



高い知的能力

科学的根拠に基づくガイド

神話や単純化に頼らず、可能性の発達を理解し、見極め、支えます。

Gifted Hub

バージョン 1.0・2026年7月





高い知的能力に 関するガイド

科学的根拠に基づいて可能性を理解し、見極め、支える

Gifted Hub

ja

目次

	高知能力入門	.....
	高知能とは何か	.....
	高い能力に関する神話と誤解	.....
	高い能力はどのように特定されるのか	.....
	幼少期と青年期	.....
	感情と完璧主義	.....
	二重の例外性	.....
	成人のギフテッド（高能力）	.....
	学校と家庭	.....
	リソースと今後のステップ	.....

01

高知能力入門

本章では「高知能力入門」を、科学的根拠に基づき、文脈を踏まえて多面的に解説し、神話や過度な単純化と区別します。



高知能力について語るには、まず簡潔な注意事項から始める必要があります。これは、単一で閉じられた、あらゆる状況に適用可能なラベルではありません。専門文献には、普遍的に受け入れられた定義は存在しません。一部のモデルは検査によって測定される知能により重点を置いており、他のモデルは成績、潜在能力、創造性、動機づけ、教育的文脈、または特定の領域における才能の発達を組み込んでいます(Ziegler & Heller, 2000; Molina García, 2014; Arocas Sanchis & Vera Lluch, 2012; Barrera-Algarín et al., 2024)。

本ガイドは、慎重な考え方に基づいています。高知能力は、目立った行動から即興的に診断されるものとして、成功の保証として、またはあらゆる困難の自動的な説明として理解されるべきではありません。特定のニーズ、学習のペース、強み、および可能な支援をよりよく理解するために役立つ可能性があります、常に広範かつ文脈化された評価の範囲内で行われる必要があります。

また、この用語は国、教育段階、理論的枠組み、および識別の目的によって異なる方法で使用されることを、最初から明確にする必要があります。一部のテキストでは、超知能、才能、早熟、卓越した適性を持つ生徒、またはgiftednessといった表現が見られます。これらすべてが正確に同じ意味を持つわけではなく、文献では用語が必ずしも統一的に使用されているわけではないことが認識されています(Molina García, 2014; Valadez Sierra et al., 2012; Barrera-Algarín et al., 2024)。

広範な概念であり、単一の枠ではない

長い間、議論の重要な部分は知能指数に集中していました。このデータは一部の評価プロセスにおいて関連性がある可能性があります、専門的な研究では、単独では高知能力の複雑さを説明するには不十分であることが一致しています(Giudice, 2024; Molina García, 2014; Arocas Sanchis & Vera Lluch, 2012; Barrera-Algarín et al., 2024)。

文献では通常、より心理測定的でスコアに焦点を当てたモデルから、より動的で多次元的なアプローチへの進化が説明されています。これらのアプローチでは、高能力は認知的適性、創造性、課題への取り組み、動機づけ、機会、家庭および学校の文脈、個人的発達、および特定の成績領域と関連付けられる可能性があります(Molina García, 2014; Arocas Sanchis & Vera Lluch, 2012)。

これは、すべてのモデルが同じことを述べているという意味ではありません。ZieglerとHellerは、科学的に有用な概念は、人が「才能があるから」高い成績を上げ、高い成績を上げるから「才能がある」と分かるという説明に限定されるべきではないと警告しています。これらの著者にとって、そのような推論方法は、介入するプロセス、条件、および要因が説明されない場合、循環的になる可能性があります(Ziegler & Heller, 2000)。

この概念を読み取る実用的な方法は、しばしば混同される3つの次元を区別することです。

次元	何を提供できるか	それ自体が何を意味すべきでないか
能力または潜在能力	迅速な学習、高度な推論、または特定の領域における容易さの兆候	その人がすべてにおいて優れているということ
観察可能な成績	特定の文脈における達成、成果物、または結果の証拠	すべての潜在能力が識別されているということ
才能の発達	練習、支援、および機会を伴う領域における持続的な進歩	結果が保証されているということ

この区別は、2つの一般的な単純化を回避するため有用です。1つ目は、潜在能力が常に目に見える成績に変換されると考えることです。2つ目は、優れた成績、賞、または並外れた結果がすでに存在する場合にのみ高能力が存在すると信じることです。さまざまな研究は、成績が個人的、学校的、社会的要因に依存する可能性があり、高い能力は文脈に応じて異なる形で表現される可能性があることを強調しています(Arocas Sanchis & Vera Lluch, 2012; Barrera-Algarín et al., 2024; Kerr, 1991)。

異質性:単一のプロフィールは存在しない

高知能力を持つ人々は、均一なグループを形成していません。一部の人は一般的な学業学習において優れている可能性があり、他の人は特定の領域において優れており、さらに他の人は不均一なプロフィールを示し、非常に強い点と、より普通または脆弱な側面を持っています。研究では、超知能、単純才能、複合才能、学業才能、芸術的才能、早熟、またはその他のカテゴリーを区別することがありますが、これらの区別は使用されるモデルに依存します(Molina García, 2014; Barrera-Algarín et al., 2024)。

したがって、「高知能力があれば、すべてが得意になる」といったフレーズは避けることが望ましいです。分析されたテキストは、この考えを支持していません。生徒は特定のテーマについて非常に深く推論できる一方で、組織化、筆記、教室のペースへの適応、または反復的な課題への関心に困難を抱える可能性があります。別の人は、言語的、数学的、音楽的、空間的、または対人的才能を示す可能性があります、それがあらゆる活動における一般的な優位性を意味するわけではありません(Kerr, 1991; Arocas Sanchis & Vera Lluch, 2012)。

異質性は感情的および社会的次元にも影響します。一部の人は良好な適応と満足のいく関係を持つ可能性があり、他の人は退屈、プレッシャー、違いの感覚、または適切な教育的対応の欠如を経験する可能性があります。引用された著者は、これらの可能性のいずれも一般的な規則に変えないよう主張しています(Giudice, 2024; Molina García, 2014; Kerr, 1991)。

この点では、特に慎重である必要があります。高知能力を持つ一部の人が支援を必要とする可能性があることと述べることは、高知能力が問題であると主張することと同等ではありません。同様に、多くの人が良好に適応している可能性があることを認識することは、実際のニーズが存在することを否定するものではありません。最も慎重な結論は、適応は個人的特性、環境、機会、期待、および教育的対応の相互作用に依存するということです。

証拠、モデル、および意見の間で

この分野では、実証的証拠、理論的モデル、教育的指針、および著者の意見が共存しています。すべてが同じ重みを持つわけではありません。文献の一部は広範な概念的枠組みを提供しており、他の部分はステレオタイプ、介入提案、または特定の教育的議論に焦点を当てています。したがって、本ガイド全体を通じて、複数の参考文献が一致して指摘していること、特定のモデルに由来すること、および特定の著者の仮説または立場として読まれるべきことを区別するよう努めます。

広範な一致が見られる点があります。

- 高知能力の単一の閉じられた定義は存在しません(Ziegler & Heller, 2000; Giudice, 2024; Chung, 2023; Barrera-Algarín et al., 2024)。
- 知能指数は情報を提供できますが、現象を網羅するものではありません(Giudice, 2024; Molina García, 2014; Arocas Sanchis & Vera Lluch, 2012)。
- グループは異質であり、非常に異なるプロファイルを含む可能性があります(Molina García, 2014; Arocas Sanchis & Vera Lluch, 2012; Barrera-Algarín et al., 2024)。
- 教育的ニーズは、高い能力が存在するという事実によって消えることはありません(Kerr, 1991; Molina García, 2014; Valadez Sierra et al., 2012)。

また、未解決の議論もあります。たとえば、ZieglerとHellerは、才能を生得的なもの、学習と練習の結果、または複雑な要因の組み合わせとして理解すべきかという議論を検討しています。彼らの立場は、並外れた成績を単一の原因に還元するものではありません。彼らは、すべてが固定された「才能」に由来すると仮定することなく、また、すべてがトレーニングだけで説明できると仮定することなく、実証的支援を伴って各領域と各ケースを分析することを提案しています(Ziegler & Heller, 2000)。

最初から除外した方が良い神話

神話は単純化するため魅力的です。しかし、このテーマでは、あまり有用でない2つの効果を生み出す可能性があります。実際のニーズを見えなくすること、または違いを戯画化することです。検討された文書は、高知能力の理想化と病理化の両方に疑問を呈しています(Giudice, 2024; Molina García, 2014; Kerr, 1991; Valadez Sierra et al., 2012)。

最も広まっている神話の1つは、高知能力を持つ生徒は「助けを必要としない」というものです。この考えは、さまざまな参考文献で議論されています。高い能力は、その人が自分で適切な課題を見つけ、学習をうまく組織し、カリキュラムに適合し、または十分な指導を受けることを保証するものではありません(Kerr, 1991; Molina García, 2014; Valadez Sierra et al., 2012)。この文脈における助けは、過保護にすることやラベルを貼ることを意味するのではなく、学習と支援の機会をよりよく調整することを意味します。

もう1つの頻繁な神話は、常に優れた学業成績があると考えことです。参照された資料は、この考えを修正しています。高い成績は検出を容易にする可能性がありますが、現象を理解するための唯一の基準であるべきではありません。また、目に見えにくい能力、反復的な課題における低い動機づけ、課題の欠如、不適切な文脈、または通常の成績に反映されない特定の才能が存在する可能性もあります(Arocas Sanchis & Vera Lluch, 2012; Molina García, 2014)。

さらに、反対の神話も存在します。高知能力を持つ人々を、必然的に不適応で、脆弱で、または社会的に不器用であると想像することです。Chungは、メディアが調和または不調和のステレオタイプを通じて高知能力を持つキャラクターをどのように表現するかを分析していますが、その情報源自体が、彼女の研究はメディア表現に関するものであり、人々が実際にどのようなものであるかに関するものではないと警告しています(Chung, 2023)。Giudiceも、コストのない利点の単一のイメージ、または逆に避けられない苦しさの考えを避けることを推奨しています(Giudice, 2024)。

より慎重な定式化は次のようになります。重要な強みと支援のニーズの両方が存在する可能性があります、すべての人にすべてが同じ強度で現れるわけではありません。文脈が重要です。

普及ガイドの目的

普及ガイドは、専門的な評価に代わるものではなく、誰かを診断することを可能にするものでもありません。その機能は、言語を提供し、アイデアを整理し、混乱を減らすことです。高知能力の場合、これは孤立した兆候を超えて見ることを助けることを意味します。非常に複雑な質問、早期の読書、頻繁な退屈、または高い成績は興味深いデータである可能性があります、それだけでは何も結論を出すには不十分です。

また、利用可能な情報の限界を認識することも意味します。ここで使用されている参考文献の一部は教育指導書であり、他の部分は理論的章、ステレオタイプに関する研究、または特定の国の文脈に位置する文書です。著作が特定の枠組みに由来する場合、それを自動的にあらゆる教育システムや家族に適用すべきではありません。

本章のアプローチは、次の態度に要約できます。注意深く観察し、性急なラベルを避け、文脈化された説明を求めることです。高知能力は、学習の歴史、機会、興味、幸福、教育的対応、および各人の具体的な特性とともに分析されるときに、よりよく理解されます。

使用された情報源

以下の参考文献は、各セクションに応じて、ファイル`knowledge/definicion.md`および`knowledge/mitos.md`から使用されました。

- Arocas Sanchis, E., & Vera Lluch, G. (2012). 高知能力。カリキュラム充実プログラム . CEPE。
- Barrera-Algarín, E., López Meneses, E., & Sarasola Sánchez-Serrano, J. L. (Coords.). (2024). 高知能力と教育:研究からのアプローチ. Dykinson.
- Chung, D. (2023). ディズニー・チャンネルのメディアにおける才能のステレオタイプの描写:調和か不調和か? *Journal of Student Research*, 12(3), 1-16.
- Giudice, A. (2024). 成人における才能の簡単な紹介. プレプリント. <https://doi.org/10.13140/RG.2.2.16087.48804>.
- Kerr, B. (1991). 才能ある人々へのカウンセリングのためのハンドブック. American Association for Counseling and Development.
- Molina García, L. (2014). チューターからの高知能力生徒のためのカリキュラム適応. IC Editorial.
- Valadez Sierra, M. D., Betancourt Morejón, J., & Zavala Berbena, M. A. (Eds.). (2012). 超知能および才能ある生徒:識別、評価、および介入。教師のための視点 (第2版). Editorial El Manual Moderno.
- Ziegler, A., & Heller, K. A. (2000). メタ理論的視点からの才能の概念. 知識ファイルにおける不完全なAPA参照。

02

高知能とは何か

本章では「高知能とは何か」を、科学的根拠に基づき、文脈を踏まえて多面的に解説し、神話や過度な単純化と区別します。



高知能について語る際には慎重さが求められます。文献には、すべての著者が認める単一の定義は存在しません。いくつかの見解は、テストによって測定される知能に重点を置いていますが、他の見解では、創造性、モチベーション、課題への取り組み、パフォーマンス、教育的背景、才能の開発、または特定の専門分野が組み込まれています (Ziegler & Heller, 2000; Giudice, 2024; Molina García, 2014; Arocas Sanchis & Vera Lluch, 2012; Barrera-Algarín et al., 2024)。

このコンセンサスの欠如は、この概念が無用であることを意味するものではありません。むしろ、正確に使用されるべきであることを意味します。教育および心理学の分野では、高知能は学習プロファイル、支援の必要性、強み、および考えられる教育的対応を理解するために使用されることがよくあります。これは、安易なレッテルとして、あらゆる困難の自動的な説明として、あるいは成功の約束として使用されるべきではありません。

この章では、出発点となる考え方として、高知能は1つまたは複数の領域における**高い潜在能力**を指す可能性があるが、その潜在能力が常に同じように発現するわけではなく、すべての領域で優れたパフォーマンスを保証するものでもなく、専門的な評価に取って代わるものでもない、という点を採用します。

広範で議論の多い概念

長期間にわたり、議論の重要な部分は知能指数を中心に展開されてきました。心理測定学や研究の文脈では、IQ約130が非常に優れた知的能力を語る際のカットオフポイントとして頻繁に使用されてきました (Giudice, 2024; Simoës-Perlant, 2024; Molina García, 2014)。しかし、この同じ研究ラインや他の教育的アプローチは、孤立したスコアだけでは高知能の複雑さを記述するには不十分であると警告しています (Arocas Sanchis & Vera Lluch, 2012; Barrera-Algarín et al., 2024; Kerr, 1991)。

専門文献では、知能測定に重点を置いたモデルから、よりダイナミックで多次元的なアプローチへの進化が記述されることがよくあります。これらのアプローチでは、高知能は認知能力、創造性、モチベーション、機会、家族および学校の環境、実践、個性、または特定の分野における才能の開発と関連付けられることがあります (Molina García, 2014; Arocas Sanchis & Vera Lluch, 2012; Valadez Sierra et al., 2012)。

これは、すべてのモデルが同じことを言っているわけではありません。例えば、レンツリは、平均以上の能力、創造性、課題への取り組みの相互作用を重視したことで引用されています。ギャニエは、生来の才能や自然な能力と、学習、実践、好ましい条件を通じて開発される才能を区別しています。他のモデルは、さまざまな種類の能力に視野を広げていますが、その受容と使用は理論的枠組みによって異なります (Molina García, 2014; Arocas Sanchis & Vera Lluch, 2012; Valadez Sierra et al., 2012)。

そのため、高知能を**広範な構成概念**として理解する方が有用かもしれません。それは、常に特定のモデルに基づき、明確な限界を持つ、潜在能力、学習、パフォーマンス、状況、およびニーズに関する情報を整理する方法です。

潜在能力、パフォーマンス、才能は同じではない

最も一般的な混乱の1つは、分離することが重要な3つの概念、すなわち潜在能力、パフォーマンス、および開発された才能を同等に扱うことです。分析された文献は、一部の著者が高知能を潜在能力として定義する一方で、他の著者はそれを観察可能なパフォーマンスや特定の領域における才能の開発とより強く関連付けていることを示しています (Ziegler & Heller, 2000; Valadez Sierra et al., 2012; Barrera-Algarín et al., 2024)。

この区別は重要です。なぜなら、人は学習の容易さや高度な推論を示すことができても、それが常に優れた成績に結びつくとは限らないからです。また、孤立して捉えられた高い学業成績だけでは、高知能が存在すると結論付けるには不十分です。

概念	説明するもの	想定すべきでないこと
潜在能力	1つまたは複数の分野で高いレベルで学習、推論、または創造する可能性	常に目に見える成功として表現されること
パフォーマンス	課題、テスト、成果物、または学校の状況で観察される結果	その人の能力を完全に説明すること
開発された才能	通常、練習と機会を通じて特定の領域で高度な能力	すべての分野で同じ形で存在すること

