type: none"> ・知的水準の高さに注目されやすいが、情動や行動のコントロールに難しさがあるため、他児とのトラブルになっていると考えられることを伝えた。 ・衝動を抑えるために「深呼吸をしてから」、または「数を3つ数えてから」切り替えるようななどの方法を提案した。また、どうすれば切り替えられるようになるかについて話し合ってみるよう提案した。 ・友だちの概念が厳格なため、友だちがいないと感じたり、友だちに対する不満が大きかったりすることが考えられる。本児に対しては1対1で話を十分に聞き、不安や不満に対して誠実に対応することが大切であると伝えた。 ・自己評価の低さ、厳しさは、完璧主義や理想の高さと関連していると考えられた。できない自分が悪い、恥ずかしいといった思いを受けとめ、さりげなく方法を伝え、目立たないように手伝うことで、安心、自信を少しずつ持てるように働き掛けることを提案した。 <p>(2) 学習面</p> <ul style="list-style-type: none"> ・就学後不適応を起こす可能性もあるため、将来的な不適応を予防する視点が必要であると伝えた。 ・担任が決まったタイミングで、A発達相談室と保護者でこれまでの育ちの経過や現在の状態に関する文書を作成し、小学校へ情報を伝達した。 ・勉強に対する知的好奇心が低下しないように、本人が興味のある勉強をやらせ、本人の得意なことは伸ばすよう伝えた。 ・必要であれば、話し相手として家庭教師をつけ、たまに高度なことを学習できる場があればよいのではないかと提案した。 <p>2. その他</p> <ul style="list-style-type: none"> ・知的に高い子の場合、「園では気にならないが、家では気になる」という子がいる、本児の場合もそのような可能性があるため、保護者の考え過ぎとは言えないことを伝えた。 ・感覚過敏が本児の過剰な反応の原因の一つであると考えられる。掃除の際はマスク、大掃除、たき火の場合は花粉防止眼鏡などを着用させるなどの方法があることを伝えた。