ZieglerとHellerは、重要な理論的リスクについて警告しています。「ギフテッド」というレッテルを循環的な説明として使用することです。誰かが「ギフテッドだから」非常に優れていると言い、そして「非常に優れているから」ギフテッドであると結論付けることは、どのような心理的プロセス、学習、機会、または条件が関与しているかを明確にしません (Ziegler & Heller, 2000)。彼らの批判は、人々の間に重要な違いが存在することを否定するものではなく、レッテルが説明に取って代わることを疑問視しています。

いくつかの参考文献で取り上げられているギャニエのモデルは、この違いを理解するのに役立ちます。生来の能力は優れた能力を促進する可能性があります。才能は通常、練習、モチベーション、サポート、機会などの個人的および環境的媒介を必要とします (Valadez Sierra et al., 2012; Molina García, 2014)。これは影響力のある理論的仮説であり、機械的な規則ではありません。

高知能のプロファイルは一つではない

文献は、高知能を持つ人々が異質なグループを形成しているという点で一致しています (Molina García, 2014; Arocas Sanchis & Vera Lluch, 2012; Barrera-Algarín et al., 2024; Kerr, 1991)。ある人は言語推論に優れ、別の人は数学、音楽、空間思考、創造性、リーダーシップ、学業学習、または芸術分野に秀でているかもしれません。また、広範な強みを持つより一般的なプロファイルを示す人もいますが、そのような場合でも、すべてが同じレベルで機能すると仮定すべきではありません。

一部の文書では、過剰な才能、単純な才能、複雑な才能、学術的才能、芸術的才能、早熟、または神童を区別していますが、用語が常に統一的に使用されているわけではないこ

とを認めています (Molina García, 2014; Barrera-Algarín et al., 2024; Valadez Sierra et al., 2012)。例えば、メキシコの文脈では、「優れた適性」という表現が登場し、これは常に参照される社会および教育グループとの関連で、知的、創造的、社会感情的、芸術的、または運動的領域を含むことができます (Valadez Sierra et al., 2012)。他の文脈では、ギフテッドネス、高い能力、または高知能の生徒についてより多く語られます。

この用語の多様性により、慎重さが求められます。行政上の定義、研究上の定義、教育上の定義は、サンプルを選択する、学校プログラムにアクセスする、または支援策を指導するなど、異なる目的を持つ場合があります。

簡単な例で明確にできます。非常に早く読み書きを学ぶ子供は、関連する兆候を示しているかもしれませんが、その孤立した兆候だけでは何も結論付けるには不十分です。優れた数学的能力を持つティーンエイジャーは、書くことや計画することにおいて同じレベルを示さないかもしれません。相談された著者たちは、注目すべき特徴はより広範なプロファイルの中で解釈されるべきであると主張しています (Arocas Sanchis & Vera Lluch, 2012; Kerr, 1991)。

IQの役割：有用だが限定的

知能指数は、多くの識別プロセスにおいて依然として関連性の高い尺度であり、特に専門家によって実施される標準化されたテストが使用される場合に顕著です。一部の研究では、サンプルを定義するために明確な定量的基準を使用しています (Simoës-Perlant, 2024)。これは、誰が調査されているかを正確に区別できるため、特定の研究に適している場合があります。

問題は、その限定された定義が概念のあらゆる可能な用途に適用されるときに生じます。例えば、Simoës-Perlantは、自身の選択基準を超えて一般化しないために、高いIQを持つ子供とより広範なギフテッドネスの定義を意図的に区別しています (Simoës-Perlant, 2024)。

レビューされた教育的アプローチは、通常、慎重な考え方で一致しています。知能テストは貴重な情報を提供できますが、観察、パフォーマンス、創造性、興味、学習スタイル、家族および学校の状況、モチベーション、社会感情的発達と合わせて解釈されるべきです (Molina García, 2014; Arocas Sanchis & Vera Lluch, 2012; Valadez Sierra et al., 2012; Kerr, 1991)。

さらに、全体的なスコアは不均一なプロファイルを隠す可能性があります。そのため、さまざまな研究では、個人の理解を単一の数値に還元しないことを推奨しています (Kerr, 1991; Barrera-Algarín et al., 2024)。

識別はレッテル貼りではない

識別の文献は、そのプロセスが明確な教育的または心理教育的目的を持つべきであると主張しています。識別は、レッテルを貼って議論を終わらせることを意味するのではなく、個人が学習し、参加し、発達するために何が必要かをよりよく理解することを意味すべきです (Molina García, 2014; Arocas Sanchis & Vera Lluch, 2012; Valadez Sierra et al., 2012)。

レビューされた提案は、正式なテスト、教師の観察、家族の情報、学校の成果物、興味、パフォーマンス、学習スタイル、創造性、および状況分析を組み合わせることを推奨して

います (Molina García, 2014; Arocas Sanchis & Vera Lluch, 2012; Kerr, 1991)。この多次元的な視点は、2つのリスクを軽減することを目指しています。それは、優れたパフォーマンスのステレオタイプに合致する人だけを識別することと、目に見えにくいプロファイルを持つ人を除外することです。

潜在的な偏りについても警告されています。学業成績、教師の推薦、または非常に厳格なカットオフポイントのみに基づく識別は、恵まれない環境の生徒、文化的マイノリティ、または関連する困難を抱えるプロファイルの生徒を除外する可能性があります (Giudice, 2024; Kerr, 1991; Valadez Sierra et al., 2012)。この警告は、いかなる疑いも十分であるという意味ではなく、手順が慎重かつ状況に応じたものであるべきであることを意味します。

幼い年齢では、一部の著者は特に注意を払うことを推奨しています。早熟、兆候、または可能性について語る方が、閉じた結論を出すよりも慎重であるかもしれません。なぜなら、一部のプロファイルは成熟とともに固まったり、変化したり、異なる形で表現されたりするからです (Molina García, 2014; Barrera-Algarín et al., 2024)。

専門家による評価と臨床診断

情報公開においては、検出、教育的識別、臨床診断の3つのレベルを明確に区別する必要があります。検出は、家族や教師の観察から始まることがあります。教育的または心理教育的識別は、ニーズを理解し、対応を計画することを目的とした、より広範な評価を必要とすることがよくあります。臨床診断は別の枠組みに属し、精神衛生、神経発達、または学習の障害や困難について疑問がある場合に、資格のある専門家が行う必要があります (Arocas Sanchis & Vera Lluch, 2012; Valadez Sierra et al., 2012)。

高知能は、それ自体が病気や医学的診断として提示されるべきではありません。一部の出版物では「診断」という言葉を教育的または心理教育的な意味で使用していますが、いくつかの作業メモでは、情報提供ガイドのために、識別、専門家による評価、または心理教育的評価という言葉を用いてより正確に使用することを推奨しています (Barrera-Algarín et al., 2024; Molina García, 2014; Arocas Sanchis & Vera Lluch, 2012)。

一般的な特徴から臨床的な推論を避けることも重要です。強い興味、感受性、退屈、創造性、学習の速さ、または不均一な発達は、非常に異なるプロファイルで現れることがあります。それらだけでは、その人が高知能であるか、または別の状態であると結論付けることはできません。関連する疑問がある場合は、適切な訓練とツールを持つ専門家に相談することが賢明な選択肢です (Giudice, 2024; Valadez Sierra et al., 2012)。

概念を慎重に理解する方法

合理的な情報提供の定義には、いくつかのニュアンスが含まれるべきです。高知能は、1つまたは複数の領域における高い潜在能力または高度なパフォーマンスを意味する場合があります。それは一般的または特定の形で表現されることがあります。その識別は、理論モデル、使用されるツール、および状況に依存します (Molina García, 2014; Arocas Sanchis & Vera Lluch, 2012; Barrera-Algarín et al., 2024; Valadez Sierra et al., 2012)。

この定義は議論を終わらせることを意図していません。むしろ、頻繁な単純化を避けるのに役立ちます。高知能は単に「良い成績を取る」、「IQが高い」、「創造的である」、ま

たは「早く学ぶ」ことと同義ではありません。これらの各アイデアは情報を提供できますが、それ自体で十分なものではありません。

有用な問いは、硬直したチェックボックスのように「高知能であるか否か」だけではありません。多くの教育現場では、どのような強みが観察されるか、どのようなニーズが現れるか、どの分野で優れているか、どのような教育的対応が理にかなっているかを問う方がより実り多い結果をもたらします。

参考文献

- Arocas Sanchis, E., & Vera Lluch, G. (2012). 高知能. CEPE.
- Barrera-Algarín, E., López Meneses, E., & Sarasola Sánchez-Serrano, J. L. (Coords.). (2024). 高知能と教育. Dykinson.
- Giudice, A. (2024). 成人のギフテッドネスに関する簡単な紹介. プレプリント。
- Kerr, B. (1991). ギフテッドおよび才能ある人々のカウンセリングハンドブック. American Association for Counseling and Development.
- Molina García, L. (2014). 高知能の生徒のためのカリキュラム適応. IC Editorial.
- Simoës-Perlant, A. (2024). 子供の恐怖の評価：認知レベルの影響.
- Valadez Sierra, M. D., Betancourt Morejón, J., & Zavala Berbena, M. A. (Eds.). (2012). ギフテッドおよび才能ある生徒. Editorial El Manual Moderno.
- Ziegler, A., & Heller, K. A. (2000). メタ理論的視点からのギフテッドネスの概念. APA参照不完全。

03

高い能力に関する神話と誤解

本章では「高い能力に関する神話と誤解」を、科学的根拠に基づき、文脈を踏まえて多面的に解説し、神話や過度な単純化と区別します。



高い知的能力について語ることは、非常に異なる期待を抱かせることがよくあります。ある人々にとって、この表現は学業での成功、精神的な素早さ、学習の容易さを連想させます。一方で、孤立、苦しみ、または適応の問題を示唆する人々もいます。文献は、どちらの極端な見方にも懐疑的になるよう促しています。高い能力は、いかなる状況においても自動的な利点として理解されるべきではなく、また、苦痛の避けられない原因として提示することも適切ではありません（Molina García, 2014; Giudice, 2024; Neihart, 1999）。

神話の重要な部分が生まれるのは、以前からの困難に起因します。**高い能力に対する唯一の普遍的に受け入れられた定義が存在しない**ためです。一部のモデルは、テストによって測定される知能に重点を置っていますが、他のモデルは創造性、モチベーション、課題へのコミットメント、機会、教育的背景、才能の開発、または特定の領域を組み込んでいます（Ziegler & Heller, 2000; Valadez Sierra et al., 2012; González-Víllora & Pastor-Vicedo, 2024）。そのため、異なる人々が同じラベルを使用して、同一ではない現実を指すことがあります。

この章は、識別基準を提供したり、専門的な評価に取って代わるものではありません。その目的はより控えめです。それは、利用可能な参考文献が慎重に主張できることと、頻繁に見られるいくつかの信念とを区別することです。

なぜ神話は説得力があるのか

高い能力に関する神話は、めったに何もないところから生まれるわけではありません。それらは通常、部分的な観察から始まります。例えば、素早く学ぶ生徒、ある分野で秀でている人々、反復的な課題に飽きる学生、または年齢に不釣り合いな興味を持つ子供たちなどです。問題は、これらの観察が一般的な規則になるときに生じます。

専門文献は、高い能力を持つ人々を**異質なグループ**として記述しています。全員が同じ分野で秀でているわけではなく、全員が同じ感情的プロファイルを持っているわけでもなく、全員が学校環境に同じように反応するわけでもなく、全員が同じ方法で潜在能力を発揮するわけでもありません（Arocas Sanchis & Vera Lluch, 2012; Conklin, 2015; González-Víllora & Pastor-Vicedo, 2024）。

文化的表現も影響を与えます。一部の研究は、メディアがステレオタイプを提示する可能性があるとは指摘しています。例えば、社会的に不器用な天才、優秀だが孤立した少女、助けを必要としない学生、成功が約束された非凡な人物などです（Chung, 2023; González-Víllora & Pastor-Vicedo, 2024）。これらのイメージは必ずしも現実を記述しているわけではありません。それらは社会的にどのような考えが流通しており、家族、教師、生徒の見方に影響を与える可能性があるかを示しています。

よくある信念とより慎重な解釈

次の表は、よくあるいくつかの誤解をまとめたものです。議論を終結させることを意図するものではなく、なぜこのテーマをニュアンスを込めて表現する方が良いのかを示すものです。

単純化された信念	文献に基づくより慎重な解釈
「高い能力があるなら、何でも秀でるだろう。」	不均一なプロファイルが存在する可能性があります。特定の分野での明確な強み、特定の興味、変動する成績、または具体的な才能などです（Conklin, 2015; Valadez Sierra et al., 2012）。
「IQがすべてを説明する。」	IQは関連情報を提供できますが、現象の複雑さをすべて網羅するものではなく、文脈、モチベーション、創造性、または才能の開発の分析に取って代わるものではありません（Giudice, 2024; Ziegler & Heller, 2000; González-Víllora & Pastor-Vicedo, 2024）。
「サポートは必要ない。自分で何とかするだろう。」	高い能力を持つ生徒は、そのプロファイルと状況に応じて、教育的調整、指導、またはサポートを必要とする場合があります（Kerr, 1991; Tomlinson, 2004; Molina García, 2014）。
「高い能力は感情的な問題を伴う。」	利用可能な証拠は、一般的かつ自動的な関係を支持するものではありません。困難を抱える人もいるかもしれませんが、それを高い能力に安易に帰すべきではありません（Neihart, 1999; Doobay et al., 2014; Simoës-Perlant, 2024）。
「良い成績でなければ、高い能力があるはずがない。」	目に見える成績は発見を容易にするかもしれませんが、潜在能力、開発された才能、成績は同じではありません（Ziegler & Heller, 2000; Valadez Sierra et al., 2012; Arocas Sanchis & Vera Lluch, 2012）。
「才能は固定された贈り物である。」	一部のモデルは関連する個人差を認識していますが、それらは通常、学習プロセス、実践、機会、モチベーション、および文脈の中に位置付けられます（Ziegler & Heller, 2000; Shavinina & Ferrari, 2004; Valadez Sierra et al., 2012）。

完璧な成績の神話

最も根強い考えの一つは、高い能力を持つ人は何においても良い結果を出すべきだということです。この信念は、外部からは論理的に見えるかもしれませんが、高い能力を持つ人であれば、常に高い成績が期待されるからです。しかし、参照された研究は、この等価性を一般的に支持していません。

成績は多くの要因に依存します。具体的な分野、興味、指導の種類、挑戦のレベル、モチベーション、機会、そして関連する可能性のある困難などです。一部の教育アプローチは、高い能力を持つ生徒が一様な集団ではなく、科目間やサポートの必要性において重要な違いがある可能性があるとして主張しています（Molina García, 2014; Conklin, 2015; Arocas Sanchis & Vera Lluch, 2012）。

この誤解は、実際的な結果をもたらす可能性があります。もし、高い能力を持つすべての生徒が優秀で、自律的で、一貫していると期待されるなら、そのプロファイルに合わない生徒は見過ごされるかもしれません。推論能力が非常に高い生徒でも、カリキュラムが挑戦を提供しない場合や、他の困難が妨げとなる場合、成績が低いことがあります。これ

は、成績が低いことが高い能力を示すという意味ではありません。成績を単独で捉えるだけでは、議論を終結させるべきではないという意味です。

IQ：重要だが、十分ではない

もう一つのよくある神話は、高い能力を単一の数値に還元することです。知能指数は歴史的に重要な役割を果たし、多くの評価プロセスにおいて有用な情報であり続けています。一部の参考文献は、IQ 130のような伝統的なカットオフポイントの使用を挙げていますが、数値的な境界を厳格に解釈することは問題を引き起こす可能性があるという警告をしています（Giudice, 2024）。

意見の相違は、テストが情報を提供できるかどうかではありません。多くの場合、テストは情報を提供します。問題は、その情報をどう扱うかです。文献は、高い能力の異なる概念化を記述しています。潜在能力、成績、開発された才能、または認知能力、創造性、モチベーション、文脈の組み合わせとしてです（Ziegler & Heller, 2000; Valadez Sierra et al., 2012; González-Víllora & Pastor-Vicedo, 2024）。

ZieglerとHellerは有用な警告を提示しています。「ギフテッド」というラベルを循環的な説明として使用することは推奨されません。誰かが「ギフテッドだから」非常に良い成績を出すと言い、そして「良い成績を出すから」ギフテッドであると結論付けることは、どのような能力、学習、サポート、または機会が関与しているかを説明するものではありません（Ziegler & Heller, 2000）。

潜在能力は成功の約束を意味しない

異なる著者たちは、能力、潜在能力、成績、そして開発された才能を区別しています。この区別は、2つの対立する神話を解体するのに役立ちます。つまり、高い能力を持つ人は必然的に成功するという考えと、並外れた成果がすでに存在する場合にのみ高い能力について語ることができるという考えです。