保護者の相談と支援ニーズ	面接者の解釈・提案など
<p>1. 学校での様子</p> <p>(1) 友だち関係</p> <ul style="list-style-type: none"> ・小学2年生（第4回）時点で友だちができ、クラスに馴染んできている様子が見られた。しかし、休み時間は一人であることが多かった。 ・小学3年生（第6回）時点でも、自己肯定感が依然として低い様子であった。 <p>(2) 担任・スクールカウンセラーとの関係</p> <ul style="list-style-type: none"> ・小学2年生（第4回）になり、クラス担任とスクールカウンセラーが替わった。担任が授業の参加に配慮してくれたこともあり、クラスの中でのイメージが「少し変わっているが、頭がよく面白い子」となり、本児は喜んでいた。 ・小学3年生（第6回）時点では、カウンセリングに通わなくても大丈夫になってきていた。 <p>(3) 学習面</p> <ul style="list-style-type: none"> ・小学2年生（第4回）時点でも授業が簡単すぎてつまらないと感じていた。授業参観時も、机に伏したまま授業を受けていた。宿題も簡単に解けるのだが、途中で嫌になってしまい、時間がかかった。 ・小学3年生（第6回）時点では、自分なりに休憩をしながら、少しずつ宿題やドリルに取り組めるようになってきた。 <p>2. 家庭での様子</p> <ul style="list-style-type: none"> ・小学2年生（第4回）時点では、家でイライラして、妹や母親にあたってしまうことが多かった。 ・小学3年生（第5回）時点での家庭教師との関係は良好であり、本児の興味を引き出しながら勉強を促していた。 ・小学3年生（第6回）時点では、学校でイライラすることが減った。父親、母親との関係も良好であった。 <p>3. その他</p> <ul style="list-style-type: none"> ・音に関する過敏性があった。小学2年生（第5回）時点では、耳あてをして授業に臨んでいた。 ・目をパチパチさせるなど、運動チックが見られるようになった。 ・整理整頓ができない。忘れ物が多い。 	<p>1. 学校での様子</p> <p>(1) 友だち関係</p> <ul style="list-style-type: none"> ・友だちについての概念が柔軟になり、友だちに対する不満が減ったと考えられることを伝えた。しかし、情動のコントロールの難しさについては、継続して支援が必要であると伝えた。 ・今後得意なことなどができ、自尊心が少しずつ上がっていくことが重要であることを伝えた。 <p>(2) 担任・スクールカウンセラーとの関係</p> <ul style="list-style-type: none"> ・前担任から本児に関する引継ぎが行われていなかったため、改めて小学校にこれまでの育ちの経過や現在の状態に関する文書を送った。 ・思春期にまた問題が出てくる可能性もあるので、引き続き見守っていくことが重要であると伝えた。 <p>(3) 学習面</p> <ul style="list-style-type: none"> ・本児の取り組みやすい方法や内容から学習を始め、その後取り組める内容の拡大や取り組める時間の延長を目指していくように提案した。 ・毎回ではなく、非常に困ったときにどのように行動すればいいのかを教えてあげるよう提案した。 <p>2. 家庭での様子</p> <ul style="list-style-type: none"> ・本児を理解してくれる話し相手として、S児の特徴と状況を理解している大学院生を家庭教師として紹介した。家庭教師には、勉強を教えることだけでなく、本児の興味が広がる話をするなど、本児が楽しい時間を過ごせるようにして欲しいことを伝えた。 <p>3. その他</p> <ul style="list-style-type: none"> ・授業中に耳あてをすることを許可してもらうとよいと提案した。物理的な刺激の大きさの問題だけでなく、その時の本人の心理的状态とも関連するので、耳あての使用を無理にやめさせないようにすることが大事であると伝えた。 ・チックを無理に直そうとしない方がよいこと、ストレスとあまり強く結びつけて考え過ぎないようにすることも必要であることを伝えた。 ・年齢があがるにつれ、だんだん自分で整理などができるようになることが望ましいことを伝えた。自分のやらなくてはならないことの優先順位をつけ、どのように整理すればいいかを教えてあげるよう提案した。