レビューされた資料に記載されているギャニエのモデルは、天賦の才や自然な能力と、体系的な学習、実践、モチベーション、環境条件を通じて開発された才能とを区別しています（Valadez Sierra et al., 2012）。この視点は、人々の間に初期の差異が存在することを否定するものではありませんが、才能が単独で開花するものとして提示することを避けています。

一般的に言えば、潜在能力は可能性を開きますが、具体的な軌道を保証するものではありません。適切な期待、学習機会、十分な挑戦がある環境は、発達を促進する可能性があります。それでも、研究は結果を約束するものではありません。特定の介入が成功を保証するわけでもなく、目に見える成功の欠如が、高い能力の存在を完全に否定するわけでもありません。

「助けは必要ない」：現実的な影響を伴う神話

高い能力を持つ生徒は自分で何とかできるという考えは、様々な参考文献で疑問視されています。Kerrは、高い能力を持つ学生が学業、個人的、または職業的指導において自給自

足であると見なされるべきではないと指摘しています（Kerr, 1991）。Molina GarcíaとTomlinsonも、教育的アプローチから、通常の学習が十分な挑戦を提供しない場合、カリキュラムを調整または差別化する必要があるかもしれないと主張しています（Molina García, 2014; Tomlinson, 2004）。

これは、高い能力を持つすべての生徒が同じ対応を必要とするという意味ではありません。教育的配慮は、プロファイル、文脈、強みの分野、年齢、そして学校での経験の仕方によって異なります。サポートの必要性は、脆弱性として解釈されるべきではなく、個人と環境の間の調整の問題として解釈されるべきです。

公平性に関する議論もまた、ニュアンスを込めて検討されるべきです。Tomlinsonは、特定の機会を提供することと、排他的な慣行を避けることとの間の緊張関係を指摘しています。この観点から、差別化された配慮は、個人の優越性という仮定のためではなく、教育的ニーズのために正当化されます（Tomlinson, 2004）。

感情、適応、そして病理化のリスク

古典的な神話の一つは、高い能力を持つ人々を必然的に孤独で、不安で、不適応であると提示します。もう一つの、反対の神話は、彼らを常に回復力があり、成熟し、よく適応していると想像します。引用された研究は、どちらの極端な見方も避けるよう勧めています。

Neihartは、心理的幸福に関するレビューで、高い知的能力が一般的にうつ病、不安、自殺、または適応の問題をより多く伴うという考えに疑問を呈しています。著者はまた、それが幸福を保証するとも主張していません。結果は、能力の種類と程度、教育的適応、および個人的特性に依存するようです（Neihart, 1999）。Doobayらは、別のニュアンスを加えています。高い能力は、自閉症やその他の臨床的または適応的ニーズの存在を排除するものではありません（Doobay et al., 2014）。

Simoës-Perlantは、子供の恐怖を研究する中で、分析されたサンプルにおいて、高いIQを持つ子供が一般的なIQの子供よりも強い恐怖を持つという全体的な主張を支持する証拠を見つけていません。著者は、表現形式の違いの可能性は残しつつも、一般化に対する警告を発しています（Simoës-Perlant, 2024）。

慎重な考え方は次のようになるでしょう。感情的、社会的、または臨床的支持を必要とする高い能力を持つ人々はいるかと思いますが、その必要性をそのラベルだけで推測すべきではありません。そして逆に、高い知的能力が実際の困難を否定するために使われるべきではありません。

創造性、才能、および特定の領域

もう一つのよくある誤解は、高い能力をあたかも単一のものであるかのように扱うことです。文献は、一般的な知的能力、学術的才能、創造性、芸術的才能、数学的才能、言語的才能、またはその他の領域を区別しています（Valadez Sierra et al., 2012; Neihart, 1999）。この区別は重要です。なぜなら、ある人はある分野で顕著な強みを示す一方で、他の分野ではそうではない可能性があるからです。

創造性については、さらなる注意が必要です。高い能力に関する一部の概念では、創造性を関連する構成要素として含めていますが、他の概念では特定の領域として扱っていません。Treffingerは中間的な立場を取っています。創造性は評価不可能ではありませんが、構成概念の明確な定義なしに単一のスコアに還元することもできません（Treffinger, 2004）。

そのため、「高い能力があるなら、創造的だろう」とか「創造的なら、高い能力がある」といったフレーズは避けるのが賢明です。一部のモデルやプロフィールでは関係があるかもしれませんが、レビューされたテキストは、その関係を普遍的な規則に変えることを正当化していません。

より不都合だが、より有用な視点

神話を解体することは、あるカリカチュアを別のカリカチュアに置き換えることではありません。「一人で成功する天才」という考えを放棄したからといって、苦しみに運命づけられた人物像に移行する必要はありません。より有用な視点は、いくつかの注意点を組み合わせたものです。異質性を認識し、潜在能力と成績を区別し、文脈に注意を払い、サポートの可能性のあるニーズを否定せず、孤立した特徴から臨床的推論を避けることです（Molina García, 2014; Ziegler & Heller, 2000; González-Víllora & Pastor-Vicedo, 2024）。

使用された情報源

- Arocas Sanchis & Vera Lluch (2012), *Altas capacidades intelectuales*.
- Chung (2023), *Portrayal of Gifted Stereotypes in Disney Channel Media*.
- Conklin (2015), *Differentiating the Curriculum for Gifted Learners*.
- Doobay et al. (2014), *Cognitive, Adaptive, and Psychosocial Differences...*
- Giudice (2024), *Brief Introduction of Giftedness in Adults*.
- González-Víllora & Pastor-Vicedo (2024), *Más allá de las notas*.
- Kerr (1991), *A Handbook for Counseling the Gifted and Talented*.
- Molina García (2014), *Adaptaciones curriculares para el alumnado con altas capacidades*.
- Neihart (1999), *The Impact of Giftedness on Psychological Well-Being*.
- Shavinina & Ferrari (2004), *Beyond Knowledge*.
- Simoës-Perlant (2024), *Assessment of Children's Fears*.
- Tomlinson (2004), *Differentiation for Gifted and Talented Students*.
- Treffinger (2004), *Creativity and Giftedness*.
- Valadez Sierra et al. (2012), *Alumnos superdotados y talentosos*.
- Ziegler & Heller (2000), *Conceptions of Giftedness from a Meta-Theoretical Perspective*. 知識ファイル内のAPA参照が不完全です。

04

高い能力はどのように特定されるのか

本章では「高い能力はどのように特定されるのか」を、科学的根拠に基づき、文脈を踏まえて多面的に解説し、神話や過度な単純化と区別します。



高い能力の特定は、目立つ行動や単発の得点から素早くラベルを貼ることだと理解すべきではありません。検討した資料ではむしろ、特定の文脈に合わせた教育的ニーズ、強み、困難、適切な対応を理解することを目的とした**情報の収集と解釈のプロセス**として示されています（Molina García, 2014; Arocas Sanchis & Vera Lluch, 2012; Valadez Sierra et al., 2012）。

特定は常に同じ方法で行われるわけではありません。理論モデル、教育制度の基準、利用可能なツール、評価の目的によって異なります。歴史的に知能検査に依拠してきた考え方もあれば、特定の適性、創造性、動機づけ、成績、文脈、才能の発達、特定領域などを取り入れるものもあります（Giudice, 2024; Ziegler & Heller, 2000; Pfeiffer, 2015）。

本章は、家族・教員・成人本人が自分で「診断」するための手順を提示するものではありません。教育学・心理教育学の文献で特定がどのように扱われることが多いか、また資料が指摘する限界を要約します。

「見つける」と「評価する」ことは同じではありません

日常言語では、検出、特定、評価、診断といった言葉がしばしば同義語のように使われます。検討した資料によれば、必ずしも同じ意味ではありません。スペインの学校現場では、主目的が臨床ではなく教育（対応の調整と意思決定の支援）であるため、**検出、特定、心理教育学的评价**という言い方を好む文献が複数あります（Molina García, 2014; Arocas Sanchis & Vera Lluch, 2012）。

用語	一般に含意されること	主な注意点
初期検出	兆候を観察し、家庭や教員からのサインを集め、成績・興味・成果物を確認する。	評価の開始にはなり得ますが、高い能力だと結論づけるには不十分です。
教育的特定	複数の情報源を統合し、特別なニーズがあるか、どのような措置を検討すべきかを判断する。	モデル、基準、学校の文脈に依存します。
心理教育学的评价	より広範な専門的プロセス：能力、学習、家庭・学校の文脈、社会情緒的発達、ニーズ。	有資格者が実施し、有用な指針に結びつける必要があります。
臨床診断	必要に応じて、障害や臨床的状态についての医療・心理的評価。	高い能力の教育的特定と自動的に同義ではありません。

この区別は、2つの誤りを避けるのに役立ちます。早熟さ・好奇心・高い成績のサインを決定的な証拠として扱うこと、また正式なラベルがなければ実際の教育的ニーズはあり得な

いと考えることです。初期の印象から専門的結論に至るまでには、慎重に進めるべき道があります。

なぜ1つの検査だけでは不十分なのか

知能指数（IQ）は、高い能力の特定において歴史的に重要な役割を果たしてきました。複数の資料は、知能検査が、適切に選択され、実施され、解釈される場合、とりわけ有用な情報を提供し得ることを認めています（Kerr, 1991; Molina García, 2014; Pfeiffer, 2015）。また、IQ130以上、高いパーセンタイル、教育プログラムの特定の閾値など、枠組みや研究によって具体的なカットオフが示されることもあります（Molina García, 2014; Valadez Sierra et al., 2012; Barrera-Algarín et al., 2024）。

ただし重要な点があります。これらのカットオフは、特定のモデル、研究、または制度的手続きに属するものであり、普遍的な定義ではありません。Ziegler と Heller は、どの心理過程、成績領域、ニーズを評価しているのかを説明しないまま、特定を数値の閾値に還元することは概念的に弱い可能性があるとして警告しています（Ziegler & Heller, 2000）。

心理測定検査にも限界があります。結果は、測定誤差、言語、文化、形式への慣れ、不安、実施条件、認知プロフィールの不均衡などの影響を受ける可能性があります（Kerr, 1991; Pfeiffer, 2015; Valadez Sierra et al., 2012）。総合得点は内的な強みと弱みを隠してしまうこともあります。たとえば、言語的推論が非常に高い一方で、処理速度が比較的控えめというプロフィールが共存することがあります（Barrera-Algarín et al., 2024; Kerr, 1991）。

一般に収集される情報

資料が多次元的な特定を支持しているからといって、無秩序にデータを集めるべきだと言っているわけではありません。目的は、本人のプロフィールと文脈をよりよく理解できる情報を組み合わせることです。検討した文献では、次のような情報源が繰り返し挙げられています（Molina García, 2014; Arocas Sanchis & Vera Lluch, 2012; Valadez Sierra et al., 2012; Pfeiffer, 2015）：

- 適切な場合、知能・適性・学力・創造性に関する標準化検査。
- 教室での教員による観察（特に、体系的で、一般的印象にとどまらないもの）。
- 発達、興味、学習ペース、学校外での行動、これまでの経験に関する家族からの情報。
- 児童・生徒の成果物：課題、プロジェクト、質問、独創的な解決、挑戦的課題でのパフォーマンス。
- 学習スタイル、動機づけ、持続的な興味、学校・家庭・社会の文脈。

この組み合わせで誤りがすべてなくなるわけではありませんが、拙速な判断のリスクは下げられます。Arocas Sanchis と Vera Lluch は、正式・非正式・混合の手続きを区別し、混合手続きは検査、観察、推薦、家族の報告、成果物を統合して、より狭くない像を得ようとするものだと述べています（Arocas Sanchis & Vera Lluch, 2012）。

教員と家族の役割

教員は、学習者を長時間観察し、共有された学習状況の中で見ているため、重要なサインを検出できます。関係性を理解する速さ、いくつかの質問の深さ、学びの転移のしやすさ、自由度の高い課題での創造性、反復的活動への退屈、特定の学校成果物の質などに注目できます（Molina García, 2014; Arocas Sanchis & Vera Lluch, 2012）。

しかし、その観察にも限界があります。いくつかの研究・レビューは、教員による推薦が、期待、ステレオタイプ、授業中の行動、目に見える成績、ある種の「優秀な」生徒像への慣れによって影響を受け得ると警告しています（*THE SOCIAL, COGNITIVE AND SOCIO-DEMOGRAPHIC PROFILE OF POTENTIALLY GIFTED CHILDREN*, 2023; *Examining the Relationship Between Gifted Behavior Rating Scores and Student Academic Performance*, 2024）。高い能力がありながら低成績の生徒、注意の困難がある生徒、口頭での参加が少ない生徒、より不利な文脈の出身の生徒は、見過ごされやすいことがあります。

家族は別の種類の情報を提供します。早期発達、強い興味、珍しい質問、自律的学習、家庭で起きていることと学校で見えることの違いなどです。これらの観察は有用になり得ますが、専門的評価の代わりにはなりません。Freeman は、家族と学校の印象を客観的指標と慎重な個別評価で照合する重要性を強調しています（Freeman, 2010）。

慎重な結論とは、家族や教員を疑うことではなく、より広いプロセスの中に彼らの観察を統合することです。

特定プロセスの一般的な段階

すべての教育制度に適用できる単一のプロトコルは存在しません。それでも、複数の資料が段階的プロセスを記述しています。Molina García は、申請、情報分析、評価、心理教育的報告書、家族と教育チームへの共有、教育的対応、フォローアップを含む一連の流れを提案しています（Molina García, 2014）。Valadez Sierra らは、探索・スクリーニング、検証、より詳細な特定、配置または教育的対応といった段階を区別しています（Valadez Sierra et al., 2012）。

一般向けに言えば、プロセスは概ね5つのステップにまとめられます：

1. 兆候または教育的ニーズが現れる：非常に高い成績、学習の速さ、教室のペースとの不一致、顕著な創造性、予想外の低成績。
2. 教室、家庭、学校歴、成果物から初期情報を収集する。
3. 必要に応じて、有資格の専門家が評価目的に合った適切なツールを用いる。
4. データを総合的に解釈し、単一の得点が全プロセスを決めないようにする。
5. ケースに応じて、教育的指針とフォローアップの措置を提案する。

最後の段階は不可欠です。対応を考えずに特定だけを行うと、ラベルにとどまってしまう。複数の資料は、特定の意義は教育的意思決定を導き、発達を支えることであり、分類のための分類ではないと強調しています（Molina García, 2014; Arocas Sanchis & Vera Lluch, 2012; Valadez Sierra et al., 2012）。

幼少期：特に慎重に

早期検出は、環境調整に役立ち、子どもが十分な挑戦のないまま何年も過ごすことを防ぐのであれば有用です。Barrera-Algarín らは早期特定モデルでの追跡データをまとめ、特定された学習者の多くが数年後も高い能力の指標を維持していた一方で、具体的なプロフィールは変化し得ると指摘しています（Barrera-Algarín et al., 2024）。

同時に、資料は慎重さを求めています。幼少期には、発達が生線的ではなく、成熟に伴っていくつかのプロフィールが定着したり、変化したり、異なる形で表れたりするため、早熟、指標、可能性といった言い方のほうが適切な場合があります（Molina García, 2014; Barrera-Algarín et al., 2024）。また、偽陽性・偽陰性も起こり得ます。最初は当てはまるように見えても同じプロフィールを維持しない子ども、あるいは潜在力があっても用いた手続きでは検出されない子どもがいます。

この慎重さは、受け身で待つことを意味しません。見直し、フォローアップ、教育的対応の調整を行い、早期評価を恒久的な判決にしないということです。

バイアスと見過ごされやすい学習者

資料に共通する懸念は、特定の手続きが、期待されるモデルにすでに近い学習者（良好な成績、適応的な行動、言語的な得意さ、評価を求められる資源のある家庭、経験のある学校）を主に特定してしまうことです。IQのみ、教員推薦のみ、学校成績のみの使用は、マイノリティ、低い社会経済的地位、二重の例外性、低成績、通常の教室では見えにくい才能をもつ生徒を取りこぼす可能性があります（Giudice, 2024; Kerr, 1991; Valadez Sierra et al., 2012）。

こうした除外を減らすために、広範なスクリーニング、複数情報源、特別ケースの見直しが提案されていますが、資料はそれで完全に解消されるとは述べていません（Valadez Sierra et al., 2012; Heller et al., 2005）。また、ポートフォリオ、エンリッチメント活動での観察、動的評価、ケーススタディなど、より動的で文脈化された手続きも言及されています。特に、短時間の検査や通常の学校課題では現れない潜在力を認識したい場合に用いられます（Borland & Wright, 1994; *Identifying Gifted Potential*, 2024）。

特定で言えること／言えないこと

適切に設計された評価は、有用な情報を提供し得ます。認知的強み、才能の領域、学習スタイル、興味、挑戦の必要性、学校での障壁、介入の指針などです。また、ラベルが本人のすべてを説明するものにならない限り、家族と学校が特定の行動をよりよく理解する助けにもなります（Molina García, 2014; Kerr, 1991; Giudice, 2024）。