保護者の相談と支援ニーズ	面接者の解釈・提案など
<p>1. 学校での様子 (1) 友だち関係 ・小学4年生（第7回）時点で、仲良くしていた友だちが仲間集団に入ってしまう、孤立してしまった。友だちがいなくてを気にしないようにしているが、周りの女子児童に無視されたり悪口を言われたりした。 ・小学4年生（第7回）の秋にいざこざがあり、本児が机にあたるなど暴れたことがあった。それ以降いやがらせを受けるようになった。</p> <p>・小学4年生（第8回）時点で、靴に画びょうなどを入れられるといったいじめにあった。否定的な言葉が書かれたメモが自宅ポストに入れられてからは、学校に行けなくなった。 ・「自分には友だちはいない」と発言するようになった。</p> <p>・本人はフリースクールなら通えるかもしれないと発言していた。学校に無理にでも行かせるべきか、それともフリースクールに行かせるべきか悩んでいる。</p> <p>(2) 担任との関係 ・小学4年生（第7回）になり担任が変わった。担任に対して「こわい」「私のことをみていない」「あきらめている」と発言するなど、担任との関係がうまくいってなかった。 ・小学4年生（第7回）時点の担任からは、「百人一首を楽しそうにやっている」と言われたが、母親は表面的にそう見えているだけだと考えていた。 ・学校へ行きたくない思いが強く、授業中には本を読んでいる。</p> <p>・小学4年生（第8回）時点でいじめにあったが、学年主任が本児の自作自演を疑う発言をしたため、本児は非常に傷ついてしまった。 ・いじめに関しては、両親と学校側とで話し合い、保護者あてに文書を作成し、いじめがあったことを学年全体に伝えてもらった。</p> <p>2. 家庭での様子 (1) 家庭教師との関係 ・小学4年生（第7回）時点の家庭教師とも関係は良好である。家庭教師と学習している時にしている5問解いたら休憩を入れるといった方式を自分で宿題をするときにも活用するようになり、自分なりに勉強する方法がわかってきている様子である。</p> <p>(2) 学習面 ・中学校進学について、現在の小学校にいる子たちとは違う中学校に行くことを望んでいた。 ・小学4年生（第7回）時点で宿題は毎日やり、点検は母親がしていた。宿題は週1回程度提出していた。</p> <p>3. その他 ・チェックは見られなくなった。</p>	<p>1. 学校での様子 (1) 友だち関係 ・小学3、4年生になると、仲間関係が難しくなってくることもあり、注意深く見守る必要があることを伝えた。</p> <p>・登校できる時は学校に行った方が良いが、体調の悪い時にはフリースクールに行くことを考えるとよいのではと提案した。学校とは別の場所に本児の居場所があると気が楽になる可能性があることを伝えた。</p> <p>・フリースクールを探すことは悪いことではないことを伝え、フリースクールの候補を示した。但し、フリースクールでの専門的な対応をあまり期待しすぎないように伝えた。</p> <p>(2) 担任との関係 ・学校に行きたくない思いが強いのに、明るく過ごしていると報告をされるのにはギャップがある。表面的には適応しているようなふるまいをしているだけの可能性があるため、S児の直接語らないことも含めて背景に十分注意しながら対応することが重要であることを伝えた。</p> <p>・S児の対応について、学年主任と担任およびA発達相談室のスタッフとで話し合いの場を設けた。</p> <p>2. 家庭での様子 (1) 家庭教師との関係 ・現在の家庭教師が卒業になるため、次の家庭教師を紹介した。</p> <p>(2) 学習面 ・本人のやる気があるようなので、中学受験をすることを一つの選択肢として視野にいれておくとういことを伝えた。 ・進学する中学校の候補を提示した。</p> <p>3. その他 ・状態の確認を行った。</p>