一方で、将来の軌跡を約束することはできません。高い能力の特定は、学業的成功、情緒的ウェルビーイング、卓越した創造性、将来の成果を保証しません。また、それだけであらゆる困難を説明するものでもありません。不安、注意、学習、行動、適応の問題が見られる場合、資料は、それらを高い能力に自動的に帰属させず、適切な専門家とともに評価することを推奨しています（Giudice, 2024; Valadez Sierra et al., 2012; Pfeiffer, 2015）。

使用した資料

- Arocas Sanchis & Vera Lluch (2012) , 知的高能力。カリキュラム充実プログラム .
- Barrera-Algarín et al. (2024) , 高い能力と教育：研究からのアプローチ。
- Borland & Wright (1994) , 若年で潜在的にギフテッドな、経済的に不利な学生の特
定。
- Freeman (2010) , *Gifted Children: A Guide for Parents and Professionals*。
- Giudice (2024) , *Brief Introduction of Giftedness in Adults*。
- Heller et al. (2005) , *The Munich Model of Giftedness Designed to Identify and Promote
Gifted Students*。
- Kerr (1991) , *A Handbook for Counseling the Gifted and Talented*。
- Molina García (2014) , *Adaptaciones curriculares para el alumnado con altas capacidades
desde la tutoría*。
- Pfeiffer (2015) , *Essentials of Gifted Assessment*。
- Valadez Sierra et al. (2012) , *Alumnos superdotados y talentosos: identificación, evaluación
e intervención*。
- Ziegler & Heller (2000) , *Conceptions of Giftedness from a Meta-Theoretical Perspective*。
APA参照がナレッジファイル内で不完全。
- *Examining the Relationship Between Gifted Behavior Rating Scores and Student Academic
Performance* (2024) 。使用したノートには完全な書誌情報がありません。
- *Identifying Gifted Potential* (2024) 。使用したノートには完全な書誌情報がありませ
ん。
- *THE SOCIAL, COGNITIVE AND SOCIO-DEMOGRAPHIC PROFILE OF POTENTIALLY
GIFTED CHILDREN* (2023) 。使用したノートには完全な書誌情報がありません。

05

幼少期と青年期

本章では「幼少期と青年期」を、科学的根拠に基づき、文脈を踏まえて多面的に解説し、神話や過度な単純化と区別します。



幼少期や青年期のギフテッド（高能力）について語る際には、特別な慎重さが求められます。これらの段階では能力が発達過程にあり、環境の影響が大きく、成熟のペースも非常に不均衡な場合があるからです。ある子供は、特定のテーマについて非常に深く推論できる一方で、同年代の他の子供たちと同じような情緒的サポートを必要とすることもあります。また、ある青年は特定の分野で才能を発揮しても、すべての教科で秀でているわけではないかもしれません。こうした組み合わせは、単なる例外的な事例ではありません。潜在能力、実績、モチベーション、文脈、そして個人の発達は同一のものではないことが、複数の情報源で強調されています（Ziegler & Heller, 2000; Valadez Sierra et al., 2012）。

本章は診断基準を提示するものではありません。その目的は、幼少期および青年期に関する文献にどのような側面が頻繁に登場するのか、どのような兆候が観察に値するのか、そしてどのような結論を避けるべきかを理解する一助となることです。

幼少期：急いでラベルを貼らずに観察する

早い時期から、家族や教師の注意を引くような兆候が現れることがあります。学習の速さ、高度な言語能力、優れた記憶力、年齢にそぐわない珍しい質問、特定のテーマへの強い関心、持続的な好奇心、あるいはアイデアを結びつける能力の高さなどです（Molina García, 2014; Valadez Sierra et al., 2012）。また、早期の読書、数字や文字への早熟な関心、あるいは通常のカリキュラムを先取りした学習事例についても、一部の情報源で記述されています（Arocas Sanchis & Vera Lluch, 2012; Barrera-Algarín et al., 2024）。

しかし、これらの兆候だけで、その子供に高い能力があると断定するには不十分です。例えば、早期の読書はより詳細な観察を促す指標にはなりますが、十分な基準ではありません。Barrera-Algarínらによる早期読書獲得に関する研究は、専門センターの記録に基づいたものであり、その結果を慎重にならずに児童人口全体に一般化することはできません（Barrera-Algarín et al., 2024）。

これらの兆候を読み解く有用な方法は、「観察事項」と「結論」を区別することです。

観察できること	自動的に結論づけるべきではないこと
特定の学習内容を素早く習得する。	すべての分野で優れた成績を収めるだろうということ。
複雑な質問や、非常に執拗な質問をする。	すぐにラベル（診断）が必要であるということ。
早くから本を読んだり、文字や数字に早期の関心を示したりする。	早期の読書が、高い能力を確定させるということ。
繰り返しの多い課題に退屈する。	学校でのあらゆる退屈が、高い能力に起因するということ。
その年齢にしては強烈な、あるいは珍しい関心事を持っている。	その関心事自体が、診断の証拠になるということ。

幼少期には**不均衡な発達**が見られることもあります。一部の情報源では、推論や言語能力は進んでいるものの、情緒、社会性、運動能力の発達は実年齢に近いという、領域間の「非同期性」や「ギャップ」について言及されています（Giudice, 2024; Molina García, 2014; Valadez Sierra et al., 2012）。この考え方は、2つのよくある間違いを防ぐのに役立ちます。一つは、あらゆる面でその子を年長者であるかのように扱うこと、もう一つは、その子が年齢相応の反応を見せるからといって、その認知的なニーズを無視することです。

調整の場としての学校

学校がそれだけで高い能力を作り出すわけではありませんが、潜在能力の発揮を促進したり制限したりすることはあります。検討された情報源では、教育的対応は単なる特定（同定）にとどまるべきではないという点で一致しています。ニーズを観察し、ペースを調整し、深みを提供し、その措置が機能しているかを再検討することが重要です（Molina García, 2014; Arocas Sanchis & Vera Lluch, 2012; Valadez Sierra et al., 2012）。

繰り返し登場する考え方があります。それは、高い能力を持つ生徒への対応とは、単に多くの演習を与えることではないということです。エンリッチメント（深化・拡充学習）は、繰り返しのタスクを積み上げるのではなく、より複雑で、開放的で、深く、あるいは実際の関心事と結びついた提案であると理解されるべきです（Arocas Sanchis & Vera Lluch, 2012; Molina García, 2014）。カリキュラムの圧縮、調査プロジェクト、柔軟なグループ分け、オープンな活動、あるいは深化などは、一般的なラベルではなく具体的なニーズに応えるものである限り、特定のケースにおいて有用となり得ます（Molina García, 2014; Valadez Sierra et al., 2012）。

また、学習ペースと通常のカリキュラムとの乖離が非常に顕著な場合、一部の生徒に対する可能な措置として、飛び級（加速）や柔軟な進級が挙げられています。しかし、これを検討している情報源は、自動的に適用すべきではないと強調しています。情緒的な成熟度、社会的適応、家族のサポート、学校の状況、そしてその後のフォローアップを評価することが望ましいとされています（Molina García, 2014; Sánchez Escobedo & Díaz Herrera, 2012）。

実務的には、教育的決定は以下のような複数の視点を組み合わせたとき、より強固なものになります。

- 教室での観察と実際のパフォーマンス。
- 関心事、発達歴、学校外での行動に関する家族からの情報。
- 必要に応じた心理教育的評価。
- 適用された措置の定期的な見直し。
- 成績だけでなく、ウェルビーイング（幸福・健康）への配慮。

この最後の考え方は重要です。高い能力があるからといって、必ずしも学校の成績が良いとは限りません。一部の情報源は、環境が十分な挑戦を提供しない場合、成績不振、意欲の低下、あるいは疎外感が現れる可能性があるとは指摘していますが、これは不可避な結果として、あるいはそれ自体を診断の兆候として解釈すべきではありません（Kerr, 1991; Giudice, 2024; Valadez Sierra et al., 2012）。

感情、失敗への恐怖、そしてウェルビーイング

高い能力に関する啓発活動において、2つの極端な考えに陥りがちです。一つは、これらの子供や青年を特に脆弱な存在として描くこと、もう一つは、知的能力があるからどんな困難からも守られていると思ひ込むことです。検討された情報源は、これらどちらの単純化も正当化していません。

一部の著者は、高い能力を持つ生徒の一部に、感情の激しさ、完璧主義、感受性、あるいは実績へのプレッシャーが見られると述べています（Giudice, 2024; Kerr, 1991）。しかし同時に、すべての生徒に社会的・情緒的な困難があるわけではなく、多くの違いは文脈、性格、教育的対応、および他の併存する状況に依存することも警告されています（Giudice, 2024; Doobay et al., 2014）。

ニュアンスの例として、子供の恐怖に関するSimoës-Perlantの研究があります。5歳から12歳の子供を対象としたサンプルでは、高IQグループと標準IQグループの間で、恐怖の平均的な強さに有意な全体的差は見られませんでした。しかし、特定の傾向が現れました。高IQグループ内では、9歳から12歳の子供は5歳から8歳の子供よりも、失敗や批判に対してより強い恐怖を示したのです。著者はこれを慎重に解釈し、青年期に近い発達上の変化に関連するものとしており、高IQのすべての子供に関する一般的な結論とはしていません（Simoës-Perlant, 2024）。

中心となる考え方はシンプルです。不適応や苦痛は、それ自体として対処されるべきであり、高い能力の証拠として利用されるべきではありません。強い不安、孤立、持続的な苦しみ、行動の問題、あるいは適応の困難が現れた場合、適切な対応は、資格を持つ専門家と共に個別に状況を評価することです。高い能力は、もし存在するのであればプロフィールの一部に過ぎず、すべてを説明するものではありません。

青年期：アイデンティティ、帰属意識、そして決断

青年期には、グループの重要性の増大、アイデンティティの構築、進路の選択、外部からの期待、社会的比較といった特有の変化が加わります。一部の情報源は、「ギフテッド」として特定された若者が、そのラベルを様々な形で経験する可能性がある」と指摘しています。それを受け入れる、隠す、距離を置く、あるいは他者の期待によるプレッシャーを感じるなどです（Chung, 2023; Kerr, 1991）。これは普遍的な反応ではなく、研究やレビューで記述されている一つの可能性です。

この段階では、「目立つこと」と「所属すること」の間の葛藤がより顕著になることがあります。Molina Garcíaは、引用された著者や研究に基づき、高い能力を持つ一部の女子生徒が、社会的プレッシャー、ジェンダー・ステレオタイプ、あるいは受け入れられたいという願望から、青年期にその能力の目に見える表現を抑える可能性がある」と述べています。ただし、同情報源は一般化しないよう助言しています。すべての女子生徒が能力を隠すわけではなく、すべての生徒が適応の困難を経験するわけでもありません（Molina García, 2014）。

学業および職業指導は、ここで特別な役割を担います。高い能力を持つ一部の青年は、多くの関心事や選択肢を持っている場合があります。また、数学、音楽、科学、執筆、芸術、リーダーシップなど、特定の領域で明確な才能を示す場合もあります。才能発達に関する文献では、高レベルの実績には初期の能力だけでなく、機会、練習、専門的なサポー

ト、そして持続的なモチベーションが必要であることがしばしば強調されています (Shavinina & Ferrari, 2004; Ziegler & Heller, 2000)。

そのため、進路指導とは、最も権威のある選択肢へと押しやることでも、すべての決断を卓越性の証明に変えることでもありません。慎重な指導とは、若者自身の関心、価値観、仕事のペース、ウェルビーイング、現実的な可能性、そして目標を探求する手助けをすることです (Kerr, 1991)。中等教育において、複数の情報源は、学生の進化に応じて見直し可能な措置を伴う、挑戦、深み、自律性、そして伴走を組み合わせた提案を推奨しています (Arocas Sanchis & Vera Lluch, 2012; Valadez Sierra et al., 2012)。

家族：過度な負担をかけないサポート

家族は、関心事、質問、感情、遊び、学習習慣、そして教室では同じように現れないかもしれない変化を観察しているため、特に貴重な情報源となります (Molina García, 2014; Arocas Sanchis & Vera Lluch, 2012)。しかし、その情報は他の情報源と統合されるべきです。家族の観察をそのまま診断にしたり、逆に主観的であるとして切り捨てたりすることは適切ではありません。

検討された情報源は、コミュニケーション、具体的な合意、そして責任の共有に基づいた家庭と学校の協力を推奨しています (Molina García, 2014; Barrera-Algarín et al., 2024)。これは、適応、エンリッチメント、飛び級、意欲の低下、あるいはウェルビーイングへの懸念がある場合に特に重要です。

家族のサポートには、話を聴く、機会を提供する、合理的な制限を設ける、休息を大切にする、関心事に寄り添う、間違いを当たり前のこととする、そして家族生活のすべてが「ラベル」を中心に回らないようにするなど、非常に多様な形があります。複数の情報源が、過大または過小な非現実的期待のリスクについて警告しています。子供があらゆる面で秀でることを期待すればプレッシャーを生み、逆にニーズを過小評価すれば、挑戦も伴走もない状態に置いてしまうことになります (Molina García, 2014; Kerr, 1991; Giudice, 2024)。

慎重な指針は次のようになります。「**能力をアイデンティティのすべてにすることなく、ニーズを真剣に受け止める**」。子供や青年は知的な刺激を必要とするかもしれませんが、同時に制限、遊び、友情、休息、段階的な自律性、そして間違える許可も必要としています。

複雑なプロフィールを持つ場合

高い能力が、学習障害、自閉症、ADHD、あるいは他の状況と共存している場合があります。利用可能な情報源は、これについて特に慎重に言及しています。高い能力があるからといって、適応、社会性、あるいは情緒的なサポートが必要である可能性が排除されるわけではありません (Giudice, 2024; Doobay et al., 2014)。

自閉症を伴う、あるいは伴わない高い能力を持つ若者に焦点を当てたDoobayらの研究では、自閉症を伴うグループにおいて、家族や教師はより多くの適応上および心理社会的な困難を報告していましたが、若者自身の自己報告では必ずしも同じような差は見られませんでした。この情報提供者間の相違は、ニーズを評価する前に複数の視点を収集することの妥当性を裏付けています (Doobay et al., 2014)。

啓発の実践において、これは「能力があるなら助けは不要」や「困難があるなら高い能力があるはずがない」といった単純なフレーズを避けることを促しています。どちらの考えも硬直的すぎます。未成年者のプロフィールには、顕著な強みと同時に、具体的なサポートのニーズが含まれることがあるのです。

発達的な視点

幼少期や青年期は、大人になるまでの待合室ではありません。それらは独自の価値を持つ段階であり、潜在能力が発揮されたり、隠されたり、形を変えたり、異なる条件を必要としたりする時期です。ダイナミック・モデルは、才能の発達が個人の能力、学習、モチベーション、機会、家族、学校、そして仲間グループの相互作用に依存することを思い出させてくれます（Ziegler & Heller, 2000）。

だからこそ、おそらく最も有用な問いは「高い能力を持つ子供たちはどのようなものか？」ではなく、「この子供、あるいはこの青年は、今この瞬間、このプロフィールとこの文脈において、何を必要としているのか？」という問いでしょう。この問いかけは、診断を下すものでも、結果を約束するものでもなく、一つのカテゴリーを完全な説明にしてしまうことを避けるものです。また、より実践的なこと、つまり、その人の全体的な発達を見失うことなく、教育的および家族的な対応を調整することを可能にします。

06

感情と完璧主義

本章では「感情と完璧主義」を、科学的根拠に基づき、文脈を踏まえて多面的に解説し、神話や過度な単純化と区別します。



ギフテッド（高能力）における感情について語るには、あまりに単純化された2つのイメージを払拭する必要があります。一つは、高能力を持つ人々を、特に脆弱で激しく、あるいはサポートが困難な存在として描くものです。もう一つは、高い知的能力があれば、感情的な適応もほぼ自動的に良好になるはずだという仮定です。検討された資料は、これらの極端な見解のいずれも明確には支持していません。

専門文献には、2つの視点の間で交わされてきた古い議論が記録されています。一つは、高能力を良好な社会的・感情的適応と結びつける「調和仮説」であり、もう一つは、より多くの社会感情的な困難と関連付ける「不調和仮説」です。Chung氏は、これら2つの視点をメディアにも存在する枠組みとして分析していますが、これらが高能力を持つ人々の現実を完全に説明しているわけではないと警告しています（Chung, 2023）。この慎重さは有用です。同じラベルであっても、非常に異なる軌跡が共存し得るからです。

本章では、不安、完璧主義、あるいは感情の激しさについて臨床的な解釈を提示するものではありません。その目的はより控えめなものです。資料によく見られるいくつかの考えを整理し、起こりうる特徴と評価を必要とする問題とを区別し、不適応が唯一の説明にならないようにすることです。

感情の激しさは障害を意味しない

いくつかの資料では、高能力を持つ一部の人が、感情を特に強烈に、敏感に、あるいは深く経験する場合があることに言及しています。道徳的な懸念、理想主義、共感、正義感、高い感情的反応、あるいは他者、動物、世界の諸問題との強い結びつきについて語られています（Giudice, 2024; Molina García, 2014）。一部のテキストでは、この記述はドンブロフスキの**感情の過興奮性**という概念と結びつけられています（Giudice, 2024）。

このニュアンスは重要です。ある資料が感情の激しさを記述しているからといって、高能力を持つすべての人がそれを示すわけではなく、またその激しさ自体が障害であるわけでもありません。Giudice氏は、この用語の一部が由来する「積極的分離理論」は、経験的な裏付けが限られていると指摘しています（Giudice, 2024）。Molina García氏も、感情の激しさを複数の著者が記述している特徴として取り上げていますが、感情面は認知面や社会面と併せて考慮されるべきであり、高能力の自動的な結果として捉えるべきではないと強調しています（Molina García, 2014）。

激しい感情は、没頭、創造性、献身、あるいは他者への感受性の源となり得ます。また、周囲がそれを理解せず、誇張であると解釈されたり、本人が適切な調節方法を見つけられなかったりすれば、葛藤を生む可能性もあります。違いは感情そのものにあるのではなく、その持続時間、強さ、現れる文脈、そして日常生活に支障をきたす程度にあります。

完璧主義：有用な要求と停滞の間で

完璧主義は、特に外部からの期待、失敗への恐怖、あるいは成果へのプレッシャーと組み合わせられた場合、高能力を持つ一部の人が懸念事項として複数の資料に登場します（Giudice, 2024; Kerr, 1991; Molina García, 2014）。しかし、それは普遍的な特徴としても、特定のための基準としても提示されていません。

さらに、この言葉は異なる事柄を意味することがあります。広い意味では、質の追求、向上心、あるいは課題に対する忍耐強さを指すことがあります。Molina García氏は、その要求が向上や献身を促す場合、肯定的な側面があると述べています（Molina García, 2014）。Chung氏は、メディア表現の分析において「適応的完璧主義」という用語さえ使用していますが、彼女の研究においては、障害に対する適応シーンの操作的コードとして機能しており、完全な心理学的理論として扱われているわけではありません（Chung, 2023）。

別の意味では、完璧主義は硬直化したものになる可能性があります。Kerr氏は、それを非常に高い基準、細部への過度なこだわり、外部評価への依存、そして妥当に良い結果を受け入れることの困難さと関連付けています（Kerr, 1991）。Giudice氏も、高すぎる基準、間違いを犯すことへの恐怖、不安、そして特定のケースにおける燃え尽き症候群の可能性との関連を取り上げています（Giudice, 2024）。

不安：可能性であり、運命ではない

不安は、特にプレッシャー、無理解、ニーズと環境の不一致、困難な決断、失敗への恐怖、あるいは絶え間ない評価といった文脈において、起こりうる困難として資料に登場します（Giudice, 2024; Kerr, 1991; Molina García, 2014）。しかし、使用された資料のいずれも、高能力が一般的に不安を引き起こすと断定できるものではありません。

Giudice氏は、特性不安、感情調節不全、および高能力により紹介されたプロフィールに関する研究をまとめていますが、その証拠の一部は臨床サンプルや派生サンプルに由来するものであり、一般化には限界があると警告しています（Giudice, 2024）。Molina García氏は、不安を定義的な特徴として提示することなく、動機付け、自尊心、適応、性格特性とともに、いくつかのケースで評価され得る社会感情的な変数として言及しています（Molina García, 2014）。Kerr氏は、それを学業上のストレス、高い期待、学校の転換期、試験への不安、および音楽などの特定分野でのパフォーマンスに関連付けています（Kerr, 1991）。

このような慎重な解釈により、問題をより有用な形で定式化することが可能になります。高能力を持つ人々が「不安を感じやすいか」を問うのではなく、特定の個人が、緊張や停滞を招きかねない要求、期待、サポートの欠如の組み合わせにいつさらされているかを観察することが重要です。

環境の役割：期待、挑戦、そして寄り添い

一つの考えが複数の資料を貫いています。それは、感情的な困難を学業、社会、家族の文脈から切り離すべきではないということです（Kerr, 1991; Molina García, 2014; Giudice, 2024）。時として、不適応は個人と環境の相互作用（学習ペース、課題の種類、同年代との関係、家族の期待、教室のスタイル、過去の成功や失敗の経験、そして実際のサポートの可能性）を見ることで、よりよく理解されます。

これは学校や家族を責めることを意味するのではなく、幸福が内面的な特徴だけに依存しているわけではないことを認識することを意味します。習得の早い生徒は、繰り返しの多い課題に退屈するかもしれません。また別の生徒は、あらゆる達成が新たな高いハードルになることでプレッシャーを感じるかもしれません。大人の場合、不可能な基準を何年も維持し続ければ、燃え尽きを経験するかもしれません。どの場合も、同じ初期の特徴が、文脈によって異なる影響を及ぼし得るのです。

Kerr氏は、高能力を持つ多くの人々は良好に適応しているものの、一部の人々は退屈、孤立、期待、あるいは挑戦の欠如に関連した困難を経験する場合があると指摘しています（Kerr, 1991）。Molina García氏は、教育的対応は知的なニーズだけでなく、心理的・社会的なニーズにも応えるべきであると強調しています（Molina García, 2014）。Giudice氏は、高能力を持つ人々は常に良好に適応するという信念が、現実の困難を不可視化してしまう可能性があるという警告をしています（Giudice, 2024）。

そのため、賢明な対応は通常、挑戦とケアを組み合わせたものになります。サポートのない挑戦はプレッシャーを増大させる可能性があります。挑戦のないサポートは、その人が深さ、自律性、あるいは複雑さを必要としている場合には不十分かもしれません。問題は常に要求を下げるのではなく、要求をより適切で、理解可能で、人間味のあるものにすることにあります。

感情をラベル化せずに寄り添う

日常生活において、これらの経験に寄り添うには繊細なバランスが必要です。もし、ある少女が「十分に良くない」と感じて課題の提出を避けているなら、彼女には、完成させ、見直し、可能な結果を受け入れるための助けが必要かもしれません。もし、ある少年が試験前に不安を見せているなら、彼がその試験にどのような意味を見出しているかを探ることが有用でしょう。もし、ある大人が自分を「激しい」あるいは「敏感」とすると表現するなら、最初からそれを問題だと決めつけずに耳を傾けることが望ましいです。

これらの指針は結果を保証するものではありません。それらは、視点を「ラベル」から「具体的なニーズ」へと移すために役立ちます。完璧主義、不安、あるいは感情の激しさは、高能力を持つ一部の人々の経験の一部かもしれませんが、それら自体がその人を定義するものでも、その人を特定するための根拠になるものでもありません。

おそらく、最も慎重な定式化は次のようなものでしょう。高能力は、激しい感情生活、完璧主義、あるいは不安と共存し得ますが、これらの要素間の関係は、個人、文脈、およびその他の変数に依存します。いくつかの資料は、プレッシャー、期待、不適応のリスクを指摘する点で一致していますが、一般化に対して警告する点でも一致しています（Giudice, 2024; Kerr, 1991; Molina García, 2014）。この二重の慎重さこそが、不適応を運命に変えることなく真摯に受け止めるという、厳格な情報発信を最もよく守るものとなります。

使用資料

- Chung, D. (2023). *Portrayal of Gifted Stereotypes in Disney Channel Media: Harmony or Disharmony?* Journal of Student Research, 12(3), 1-16.
- Giudice, A. (2024). *Brief introduction of giftedness in adults*. Preprint. <https://doi.org/10.13140/RG.2.2.16087.48804>
- Kerr, B. (1991). *A Handbook for Counseling the Gifted and Talented*. American Association for Counseling and Development.
- Molina García, L. (2014). *Adaptaciones curriculares para el alumnado con altas capacidades desde la tutoría*. IC Editorial.

07

二重の例外性

本章では「二重の例外性」を、科学的根拠に基づき、文脈を踏まえて多面的に解説し、神話や過度な単純化と区別します。



「二重の例外性」という表現は、高い能力と、学習・コミュニケーション・注意・自己調整・日常生活の機能に影響する困難、障害、神経発達症、またはその他のニーズが併存するプロフィールを説明するために用いられます。これは単一の臨床診断ではありません。複雑な組み合わせを名づけるための言い方です。すなわち、非常に顕著な強みを示しつつ、同時に特定の領域では具体的な支援を必要とする場合があります（Pfeiffer, 2015; Lovecky, 2004; Giudice, 2024）。

この考え方が重要なのは、いまだによくある前提——高い能力があれば困難から守られるはずだ、という見方——を崩すからです。検討した文献は基本点で一致しています。学習・注意・コミュニケーションの困難があっても高い能力は否定されず、また高い能力があるからといって、それだけで現実の困難が消えるわけでもありません（Distin, 2006; Valadez Sierra et al., 2012; Sternberg et al., 2011）。

本章は、ADHD、自閉症、ディスレクシア、あるいは高い能力の診断を助けることを目的としていません。目的は、こうしたプロフィールがなぜ見過ごされ得るのか、どのような注意点を保つべきか、そして教育的な対応が「うまくいかない点」以外にも「際立つ点」以外にも偏るべきではない理由を説明することです。

プロフィールの一部がもう一方を隠すとき

二重の例外性は、強みと困難が互いにマスキングし合うため、特定が難しくなりがちです。いくつかの文献は、よくある3つの状況を述べています。すなわち、高い能力が困難を補ってしまう場合、困難が潜在能力を覆い隠す場合、あるいは両方の側面があまり見えず、その人が単に「普通」、ムラがある、または意欲が低いように見える場合です（Pfeiffer, 2015; Phillipson et al., 2013; Distin, 2006）。

言語的推論が高い生徒は、全体的な理解力を使って、しばらくの間は読字の問題を補えることがあります。別の生徒は複雑なアイデアを持っていたとしても、書字、計画、速度の困難により、文章での成果物が乏しくなることがあります。学ぶ力が高い女兒が、小学校では多大な努力によって良い成績を維持し、組織化の要求が高まると、より困難が目立ち始めることもあります。これらの例だけで何かを証明できるわけではありませんが、目に見える成績が誤解を招き得る理由の理解には役立ちます。

複数の文献は、2つの単純化した読み方に警鐘を鳴らしています。1つ目は「高い能力があるなら支援は不要」と考えること。2つ目は「困難があるなら高い能力はあり得ない」と結論づけることです。どちらもプロフィールの一部を取りこぼします（Lovecky, 2004; Sternberg et al., 2011; Valadez Sierra et al., 2012）。

もし...だけを見ると	主なリスク	より慎重な読み取り
高い成績	注意、読字、書字、コミュニケーション、自己調整の困難を見えなくしてしまう。	その成績を維持するのにどれほどの努力が必要か、どの文脈で障壁が生じるかを尋ねる。
困難	推論力、創造性、深い興味、学習の速さを見落とす。	強み、才能の領域、挑戦の機会もあわせて探る。
総合得点	領域間で非常に不均等なプロフィールを隠してしまう。	有資格の専門家とともにデータ全体を解釈する。
外から見える行動	退屈、不安、ADHD、自閉症、ディスレクシア、その他の要因など、異なる原因を混同する。	文脈、持続期間、機能への干渉、経過を観察する。

不均一なプロフィールであり、矛盾ではない

二重の例外性では、内的な差が大きくなることがあります。Loveckyは、推論が高い一方で、注意、書字、組織化、社会的スキル、感情の自己調整に困難を抱える子どもを記述しています。また、これらのプロフィールはより大きな非同期性を示し得るとも指摘します。ある領域では非常に複雑に考えられる一方で、外からは簡単に見える日常的な課題に助けが必要になることがあるのです（Lovecky, 2004）。

Sternberg、Jarvin、Grigorenkoは、高い能力と学習困難の組み合わせを文脈的観点から扱っています。何が強み・弱み・障害とみなされるかは、教育環境の要求や、その環境が価値づける能力にも左右されるというのです（Sternberg et al., 2011）。この考えは困難を否定するものではありませんが、問題が個人の中だけにあるわけではないことを思い出させます。書く作業を素早くこなすことに強く依存する学校では書字の困難がより目立ちやすく、言語負荷の高い評価では特定のプロフィールを十分に捉えられないことがあり、柔軟性の乏しい教室では注意やコミュニケーションの問題が増幅されることがあります。

より適切な対応には、たいてい同時に2つの動きが必要です。すなわち、**強みを伸ばすこと**と、**脆弱な領域を支えること**です。参照した文献は、介入を欠陥の修正に限定すべきではないと強調しています。そうすると才能の発達を貧しくしてしまう可能性があるからです。しかし、日常生活に影響する困難を無視したまま、エンリッチメントや先取りだけを提供しても十分ではありません（Lovecky, 2004; Distin, 2006; Pfeiffer, 2015）。

ADHDと高い能力：外見の類似は同一性ではない

ADHDは、高い能力と併存し得るプロフィールの一つとして複数の文献に登場しますが、同時に混同の頻出要因としても挙げられています。外から見ると、よく動く、話し過ぎる、割り込む、反復的な課題で気が散る、プロジェクトを放棄する、理解できない規則に

抵抗する、といった行動が似て見えることがあります。しかし、文献は高い能力とADHDが同じものとは述べていません（Pfeiffer, 2015; Bourse & Ricart, 2014; Giudice, 2024）。

文献の一部は、退屈、挑戦の不足、適合していないカリキュラムが、不注意に似た行動を生み得ると警告しています。別の著者は反対のリスクを強調します。すなわち、高い能力によって学校の要求の一部を何年も補えてしまい、ADHDが見逃される可能性があるということです（Lovecky, 2004; Pfeiffer, 2015; Ambrose & Sternberg, 2016）。

Gomezらの研究は、ADHDのある子ども（高い能力あり／なし）と、ADHDのない子どもを比較しました。そのサンプルでは、ADHDのある群はADHDのない群と明確に区別されました。さらに、高い能力とADHDのある群は、高い能力のないADHD群とまったく同じパターンを示したわけではありませんでした。著者らは、高い能力のある子どもにおいてもADHDは妥当な診断となり得ると解釈しつつ、この群に対する別個の基準を設定する前に、慎重さとさらなる研究が必要だと勧告しています（Gomez et al., 2019）。

一般向けに言えば、慎重さとは次の点です。落ち着きのなさや注意散漫だけではADHDとは言えませんし、推論力、創造性、ある領域での高い成績があるからという理由だけで除外するのも適切ではありません。評価は、困難の持続性、複数の文脈での出現、機能的な支障、発達歴に注意を払い、常に適切な専門家が行うべきです（Lovecky, 2004; Pfeiffer, 2015; Williams, 2024）。

自閉症と高い能力：硬直的に切り分けずに見分ける

自閉症も、重要な留意点を伴いながら、二重の例外性の一形態として文献に登場します。古い文献の中には、以前の診断分類に属する「アスペルガー症候群」というカテゴリーを用いるものがあります。そうした文献を用いる際には、語彙の一部が当時のものに由来し、文脈なしにそのまま移し替えるべきではないことを念頭に置く必要があります（Lovecky, 2004; Distin, 2006; Costis, 2016）。

検討した文献は、社会的コミュニケーション、相互性、柔軟性、社会的手がかりの解釈、感覚過敏、適応的機能における困難の可能性を指摘しています。同時に、記憶、専門的知識、誠実さ、深い興味、特定領域での高度な学習といった強みの可能性も述べています。これらは普遍的特徴でも、自閉症を特定するのに十分なものでもありませんが、なぜ一部のプロフィールが大きく不均等になり得るのかを理解する助けになります（Lovecky, 2004; Costis, 2016）。

Doobayらは、高い能力と自閉症のある若者と、心理学的診断のない高い能力の若者を比較しました。そのサンプルでは全検査IQに有意差は見られませんでした。処理速度、適応的スキル、成人が報告した心理社会的機能に平均的な差が観察されました。適応面で最も大きな差は社会化に見られました。著者ら自身は個人差の大きさと、介入に関するさらなる研究の必要性を強調しています（Doobay et al., 2014）。

Freemanは補足的な注意点を示しています。高い能力のある人の中には、必ずしも自閉症と同等ではない社会的困難を抱える場合があります。同時に、その人が両方の状態を併せ持つ可能性を否定すべきでもありません。問題は直感で「自閉症っぽい」「ギフテッドっぽい」と決めることなく、コミュニケーション、柔軟性、適応的機能、発達歴、実際のニーズを厳密に評価することです（Freeman, 2010; Costis, 2016）。

ディスレクシアとその他の学習困難

ディスレクシアは、高い能力と併存し得る特異的な困難として複数の文献で言及されています。最も繰り返される点は、高度な推論が、読字・書字・綴りの困難を必ずしも取り除くわけではないということです。同様に、読み書きの困難があるからといって、知的能力が低いと結論づけることはできません（Valadez Sierra et al., 2012; Distin, 2006; Freeman, 2010）。