保護者の相談と支援ニーズ	面接者の解釈・提案など
<p>1. 学校での様子</p> <p>(1) 友だち関係</p> <ul style="list-style-type: none"> ・小学5年生（第9回）になりクラス替えがあり、いじめの加害者とは別のクラスになったが、クラスに居場所がないと感じていた。 ・小学5年生（第9回）の6月頃からフリースクールに通い始めた。小学5年生の後期はほぼフリースクールに通い、年上のお兄さん、お姉さんと仲良くできていた。 <p>(2) 担任との関係</p> <ul style="list-style-type: none"> ・小学5年生（第9回）時点で本児は、担任に対して「自分のことをわかってもらいたい」と本児は望んでいた。 <p>(3) 学習面</p> <ul style="list-style-type: none"> ・小学6年生（第10回）の5月に、学校側が、教室とは別に部屋を一つ提供してくれた。それ以降遅刻はするが、学校にはほぼ毎日3時間は行くようになった。 ・小学6年生（第10回）に、内申書を気にして、毎日登校するようになった。しかし、中学校へ提出するための小学校からの評定表が出てからは、学校には行かなくなった。 ・小学6年生（第10回）になり、明確に生きたい中学校が決まり、その中学校に行くために勉強を頑張るようになった。全国模試では、4時間取り組むことができた。 <p>2. 家庭での様子</p> <ul style="list-style-type: none"> ・小学5年生（第9回）時点で、妹自身も気持ちが崩れやすくなったこともあり、妹とのトラブルが増えた。 ・小学6年生（第11回）時点でも忘れ物、物の管理など身の回りのことが苦手であった。小学校時代は家が近いので援助できたが、中学校では同様の援助は難しく心配である。 <p>3. その他</p> <ul style="list-style-type: none"> ・小学5年生（第9回）時点では、落ち着いてきていた音と光に対する過敏性が強くなってきた。イヤーマフを購入後は落ち着いてきた。 ・小学6年生（第10回）になってから、家で音声チェックが出るようになった。 ・小学6年生（第11回）になり、まばたきを多くしたり、物が二重に見えたりするなどの症状が出るようになった。 	<p>1. 学校での様子</p> <p>(1) 友だち関係</p> <ul style="list-style-type: none"> ・学校と相談し、本児に対してどのような対応ができるかについて相談する方がよいことを伝えた。 ・学校での友だち関係については、小学4年生のいじめをきっかけとして不登校児の状態が続く可能性があるため、引き続き注意・配慮が必要であることを伝えた。 <p>(2) 担任との関係</p> <ul style="list-style-type: none"> ・「聞いてもらえない」ということがストレスになるため、学校側に要望を聞いてもらい、検討してもらうよう提案した。 ・学校側が周りの子に本児の説明する際には、「こういうところが苦手」と言う説明だけではなく、「こういうところは得意」といった説明をセットで説明するように要望することを提案した。 <p>(3) 学習面</p> <ul style="list-style-type: none"> ・知的に高くても、勉強をしないと力がついていかないので、一定時間取り組む姿勢を身に付けられるようにしていくことが重要であると伝えた。 ・フリースクールに行くことで、内申書にはどのように書かれるのか、早めに学校に確認するよう提案した。また、学校には短い時間でもよいので、行ける時には無理のない範囲で行くのが望ましいことを伝えた。 ・入学後、中学校に本児の特徴を伝える文書を提出することを提案した。 <p>2. 家庭での様子</p> <ul style="list-style-type: none"> ・忘れ物など、身の回りのことに対する苦手さは、急には改善しないと考えられるため、周りの者が引き続きチェックする必要があることを伝えた。 <p>3. その他</p> <ul style="list-style-type: none"> ・思春期に入ると感覚が過敏になる人もいることを伝えた。本人が環境に慣れると言うよりも環境を変えるのが効果的な方法であり、物理的に刺激をカットできる方法を提案した。 ・音声チェックについては、必要な場合は、受験の時に配慮してもらうことを提案した。また、どの程度の頻度で運動チェックと同時に音声チェックなどが見られるのかといった点についても注意深く観察するように伝えた。

知的ギフテッド児の発達特徴と学校適応に関する研究

本研究は、知的ギフテッド児の発達の特徴と学校適応を明らかにすることを目的とした。対象児は、知的ギフテッドの特徴がある女児であった。私たちは、7年間、彼女の発達をアセスメントするとともに彼女の両親に助言した。その結果、知的ギフテッド児の支援に関しては、次の点が重要であることが示唆された。(1) 知能指数の高さや知能の領域間のディスクレパンシーにだけ着目するのではなく、情動調整や感覚過敏を含む多様な側面の特徴の理解に基づく支援を行うこと、(2) 知的ギフテッド児を単純に発達障害と関連づけて理解するのではなく、その子ども自身の特徴と環境との相互作用の結果として理解すること、(3) 知的ギフテッド児に対する直接的支援だけでなく、他児やクラス集団への支援を検討することが重要である。

キーワード：知的ギフテッド児、学校適応、発達過程

Developmental Characteristics and School Adaptation of Intellectual Gifted Child

The purpose of the present study was to clarify the developmental characteristics and school adaptation of an intellectual gifted child. The subject was a girl with intellectual gifted characteristics. We assessed her development and advised her parents for seven years. As a result, it was suggested about an intellectual gifted child's support that the following points were important: (1) Not only the height and discrepancy of an intelligence quotient, but the support based on an understanding of the various features containing an emotion regulation, hypersensitivity was important. (2) We should not relate an intellectual gifted child with developmental disabilities simply. Rather we should understand an intellectual gifted child's characteristics as the interaction of the child's own characteristics and environment. (3) It was important for us to consider not only the direct support, but for the indirect support such as the support to other children and a class group.

Key words: Intellectual Gifted Child, Developmental Characteristics, School Adaptation