学校が書面での成果に強く依存している場合、このプロフィールは特に見過ごされやすくなります。複雑なアイデア、良好な口頭理解、進んだ数学的思考を持っていたとしても、課題が速読、正確な書字、知っていることの文章での整理を要求すると、結果が乏しくなることがあります。Loveckyは、高い能力、ADHD、ディスレクシアのある生徒の例を挙げ、口述筆記、コンピュータ、その他の思考を表現する方法といった支援が、その人の理解をより適切に示す助けになり得ると述べています（Lovecky, 2004）。

いくつかの文献は、ディスレクシアのある一部の生徒に視覚的・空間的・創造的な強みの可能性を述べていますが、この点は慎重に扱う必要があります。ディスレクシアのある人が誰でもその強みを持つわけではなく、視覚的な強みがあるからといってディスレクシアを示すわけでもありません。有用な考え方はより控えめです。誤り、読字の遅さ、書面での見栄えだけでなく、プロフィール全体を見ることが大切です（Bourse & Ricart, 2014; Farrall et al., 2007）。

ラベルに還元せずに評価し、伴走する

二重の例外性では、特に慎重な評価が求められます。文献は、複数の情報源を用いることを強調しています。適切な検査、学校歴、観察、家族と教員の報告、成果物、日常の機能、文脈です。また、総合得点が重要な内的差を隠し得ること、そして一部の検査が注意、言語、読字、処理速度、コミュニケーションの困難の影響を受け得ることも警告しています（Pfeiffer, 2015; Sternberg et al., 2011; Valadez Sierra et al., 2012）。

教育実践において問うべきなのは「どんなラベルか」だけではなく、よりよく学び参加するために何が必要かです。いくつかの手立ては困難に向けられます。実行機能の支援、予告、構造化、方略の明示的指導、読字や書字の調整、視覚的支援、適切な時間設定、知識を示す代替手段などです。別の手立ては強みの発達を大切にします。エンリッチメント、深掘り、複雑なプロジェクト、必要に応じた加速、メンタリング、より高度な内容へのアクセスなどです。文献は、特定の組み合わせがすべてのケースで機能すると約束しているわけではなく、個別のプロフィールに合わせて対応を調整することを勧めています（Lovecky, 2004; Distin, 2006; Pfeiffer, 2015）。

言葉遣いにも配慮することが重要です。子どもは「ADHDだけ」「自閉症だけ」「ディスレクシアだけ」「高い能力だけ」ではありません。ラベルは支援や理解への扉を開くことができますが、それがその人の完全な説明になってしまうと、見方を狭めることもあります。二重の例外性はまさに、二重の視点を保つことを促します。現実の能力を認めつつ、現実の困難も否定しないことです。

おそらく最も慎重な基準は次のとおりです。ある人が理解しているように見えること、表現できること、学び方、そして異なる文脈での機能の間に大きな乖離があるときは、より詳しく見てみる価値があります。ラベルを増やすためではなく、プロフィールの一部がもう一方を消してしまうのを避けるためです。

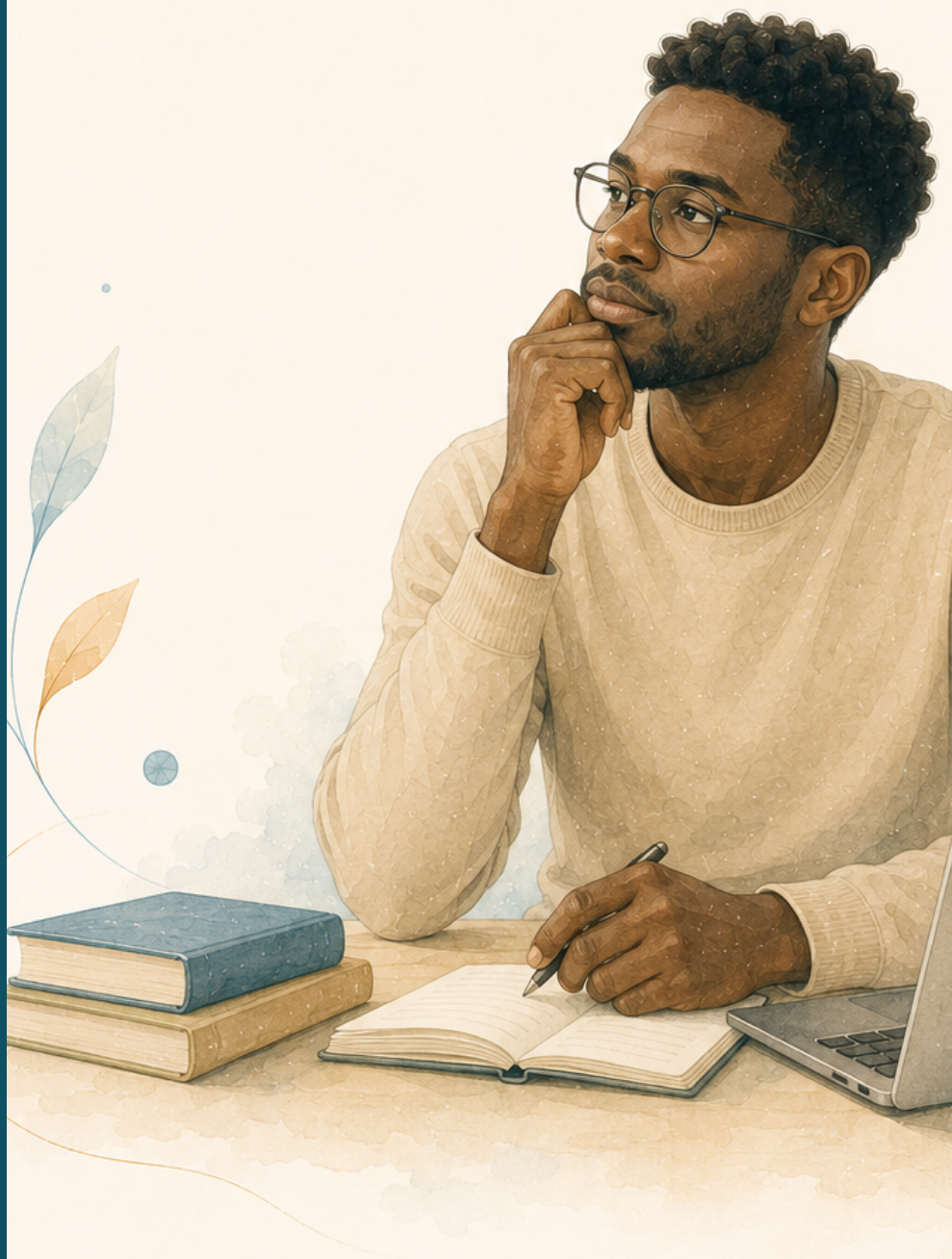
使用した文献

- Ambrose, D., & Sternberg, R. J. (Eds.). (2016). *Giftedness and talent in the 21st century: Adapting to the turbulence of globalization*. Sense Publishers.
- Bourse, P., & Ricart, D. (2014). *Hijos brillantes, alumnos sobresalientes: Manual para padres y maestros sobre alumnos de alto potencial intelectual y creativo*. Bonum.
- Costis, P. A. (2016). *Seeing the paradigm: Education professionals' advocacy for the gifted student with autism spectrum disorder* \[Doctoral dissertation, The College of William and Mary in Virginia\]. ProQuest LLC.
- Distin, K. (Ed.). (2006). *Gifted children: A guide for parents and professionals*. Jessica Kingsley Publishers.
- Doobay, A. F., Foley-Nicpon, M., Ali, S. R., & Assouline, S. G. (2014). Cognitive, adaptive, and psychosocial differences between high ability youth with and without autism spectrum disorder. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 44, 2026-2040. <https://doi.org/10.1007/s10803-014-2082-1>
- Farrall, J., Matison, A., Minchin, M., & Stewart, W. (2007). *Raising your gifted and talented child: The joys and the challenges*. Gifted and Talented Children's Association of South Australia.
- Freeman, J. (2010). *Gifted lives: What happens when gifted children grow up?* Routledge.
- Giudice, A. (2024). *Brief introduction of giftedness in adults*. Preprint. <https://doi.org/10.13140/RG.2.2.16087.48804>
- Gomez, R., Stavropoulos, V., Vance, A., & Griffiths, M. D. (2019). *Gifted children with ADHD: How are they different from non-gifted children with ADHD?* International Journal of Mental Health and Addiction. <https://doi.org/10.1007/s11469-019-00125-x>
- Lovecky, D. V. (2004). *Different minds: Gifted children with ADHD, Asperger Syndrome, and other learning deficits*. Jessica Kingsley Publishers.
- Pfeiffer, S. I. (2015). *Essentials of gifted assessment*. John Wiley & Sons.
- Phillipson, S. N., Stoeger, H., & Ziegler, A. (Eds.). (2013). *Exceptionality in East Asia: Explorations in the actiotope model of giftedness*. Routledge.
- Sternberg, R. J., Jarvin, L., & Grigorenko, E. L. (2011). *Explorations in giftedness*. Cambridge University Press.
- Valadez Sierra, M. D., Betancourt Morejón, J., & Zavala Berbena, M. A. (Eds.). (2012). *Alumnos superdotados y talentosos: Identificación, evaluación e intervención. Una perspectiva para docentes* (第2版). Editorial El Manual Moderno.
- Williams, J. (2024). *Raising their voices: Lived experiences of gifted women with ADHD* \[Doctoral dissertation, University of Denver\]. ProQuest Dissertations & Theses.

8

成人のギフ テッド（高能 力）

本章では「成人のギフテッド（高能力）」を、科学的根拠に基づき、文脈を踏まえて多面的に解説し、神話や過度な単純化と区別します。



成人期におけるギフテッドについて語る際、その焦点を変える必要があります。長年、研究や介入の大部分は、特定、カリキュラムの適応、エンリッチメント、飛び級、あるいは同年代との関係といった、学校生活を中心に構成されてきました。このアプローチは理解できるものですが、その人が大学、職場、パートナーシップ、あるいは子育ての段階に入ったときに何が起こるのかという問いを未解決のままにしています。

参照された資料は、初期の慎重な見解で一致しています。成人期の経験は、児童期や思春期に比べて研究が進んでおらず、学業成績や知能指数から単純に推論することはできません（Giudice, 2024; Freeman, 2010; Kerr, 1991）。目覚ましい経歴を築く成人もいれば、控えめで満足のいく生活、あるいは困難な生活を送る人もいます。

本章は、誰かの自己診断を助けることを目的としたものではありません。その目的は、成人期における頻繁な課題、すなわち、遅れての自覚、仕事、人間関係、情緒的ウェルビーイング、そして才能の開発といった事項を整理することにあります。

高能力は成長しても消えない

単純ながらも見落とされがちな考え方は、ギフテッドが学校だけの問題ではないということです。成人は、自身の歴史、興味、学習スタイル、そして複雑さへのニーズを維持し続けます。ただし、それらの能力が表現される方法は、時間の経過とともに大きく変化することがあります。

フリーマンは、人生の軌跡を追跡した調査において、子供時代の才能が成人の成功、名声、あるいはウェルビーイングを直線的に予測するものではないことを示しています。成人期には、仕事、経済状況、健康、家族、機会、性格、そして運も介在します（Freeman, 2010）。他の才能開発モデルも同様の考えを強調しています。初期の潜在能力は、能力、熟達、あるいは貢献へと変容する可能性があります、そのプロセスには学習、実践、支援、環境、そして動機付けが必要であり、保証されているわけではありません（Pfeiffer, 2015; Heller et al., 2005; Sternberg et al., 2011）。

この区別は、2つの誤りを避けるのに役立ちます。一つは、ギフテッドの成人は輝かしい地位に到達しているはずだと考えること、もう一つは、華々しいキャリア、出版物、受賞歴、あるいは高収入がない場合に、その人の高い能力を否定することです。一部の理論的概念は、成人の達成や卓越性を重視しますが、ギフテッドを社会的承認のみに還元すべきではありません（Ziegler & Heller, 2000; Sternberg et al., 2011）。

遅れての自覚：安堵、疑念、そして自身の歴史の読み直し

特定されないまま成人期を迎える人もいます。また、子供の頃にラベルを貼られたものの、「あなたは賢い」「何でもできる」「助けはいらない」といった限定的なメッセージしか受け取らなかった人もいます。どちらの場合も、成人期は自身の歩みを振り返る機会をもたらすことがあります。ジュディスは、ギフテッドの成人の主観的経験に関する研究は不十分であると指摘しつつも、一部の人々が困難を隠したり、自分のニーズに合わない環境に適応したりすることを学んできた可能性を挙げています（Giudice, 2024）。

この読み直しは、安堵感をもたらすことがあります。退屈、強烈さ、違和感、あるいは無意味なタスクへの欲求不満といった特定の経験が、別の枠組みで捉え直されるからです。同時に、疑念が生じることもあります。複雑な人生を過度に単純化しかねないラベルに対して、すべての人が心地よさを感じるわけではありません。

ギフテッドとADHDを併せ持つ成人女性に関する最近の質的研究では、強みと困難の相互作用をより深く理解することで、自身の教育、キャリア、人間関係、自己概念を再解釈する参加者が複数見られました（Williams, 2024）。これは貴重な資料ですが、サンプル数が少なく限定的であるため、一般化はできません。しかし、場合によっては、能力と困難の組み合わせに名前を付けることが、罪悪感を軽減し、より適切な戦略を促進することを示しています。

仕事、学業、そしてマルチポテンシャルティ

学術的および職業的な生活は、潜在能力と実際の軌跡の差が最も顕著に現れる領域の一つです。カーは、**マルチポテンシャルティ**（多才性）を、複数の能力領域や興味を持つ可能性として説明しています。これは道を切り開く上での利点となりますが、選択を困難にしたり、決断を遅らせたり、常に何かを切り捨てているような感覚を生じさせたりすることもあります（Kerr, 1991）。

すべてのギフテッドがマルチポテンシャルであるわけではありません。非常に早い段階から、特定の領域に対して強固で安定した関心を持つ人もいます。一方で、領域を何度も変えたり、複数の分野を組み合わせたり、自律性、継続的な学習、そして意義を実感できる仕事を必要とする人もいます。社会起業に従事するギフテッドの成人に関する論文の中で、リンは、価値観、創造性、伝統的な構造への不満、そして社会的インパクトの追求が職業上の決断と結びついている軌跡を記述しています（Lin, 2024）。重要なニュアンスとして、これはすべてのギフテッドの成人を代表するサンプルではありません。

成人の仕事において、高い能力は以下のような様々な形で表現されることがあります。

- 新しい分野における迅速な学習
- 異なる分野のアイデアを結びつける傾向
- 反復的、あるいは正当性の乏しいタスクに対する不快感
- 知的自律性へのニーズ
- 複雑な問題への関心
- 魅力的な選択肢が多すぎる場合の選択の困難さ

これらの可能性は、普遍的な特徴でも診断でもありません。文脈によって非常に異なる影響を及ぼします。柔軟な環境であれば、好奇心や深掘りする力を価値ある貢献に変えることができますが、硬直した、あるいは不透明な環境では、疲弊を増大させる可能性があります。成人の才能開発に関する資料は、卓越性や職業的満足度が能力だけで決まるのではなく、実践、メンターシップ、リソース、そしてその分野での承認も重要であることを強調しています（Heller et al., 2005; Phillipson et al., 2013; Sternberg et al., 2011）。

大学や高度な教育機関は、一部の人にとって、以前の学校段階よりも自分に合った環境となる場合があります。しかし、それらを理想化しすぎるのも適切ではありません。若年成人期には、組織化、自己調整、そして意思決定も求められるからです。

人間関係、パートナーシップ、そして違和感

成人期になると、問いは「クラスメートとどう関わるか」から、友人、パートナー、チームワーク、家族、あるいは関心を共有するコミュニティといった、より多様な絆へと移ります。既存の資料は、ギフテッドの成人が必ずしも人間関係において劣っているとは主張していません。メンサ会員の成人の親密な関係に関する調査では、対照群と比較してパートナーシップの質や満足度に有意な差は見られませんでした。愛着スタイルや葛藤管理においていくつかの平均的な差異が観察されました (Dijkstra et al., 2017)。

この結果は慎重に解釈されるべきです。サンプルはメンサ会員であり、親密な関係にある異性愛者の成人が含まれており、あらゆる形態のギフテッドやあらゆる形態の人間関係を代表しているわけではありません。それでも、この結果は「高い能力は孤独を強いる、あるいは特別な対人スキルを保証する」といったステレオタイプを打破するのに役立ちます。

複数の資料で共通して見られるのは、個人とその環境との適合性の重要性です。深い会話、共通の関心事、あるいは自分の好奇心を隠さなくてよい空間を求める成人もいます。また、エネルギーを回復したり、落ち着いて考えたりするために、孤独な時間を必要とする人もいます。これらの記述は、臨床的な観察、証言、あるいは啓発的なテキストに基づいていることが多いため、固定されたプロフィールではなく、可能性として扱うのが適切です (Giudice, 2024)。

情緒的ウェルビーイング：無敵でもなければ、苦悩が運命づけられているわけでもない

成人においても、児童期と同様に、2つの極端な見方を避けるべきです。一つは、高い能力が情緒的な問題から守ってくれると想像すること。もう一つは、それを不安、孤立、あるいは不適応の不可避な原因として提示することです。参照された資料は、どちらの極端な見方も支持していません。

ジュディスは、一部の成人における強烈さ、感受性、完璧主義、道徳的懸念、不安、あるいは疲弊といった経験の可能性を記述していますが、特定の研究が不足しており、多くの主張がモデルや他の発達段階の研究、あるいは特定のサンプルに基づいていることを認めています (Giudice, 2024)。カーは、多くのギフテッドが良好に適応している一方で、期待、退屈、孤立、あるいは挑戦の欠如に関連した困難を経験する場合があることを指摘しています (Kerr, 1991)。モリーナ・ガルシアは、高い能力自体が情緒的不安定を意味するものではなく、社会的・情緒的側面は認知的側面と共に考慮されるべきであると強調しています (Molina García, 2014)。

不安については、特筆すべき点があります。不安は、プレッシャー、評価、複雑な決断、失敗への恐怖、あるいはニーズと環境の不一致といった文脈で現れることがありますが、ギフテッドの必然的な結果として提示されるべきではありません (Giudice, 2024; Kerr, 1991)。心理的ウェルビーイングに関する古典的なレビューでは、創造的に卓越した成人と気分障害に関する証拠を、知的能力の高いすべての人にそのまま当てはめることはできないと警告しています (Neihart, 1999)。

慎重な定式化をすれば、次のようになります。高い能力は、人生の様々な局面において、ウェルビーイング、苦悩、あるいはその両方と共存し得ます。強烈で持続的な、あるいは

日常生活に支障をきたす苦痛がある場合、その説明を「高い能力のせい」だけで済ませるべきではありません。不安、うつ、ADHD、自閉症、仕事上の困難、喪失、経済的ストレス、あるいは専門的な評価と支援を必要とするその他の要因が関わっている可能性があります。

成人における2重の特別支援（2e）

一部の成人では、高い能力がADHD、自閉症、学習障害、あるいはその他のニーズと共存しています。成人の2重の特別支援（2e）に関する特定の研究は限られていますが、一部の資料は、高い推論能力、創造性、あるいは代償能力によって、特定の困難が長年覆い隠されてきた可能性を指摘しています（Ambrose & Sternberg, 2016; Williams, 2024）。

これは、複雑なタスクでは優れたパフォーマンスを発揮する一方でルーチンの維持に苦勞する、素晴らしいアイデアはあるが期限通りの提出に問題がある、理解力は高いが代償行為による疲弊がある、といった不規則な軌跡を生むことがあります。これら自体は何かの証拠ではありません。成人が真の強みを持ちながら、同時に真の支援を必要とする場合があることを思い出させてくれます。

より広い成人期の視点

成人のギフテッドに関する研究には、より多様なサンプル、より多くの縦断的研究、女性、特定されていない成人、高齢者、一般的な職場環境、人間関係、メンタルヘルス、そして2重の特別支援へのさらなる注目が必要です。利用可能な資料の多くは、児童期、大学、高パフォーマンスのサンプル、メンサ、あるいは例外的な業績を上げた人々に焦点を当てています。

そのため、啓発ガイドは冷静な立場を維持すべきです。成人の高い能力は、成功の約束でも不適応の宣告でもありません。それはアイデンティティ、学習、仕事、人間関係、そしてウェルビーイングの重要な側面となり得ますが、常に個人の歴史、機会、健康、文化、経済、そして決断と混ざり合っています。

それをより深く理解することは、すべてを説明するラベルを探すことではありません。成人期をより正確に見つめることです。どのような能力があるのか、どのような環境がそれを促進するのか、どのような困難に注意を払うべきか、そして、その人をパフォーマンスだけに還元することなく、人生をより住みやすくするためにどのような支援ができるのかを考えることなのです。

使用文献

- Ambrose, D., & Sternberg, R. J. (Eds.). (2016). *Giftedness and talent in the 21st century: Adapting to the turbulence of globalization*. Sense Publishers.
- Dijkstra, P., Barelds, D. P. H., Ronner, S., & Nauta, A. P. (2017). Intimate relationships of the intellectually gifted: Attachment style, conflict style, and relationship satisfaction among members of the Mensa Society. *Marriage & Family Review*, 53(3), 262-280.
- Freeman, J. (2010). *Gifted lives: What happens when gifted children grow up?* Routledge.
- Giudice, A. (2024). *Brief introduction of giftedness in adults*. Preprint. <https://doi.org/10.13140/RG.2.2.16087.48804>
- Heller, K. A., Perleth, C., & Lim, T. K. (2005). The Munich model of giftedness designed to identify and promote gifted students. En R. J. Sternberg & J. E. Davidson (Eds.), *Conceptions of giftedness* (2.^a ed.). Cambridge University Press.
- Kerr, B. (1991). *A handbook for counseling the gifted and talented*. American Association for Counseling and Development.
- Lin, J. (2024). *Collective case study career critique of social entrepreneurs who are gifted adults* \[Doctoral dissertation, University of Denver\].
- Molina García, L. (2014). *Adaptaciones curriculares para el alumnado con altas capacidades desde la tutoría*. IC Editorial.
- Neihart, M. (1999). The impact of giftedness on psychological well-being: What does the empirical literature say? *Roeper Review*, 25, 10-17.
- Pfeiffer, S. I. (2015). *Essentials of gifted assessment*. John Wiley & Sons.
- Phillipson, S. N., Stoeger, H., & Ziegler, A. (Eds.). (2013). *Exceptionality in East Asia: Explorations in the actiotope model of giftedness*. Routledge.
- Sternberg, R. J., Jarvin, L., & Grigorenko, E. L. (2011). *Explorations in giftedness*. Cambridge University Press.
- Williams, J. (2024). *Raising their voices: Lived experiences of gifted women with ADHD* \[Doctoral dissertation, University of Denver\].
- Ziegler, A., & Heller, K. A. (2000). *Conceptions of giftedness from a meta-theoretical perspective*.

9

学校と家庭

本章では「学校と家庭」を、科学的根拠に基づき、文脈を踏まえて多面的に解説し、神話や過度な単純化と区別します。



学校や家庭だけでは高い能力を完全に説明することはできませんが、能力が機会、限界、認識、あるいは誤解に遭遇する環境の一部を形成しています。複数のレビューされた情報源がこの考えに同意しており、才能の発展は個人の特性、教育機会、社会的支援、動機付け、興味、そして文脈の相互作用に依存するとされています（Ziegler & Heller, 2000; Valadez Sierra et al., 2012; Shavinina & Ferrari, 2004）。

まず、簡単な注意点から始めるのが適切です。**家族も教師も診断の責任を負うべきではありません**。彼らは観察し、情報を提供し、教育上の決定に参加することはできますが、正式な特定と支援の計画には、広範で文脈に即した、有能な専門家による評価が必要です。情報源は、家族や学校の観察は貴重であるものの、他のデータと照合する必要があることを強調しています（Arocas Sanchis & Vera Lluch, 2012; Lovecky, 2004; Doobay et al., 2014）。

実際には、多くの疑問が中間的な領域で生じます。例えば、課題を早く終えて退屈している生徒、複雑な質問をするが書く作業を避ける少女、期待以下の成績しか出せないティーンエイジャー、家庭では非常に強い個性を持つと感じているが学校では問題ない成績しか見ていない家族などです。これらのケースでは、何が起きているのか、いつ起きているのか、その人が何を必要としているのか、そしてその文脈でどのような対応が現実的であるのかを検討する必要があります。

挑戦の場としての学校、単なる成績の場ではない

高い能力を良い成績と同一視することはよくある誤解です。レビューされた情報源は、この等価性について慎重な見解を示しています。一部の歴史的なモデルは学業成績に大きな重きを置いてきましたが、他のアプローチでは創造性、動機付け、特定の領域、社会的文脈、学習機会が組み込まれています（Ziegler & Heller, 2000）。そのため、良い成績は手がかかりにはなりませんが、それだけで全てを語るものではありません。また、成績が不安定だからといって、高い能力が否定されるわけでもありません。

学校は学習機会の大部分を組織するため、重要な役割を担っています。特定の生徒にとってカリキュラムが反復的すぎたり、進度が遅すぎたり、挑戦的でなかったりする場合、一部の情報源は、退屈、意欲低下、不満、低成績といった潜在的な影響を記述しています。これらは自動的な結果ではなく、すべてのケースで同じように現れるわけではありませんが、注意すべきリスクであることは確かです（Molina García, 2014; Valadez Sierra et al., 2012; Pié Balaguer et al., 2014）。

教育的対応は「同じことの繰り返し」であってはなりません。複数の情報源が、生徒がすでに内容を習得している場合に反復的な演習を追加することは、通常、不十分な対策であると同意しています。有用な差別化は、むしろ深さ、ペース、複雑さ、自律性、学習成果、研究機会を調整することを目指します（Tomlinson, 2004; Conklin, 2015; Arocas Sanchis & Vera Lluch, 2012）。

これは、毎日すべてを最大限に個別化すべきだという意味ではありません。多くの教室では非現実的です。しかし、学校が生徒が何をすでに知っているか、何を練習する必要があるか、何をより深く探求できるか、どのような支援が必要か、そしてその対策が機能しているかどうかをどのように評価するかを自問できることを意味します。

教育的措置：レッテルではなく必要性に基づいて選択する

情報源は通常、学校での対応をいくつかの形態に分類しています。通常の教室での措置、拡充、カリキュラムの圧縮、柔軟なグループ分け、メンターシップ、カリキュラムの適応、そして場合によっては加速または柔軟化です。高い能力を持つすべての生徒に有効な単一の方法はありません（Kerr, 1991; Molina García, 2014; Tomlinson, 2004）。

措置	期待できること	主な注意点
教室での差別化	生徒をグループから分離することなく、課題、質問、教材、成果物、ペースを調整する。	事前の計画と評価が必要です。「追加」活動だけでは不十分です（Tomlinson, 2004; Conklin, 2015）。
カリキュラムの圧縮	すでに習得済みの作業を減らし、新しい学習やより複雑な学習のための時間を確保する。	「進みが速い」という印象ではなく、習熟度の証拠に基づいて行うべきです（Conklin, 2015; Pié Balaguer et al., 2014）。
拡充	深く掘り下げ、探究し、成果物を創造し、分野を繋げ、興味を広げる。	意味のない追加課題や、たまの報酬であってはなりません（Arocas Sanchis & Vera Lluch, 2012; Valadez Sierra et al., 2012）。
柔軟なグループ分け	特定の時間に、興味、レベル、ペースが似ている仲間との協働を促進する。	厳格または恒久的なグループ分けは、社会のおよび組織的な問題を引き起こす可能性があります（Valadez Sierra et al., 2012; Tomlinson, 2004）。
加速または柔軟化	明確な不一致がある場合に、学年、科目、またはレベルを進めることを許可する。	例外的な措置と見なされることが多く、学業、社会、感情的な側面を評価することが適切です（Molina García, 2014; Pié Balaguer et al., 2014）。

拡充は、包括的な学校と両立可能な選択肢として複数の情報源に登場します。なぜなら、生徒を必ずしも孤立させることなく学習を適応させることができるからです。これには、プロジェクト、オープンエンドな問題、指導付き研究、創造的な制作、高度な読書、情報源の批判的利用、メンターシップなどが含まれます（Arocas Sanchis & Vera Lluch, 2012; Treffinger, 2004; Kim et al., 2013）。

一方、加速はより多くの議論を呼びます。一部の情報源は、適切に示され評価された場合にこれを擁護しますが、他の情報源は注意の必要性を強調します。意見の相違は、特定の場面に役立つかどうかではなく、いつ、どのように、どのような支援を伴って適用するかにあるのが一般的です。これを普遍的な解決策として提示することは、常に却下することと同じくらい軽率でしょう（Kerr, 1991; Molina García, 2014; Pié Balaguer et al., 2014）。

創造性、自律性、そして考えるための安心感

学校は単に内容を伝えるだけではありません。創造性のための空間を開いたり閉じたりすることもできます。いくつかの情報源は、心理的な安全性、探求の余地、フィードバック、見直しの機会、そしてある程度の開放性を持つ問題を提供するときに、教室が創造的思考をよりよく促進すると指摘しています（Kim et al., 2013; Treffinger, 2004）。これは、生徒に「好きなことをさせる」こととは異なります。学校における創造性には、構造、目標、そしてサポートが必要です。

創造性に関するレビューされた研究は、2つの単純化に対して警告しています。1つ目は、創造的な活動を高い能力を持つと特定された生徒のためだけに留保することです。質問を立てる、代替案を生み出す、アイデアを見直すといったプロセスは、多様な生徒に利益をもたらす可能性があります（Treffinger, 2004）。2つ目は、どんな目を引く活動でも創造性を育むと考えることです。目標、内容、評価との関連がなければ、ある課題は楽しいかもしれませんが、教育的価値は低いかもしれません。

テクノロジーも同様の注意が必要です。リソースを拡大し、学習経路を容易にすることはできますが、その価値は教育的設計に依存します。デジタルツールが単独で、高い能力を持つ生徒への教育的対応を改善するという十分な根拠はありません（Kontostavlou & Driga, 2023）。

強みと困難が同時に存在する時

学校の対応の重要な部分の一つは、不均一なプロフィールに惑わされないことです。二重の例外性に関するいくつかの情報源は、生徒が高いレベルで推論できると同時に、書くこと、計画すること、注意、柔軟性、社会的相互作用、感情の調整に困難を抱える可能性があることを思い出させます（Lovecky, 2004; Doobay et al., 2014）。

このような場合、知的な挑戦のレベルを下げるだけでは、必ずしも問題を解決しません。時には、生徒はより豊かな内容を必要とすると同時に、明確な支援も必要とします。例えば、課題を分割する、視覚的な補助具を使用する、学んだことを示す代替方法を許可する、書くことへの要求を調整するなどです。中心となる考え方は、**強みとニーズ**の両方に対応することであり、どちらか一方だけを選ぶことはありません（Lovecky, 2004）。

また、無気力、破壊的な行動、または低成績を性急に解釈しないことも重要です。これらは挑戦の欠如と関連している可能性もありますが、不安、実行機能の困難、学習障害、複雑な社会経験、その他の要因とも関連している可能性があります。情報源は、孤立した行動を診断の兆候と見なすことを認めていません（Lovecky, 2004; Simoës-Perlant, 2024）。

家族：観察し、寄り添い、すべてを背負い込まない

家族は、学校が常に把握しているわけではない情報を提供することがよくあります。例えば、持続的な興味、質問、読書、遊び、感受性、欲求不満への反応、学習ペース、趣味、個人的なプロジェクト、気分の変化などです。複数の情報源は、この情報が特に幼少期や特定プロセスにおいて有用であると考えています（Arocas Sanchis & Vera Lluch, 2012; Valadez Sierra et al., 2012; Molina García, 2014）。

しかし、家族の観察は診断と同義ではありません。家族は自分の子供をよく知っているかもしれませんが、それでも学校の情報、テスト、面接、専門家の判断との照合が必要です。同様に、学校は学業上の機能は観察できても、家庭で現れるすべての強烈さ、好奇心、または困難を捉えきれないことがあります。単一の文脈からの解釈よりも、複数の視点を統合する方が信頼性が高いのが一般的です（Doobay et al., 2014; Lovecky, 2004）。

家族のサポートも、絶え間ないプレッシャーになってはなりません。一部の情報源は、厳しすぎる期待が一部の子供や青少年の要求される経験を増大させる可能性があるとして警告していますが、家族を問題の唯一の原因とはしていません（Giudice, 2024; Chung, 2023; Kerr, 1991）。慎重な推奨事項としては、現実的な期待を維持し、努力を評価し、休息を大切に、すべてにおいて卓越性を要求しないことです。

家庭でのサポートは多くのことを意味します。興味に耳を傾け、適切なリソースを提供し、習慣を維持し、境界を設定し、間違いを許容することを教え、レッテルを中心にすべてが回るわけではない日常生活を維持することです。いくつかの情報源は、このバランスの考え方を強調しています。過負荷にすることなく刺激し、理想化することなく認め、すべての興味を成績の義務に変えることなく寄り添うことです（Giró, 2017; Pié Balaguer et al., 2014; Treffinger, 2004）。

家族と学校の連携：具体的な合意

連携は、観察可能で再検討可能な目標に焦点を当てるときに最も効果的に機能します。「もっと挑戦が必要だ」という不満は理解できますが、あまりにも一般的すぎます。これをより有用な質問に変えることができます。例えば、どの内容をすでに習得しているか、どの課題が反復的であると感じるか、どのような支援が必要か、進捗をどのように測定するか、そしていつその措置を見直すか、といったことです。

レビューされた情報源は、特に教育的措置の計画と追跡のために、家族、教師、カウンセリング間の連携を推奨しています（Molina García, 2014; Pié Balaguer et al., 2014; Valadez Sierra et al., 2012）。この連携は、すべての関係者が最初から同じ考えを持つことを要求するものではありません。情報共有、全体的な非難の回避、観察された事実、解釈、仮説の区別を要求します。

簡単なガイドラインが役立つかもしれません。

- **観察可能な事実：**「計算の課題を数分で終え、その後集中力が途切れる」。
- **仮説：**「おそらく内容の一部をすでに習得しており、カリキュラムの圧縮やより深い活動が必要である」。
- **具体的な措置：**「4週間、事前の習熟度を確認し、必要であれば反復の一部をより複雑な問題に置き換える」。
- **見直し：**「家族と担任が意欲、作業の質、認識される負担を見直す」。

この作業方法は結果を保証するものではありませんが、印象のみに基づいた決定のリスクを減らします。また、「子供が退屈している」とか「家族が過剰に要求している」といった、それだけではめったに十分ではない説明に会話が限定されるのを防ぎます。

私たちが知っていることの限界

利用可能な情報源は、適切な教育的対応の必要性、家族と学校の連携の重要性、そして挑戦の欠如と過剰な要求の両方を避けることの適切性をかなり一貫して支持しています。また、措置は個別化され、見直されるべきであることにも同意しています。

しかし、重要な限界があります。一部の情報源は実践的なマニュアルや理論的な章であり、他の情報源はスペインとは異なる国の文脈からのものです。いくつかの研究は定性的、物語的、または認識に基づいています。さらに、参照された注記では、以前の著作で言及されたすべての法的指針の現在の規範的有效性を確認することはできません。この章は法的または臨床的なガイドとしてではなく、普及のための要約として読まれるべきです。

おそらく最も慎重な考え方はこれでしょう。学校と家族は、注意深く観察し、期待を調整し、情報を共有し、適切な機会を提供することで、大いに助けとなることができます。すべての違いを警報と見なしたり、すべての能力を際立つ義務と見なしたりする必要はありません。何よりも、子供や青少年全体、つまり彼らの学習、幸福、人間関係、興味、そして限界に目を向ける必要があります。

参考文献

Arocas Sanchis & Vera Lluch (2012); Chung (2023); Conklin (2015); Doobay et al. (2014); Giudice (2024); Giró (2017); Kerr (1991); Kim et al. (2013); Kontostavlou & Driga (2023); Lovecky (2004); Molina García (2014); Pié Balaguer et al. (2014); Shavinina & Ferrari (2004); Simoës-Perlant (2024); Tomlinson (2004); Treffinger (2004); Valadez Sierra et al. (2012); Ziegler & Heller (2000).

10

リソースと今後のステップ

本章では「リソースと今後のステップ」を、科学的根拠に基づき、文脈を踏まえて多面的に解説し、神話や過度な単純化と区別します。



ギフテッドに関するガイドを読み終えたからといって、急いで決断を下す必要はありません。多くの場合、最も賢明なステップは、情報を整理し、真のニーズと外部の期待を区別し、その人やその状況に合ったサポートを探すことです。検討された情報源は、基本的な考え方で一致しています。リソースは、具体的な目標に対応し、個人のプロフィールに適応し、時間とともに見直される場合に役立ちます。万能薬としては機能しません（Molina García, 2014; Valadez Sierra et al., 2012; González-Víllora & Pastor-Vicedo, 2024）。

また、最初に注意点から始めるのが適切です。ギフテッドに関する書籍やマニュアルの多くには、協会、ウェブサイト、プログラム、センター、資料のリストが含まれています。これらは参考になりますが、その多くは特定の国と日付に属しています。いくつかの情報源は、連絡先、リンク、プログラムが発行後に変更される可能性があるため、最新の確認なしに有効であるとは見なすべきではないと警告しています（Distin, 2006; Gosfield, 2008; Bourse & Ricart, 2014; Navan, 2009）。この章では、網羅的なカタログを提供するのではなく、リソースを慎重に選択、比較検討、使用するための基準を提示します。

探す前に：どのような支援が必要かを明確にする

「リソース」という言葉は、心理教育的評価、教室での適応、充実プログラム、メンタリング、家族会、デジタルツール、ピアグループ、キャリアガイダンス、心理的サポートなど、多くのものを指すことがあります。これらすべてを混同すると、混乱した決定につながる可能性があります。

始めるための実践的な方法は、ニーズを観察可能な言葉で表現することです。

- 「数学でより多くの挑戦を必要とし、反復的な演習に飽きてしまう。」
- 「多くの興味を持っているが、長期的なプロジェクトを組織するのが苦手である。」
- 「家族は学校とどのように話せばよいかわからない。」
- 「二重の例外性（2e）の可能性について疑問がある。」
- 「あるティーンエイジャーが、学業、興味、将来のキャリアについてガイダンスを求めている。」
- 「ある大人が、すべてをレッテルにすることなく、自分のキャリアを理解しようとしている。」

情報源は、対応が年齢、興味、ニーズ、学校の状況、および必要に応じて事前の評価に合わせるべきであると強調しています（Molina García, 2014; Conklin, 2015; Pié Balaguer et al., 2014）。これは、いかなる困難も医療化したり、ギフテッドをすべての説明にしたりすることを意味するものではありません。自動的な解決策を避けることを意味します。

評価リソース：有用だが、家庭での使用は不可

テスト、尺度、ポートフォリオ、観察は、特に広範なプロセスの中で使用される場合、貴重な情報を提供できます。Pfeifferは、さまざまな認知ツール、学力テスト、教師用尺度、創造性測定、ポートフォリオ、推薦について説明していますが、選択は目的、採用されたギフテッドモデル、利用可能なプログラム、および生徒のプロフィールに依存すると強調しています（Pfeiffer, 2015）。他の研究でも、創造性、推論、学力、観察、特定の領域の成果物に関するテストが取り上げられていますが、同様の注意が払われています。それらは

交換可能ではなく、単独で十分ではありません（Renzulli, 2004; Valadez Sierra et al., 2012）。

家族や教師にとって、次のステップは自分で「テストを受ける」ことではなく、どのような情報が不足しているのか、誰がそれを得る資格があるのかを尋ねることです。一部のツールは専門家向けに設計されており、専門的な解釈が必要です。訓練なしで使用すると、誤った安心感や不適切な教育的決定につながる可能性があります（Pfeiffer, 2015; Heller, 1991）。

質問が...の場合	役立つ可能性のあるもの...	避けるべきこと...
学校での適応が必要です か？	心理教育的評価、教師による観察、課題のレビュー、ガイダンスとの連携。	孤立した点数のみに基づいて決定を下すこと。
特定の領域に才能があります か？	領域に応じた作品サンプル、ポートフォリオ、成果物、オーディション、または特定の課題。	芸術的、言語的、または創造的才能の唯一の尺度として一般的なテストを使用すること。
併存する困難があります か？	資格のある専門家による個別評価と教育的連携。	すべてをギフテッドに起因させたり、困難があるからといってギフテッドを否定したりすること。
プログラムは機能しています か？	明確な目標、モニタリング、観察可能な指標、定期的なレビュー。	満足度、名声、または強度を有効性と混同すること。

教育リソース：量ではなく、より深い内容を

最も頻繁に引用される教育的措置には、充実、カリキュラムの圧縮、差別化、プロジェクト、柔軟なグループ分け、メンターシップ、科目別または部分的な加速、研究による学習、ワークショップ、拡張コーナー、学習契約、オープンアクティビティなどがあります（Molina García, 2014; Tomlinson, 2004; Brody, 2004; Conklin, 2015）。いくつかの情報源は、目標は生徒をより多くのワークシートで忙しくさせるのではなく、より複雑で自律性があり、深みがあり、実際の興味とつながる課題を提供することであるという点で一致しています（Conklin, 2015; Pié Balaguer et al., 2014; Klimecká, 2024）。

充実には、学際的なプロジェクト、研究、問題解決、創造性、高度な読書、テクノロジー、専門家との共同作業、最終成果物の共有などが含まれます。一部の構造化された提案は、知的挑戦とより深い経験を提供する手段として提示されていますが、著者自身は、さらなる研究と状況への適応を求めることがよくあります（Treffinger, 2004; Elballah et al., 2024; González-Víllora & Pastor-Vicedo, 2024）。

加速については、別途言及が必要です。情報源は、加速を単一の学年飛び級ではなく、一連の可能な措置として説明しています。科目別、ペース別、内容への早期アクセス、またはすでに習得した内容の圧縮によるものなどがあります（Brody, 2004; Valadez Sierra et al.,

2012)。一部のケースでは適切である可能性があります、慎重に評価する必要があります。実際の学力レベル、成熟度、幸福度、生徒の意見、教師との連携、その後のモニタリングなどです（Molina García, 2014; Borland, 2003）。

家族、学校、そして連携

関係者が互いにコミュニケーションを取らない場合、孤立したリソースだけではめったに十分ではありません。さまざまな情報源が、家族、教師、ガイダンス、専門チーム、そして必要に応じて外部リソースとの連携の重要性を強調しています（Pié Balaguer et al., 2014; Eren et al., 2018; Zanetti et al., 2024）。この連携は、何が観察されたか、何を試みるか、どのくらいの期間、誰が行うか、どのように見直すかを具体的に定めるべきです。

個別支援計画、または教育システムに応じた同等の文書は、観察可能な目標、戦略、スケジュール、責任、評価を記載していれば有用です。検討された資料の中でBorlandに帰属する情報源は、プログラムや支援は直感や伝統だけで適用されるのではなく、評価されるべきであると主張しています（Borland, 2003）。

家族も情報とサポートを必要とする場合があります。最近の研究では、保護者向けの情報セッションが、神話を減らし、教育的措置がもたらす可能性のある学業上および社会情緒的な影響をよりよく伝えるのに役立つ可能性があるとして示唆されていますが、これらのセッションが単独で改善をもたらすことを証明しているわけではありません（Jung & Lee, 2024）。他の研究では、多くの家族が、ギフテッドの子供を育てる日常的な経験を知っている専門家と話すことで、理解されていると感じたいと考えており、成績中心の指示だけを受け取りたいわけではないことを指摘しています（Peebles et al., 2023）。

外部リソースと課外活動

博物館、ワークショップ、音楽、演劇、スポーツ、科学、ロボット工学、語学、チェス、レクリエーション数学、執筆、ボランティア活動、プロジェクトへの参加などは、実際の興味とつながり、家族の生活を過度に負担しない限り、貴重なリソースとなり得ます

（Molina García, 2014; Giró, 2017）。いくつかの情報源は、放課後プログラム、サマースクール、メンターシップ、専門家との接触、ピアコミュニティを、特に学校が特定の分野で十分な深みを提供できない場合の成長の機会として挙げています（Ambrose & Sternberg, 2016; Shavinina & Ferrari, 2004; Vialle, 2007）。

ニュアンスが重要です。活動が多いからといって、必ずしもより良いサポートを意味するわけではありません。Freemanは、リソースは感情的な成熟度、幸福、個人の興味、バランスの取れた子供時代を考慮に入れるべきだと警告しています（Freeman, 2010）。また、アクセスの不平等も考慮する必要があります。一部の家族は、機会を見つけるための時間、お金、情報、または文化的資本をより多く持っています。他の家族は、学校や行政が明確でアクセスしやすいリソースを提供することに大きく依存しています（Mazzoli Smith & Campbell, 2012; Borland & Wright, 1994）。

テクノロジー：解決策ではなくツール

デジタルテクノロジーは、仮想教室、Wiki、フォーラム、デジタルストーリーテリング、ロボット工学、ゲーム、ポートフォリオ、メタ認知ツール、モバイル学習、共同リソースなど、サポートとして頻繁に登場します（Kontostavlou & Driga, 2023; Kim et al., 2013）。これらは、柔軟なアクセス、創造的な制作、研究、仲間とのコミュニケーション、プロジェクトの追跡を容易にすることができます。

しかし、テクノロジーは充実を保証するものではありません。デジタル課題も、紙の課題と同様に、反復的で表面的であったり、不適切であったりする可能性があります。検討された情報源は、教育目標、年齢、状況、ニーズに応じてツールを選択するよう求めています。すべてのテクノロジーリソースがギフテッドの生徒に特化して研究されているわけではないことを認識しています（Kontostavlou & Driga, 2023）。テクノロジーを使用する場合は、次のように自問することが適切です。それはより良い思考、研究、創造、協力、または自己調整を可能にしますか？

二重の例外性（2e）や不調がある場合

ギフテッドと自閉症、ADHD、学習困難、その他のニーズを併せ持つプロファイルの場合、情報源は強みと困難な領域に同時に注意を払うことを推奨しています。Doobayらは、才能開発の機会と、必要に応じて介入や適応を組み合わせることを提案していますが、ギフテッドと自閉症を持つ若者に何が最も効果的かについては、特定の研究が不足していることを認めています（Doobay et al., 2014）。二重の例外性に関する他の研究では、専門的な訓練を改善し、硬直したまたはステレオタイプな記述を避けることを主張しています（Lovecky, 2004; Williams, 2024）。

強い不安、持続的な苦痛、深刻な孤立、教室では手に負えない行動上の問題、または重大な家族間の対立がある場合、啓発的なリソースは資格のある専門家との相談に代わるものではありません。一部の情報源は、ビブリオセラピー、サポートグループ、または心理的カウンセリングに言及していますが、逸話的な評価は確固たる証拠と同等ではないと警告しています（Kerr, 1991; Pfeiffer, s. f.）。

ギフテッドの成人：考えられる次のステップ

成人にとって、リソースは別の意味合いを持つことがあります。自己認識、キャリアの再検討、キャリアガイダンス、ピアコミュニティ、メンターシップ、実践的なトレーニング、感情的サポート、またはプロジェクトを開発するためのスペースなどです。Giudiceは、成人においても学術的、社会的、感情的、家族的、およびガイダンスのサポートの必要性を指摘していますが、彼のテキストは実践的なカタログを提供したり、具体的なリソースを評価したりしていません（Giudice, 2024）。ギフテッドの社会起業家に焦点を当てたLinの論文では、共同ネットワーク、フィードバック、ビジネス研修、関連コミュニティの有用性が記述されていますが、その結論は具体的な事例に基づいているため、慎重に一般化する必要があります（Lin, 2024）。

大学では、学術的な環境を見直し、メンターシップを提供し、メンタルヘルスリソースを促進し、完璧主義やインポスター症候群について話す場を設けることを推奨する情報源もあります。これらの提案は研究と先行文献に基づいていますが、普遍的に検証された介入

ではありません（Lee et al., 2021; Gholamipour et al., 2023）。多くの成人にとって、最初の有用なリソースはそれほど劇的ではないかもしれませんが。信頼できる情報を見つけ、すべてをレットルに還元しない専門家と話し、挑戦、休息、意味、つながりがある環境を構築することです。

リソースを使用する前に評価する方法

プログラムに登録したり、学校での措置を求めたり、教材を購入したり、インターネットの推奨に従ったりする前に、いくつかの基準を確認する価値があります。

- **目的**：どのような具体的なニーズに対応しようとしているか。
- **適切性**：どのような年齢、プロフィール、状況、領域を想定しているか。
- **エビデンス**：評価、文書化された経験があるか、それとも著者の意見のみか。
- **専門家**：誰がそれを適用し、どのような訓練を受けているか。
- **モニタリング**：それが役立っているかどうかをどのように確認するか。
- **費用とアクセス**：時間、お金、移動、家族の負担、および潜在的な不平等。
- **幸福度**：人生を絶え間ない競争に変えることなく、挑戦を追加するか。

検討された文献は、慎重な推奨を可能にします。蓄積のためではなく、意図を持ってリソースを選択することです。いくつかの情報源が一致している点があるとすれば、それは、ギフトは潜在能力があるだけでは、また活動を増やすだけでは発達しないということです。サポート、教育の質、教材、メンター、機会、家族の状況、連携、そして幸福度が重要です（Freeman, 2010; Phillipson et al., 2013; Ambrose & Sternberg, 2016）。

したがって、次のステップは抽象的に「最高のリソース」を探すのではなく、具体的な質問を立て、信頼できる人や情報源と照らし合わせることです。時には、その答えがカリキュラムの適応であることもあります。また、メンターシップ、プロジェクト、評価、休息、学校との話し合い、キャリアガイダンス、または感情的サポートであることもあります。レットルは扉を開くかもしれませんが、本当に重要なのは、その後に構築されるものです。