平成 30 年度 教育改革の総合的推進に関する調査研究

～社会の持続的な発展を牽引する力の育成に関する調査研究～

調査報告書

2019 年 3 月

三菱 UFJ リサーチ&コンサルティング株式会社

＜目　　次＞

Ⅰ.　本調査研究の概要 1

1　調査の必要性（背景）と目的 1

2　委託調査の概要 3

3　委託調査の調査対象 5

3－1.　文献調査 5

3－2.　有識者インタビュー調査 6

Ⅱ.　国外の才能教育の現況について（文献調査） 8

1　全体像（概要） 8

2　各国の才能教育の定義と取組内容（現地調査国を除く） 10

2－1.　英国（イングランド） 10

2－2.　オーストラリア 16

2－3.　ドイツ 19

2－4.　オーストリア 21

2－5.　デンマーク 25

2－6.　中国 27

2－7.　韓国 31

2－8.　シンガポール 39

3　有識者インタビューからの示唆（要旨） 43

3－1.　才能教育の全体像について 43

3－2.　世界の才能教育について 43

Ⅲ.　フィンランドにおける才能教育について 45

1　総括 45

2　教育制度の概観 48

3　現状の取組について 54

4　今後の展開について 71

5　参考　フィンランドインタビュー先　一覧 73

Ⅳ.　アメリカにおける才能教育 74

1　総括 74

2　教育制度の概観 77
3　才能教育の制度的変遷 84
4　現状の取組について 88
5　アメリカ　インタビュー先　一覧 124
V.　日本における才能教育の今後の展開について 126
1　総括 126
1-1.　現地訪問調査を経て 126
1-2.　日本における「才能教育」の分野で、いま必要となること 127
1-3.　才能教育を取り巻く主体や対概念から見る 128
2　国外事例の類型化から見た日本版「才能教育」について 130
3　国内の現状について 132
3-1.　総括 132
3-2.　有識者インタビューからの示唆 133
3-3.　国内事例（ROCKET）インタビューからの示唆 135

Ⅰ. 本調査研究の概要

1 調査の必要性（背景）と目的

（1） 本委託調査の必要性（背景）

① 政府文書からの読み解き

2018 年 6 月に閣議決定された第 3 期教育基本計画において、①グローバルに活躍する人材の育成や、②イノベーションを牽引する人材の育成に向けた取り組みの重要性についての記載が盛り込まれている。

また、教育再生実行会議第 10 次提言においても、「価値創造力」と呼ぶべき資質の必要性、価値創造人材育成の必要性が述べられている。

さらに、イノベーションを生み出す大学改革の必要性については、経済財政運営と改革の基本方針 2018 においても言及がある。

このように、「イノベーション創出」や、「グローバル」に活躍し価値を創造できるような「突出した意欲・能力」を有する児童生徒への支援の必要性について、政府関連文書で複数言及がされている。さらに、第 3 期教育振興基本計画においては、前術の部分に加え「優れた才能・個性を伸ばす教育の推進」として、理数分野等で突出した意欲・能力を有する児童生徒の能力を大きく伸ばすための大学・民間団体等と連携した教育を行う機会や、国内外の学生・生徒が切磋(せっさ)琢磨(たくま)し能力を伸長する機会の充実等を図る旨も記載されている。

このことから、**「優れた才能・個性を伸ばす教育の推進」に関する政府の課題認識が高まっている**と言える。

② 本分野に関するこれまでの検討経緯

ここからは、「優れた才能・個性を伸ばす教育の推進」に関連するこれまでの我が国の検討の経緯を遡ってみる。

1989 年に発足した第 14 期中央教育審議会において、「特定の分野などにおいて特に能力の伸長が著しい者について大学入学の年齢制限緩和など教育上の例外的措置を講ずることの可否について検討する」とされた。これを受け、飛び入学制度は 1997 年から開始し、才能教育が例外的措置とはいえ、様々なオプションとして展開することが期待された。しかし、最初の千葉大学の他、現在に至るまで 7 つの大学しか制度を活用していない。（また 7 つ全ての大学で大々的に実施されているとは言いがたいとの有識者の指摘[1]もある。）

その後、2007 年には第 3 期科学技術基本計画が策定され、「才能ある子どもの個性・能力の伸長」の必要性が初めて記載された。その後も 2011 年に第 4 期科学技術基本計画（2011）では、「次代を担う才能豊かな子どもたちの継続的、体系的な育成」「優れた素質を持つ児童生徒の発掘とその才能を伸ばすための一貫した取り組みの推進」が必要であることが明記された。

[1] 岩永氏インタビューより

これを受け理数教育だけにとどまらず、第2期教育振興基本計画（2013）においても、成果目標５（社会全体の変化や新たな価値を主導・創造する人材等の養成）、基本施策14 優れた才能や個性を伸ばす多様で高度な学習機会等の提供として、「才能ある子どもの個性・能力を伸長する」教育機会の必要性が明記された。しかし現状では、JST（国立研究開発法人　科学技術振興機構）の主催する科学の甲子園[2]や、ジュニアドクター育成塾[3]などの取組が行われているが、国としての体系的な取組とまでは言い難く、特にSTEM[4]以外の文脈では、継続的な取組は少ない。

図表 1　平成31年度入試における飛び入学実施大学

大学名	実施学部	制度導入年度
千葉大学（国立）	文学部・理学部・工学部	平成10年度
名城大学（私立）	理工学部	平成13年度
エリザベト音楽大学（私立）	音楽学部	平成17年度
会津大学（公立）	コンピュータ理工学部	平成18年度
日本体育大学（私立）	体育学部	平成26年度
東京藝術大学（国立）	音楽学部	平成28年度
京都大学（国立）	医学部	平成28年度

（出所）文部科学省HP（http://www.mext.go.jp/a_menu/koutou/shikaku/07111318/001/002.htm）

③　本分野に関する定義

諸外国で実施される「優れた才能・個性を伸ばす教育」について、詳細の定義は各国により様々だが、通常 gifted　education と表現される。（なお、日本の既往研究では gifted　education を「才能教育」と翻訳している。）

しかし、日本では法的な定義、政府の公式見解も示されていないため、本分野に関する定義がなく、制度の側面から見ると発展途上段階にあると言える。

④　教育現場や研究の現状

「日本の教育、医療の現場ではギフテッド[5]の認知度は非常に低く、発達障害と誤診されることもしばしばである」[6]、ともされており、giftedの正しい認識が国内に十分浸透していないことについて林は課題と捉えている。

このことはgifted研究の文脈でも読み解くことができる。つまり、日本におけるgifted研究は数人の研究者が知見を発表している状況で、２Ｅ（Twice Exceptional:二重に例外的の意味）の研究が中心になっており、主に日本ＬＤ学会で研究が発表されている現状である。「アメリカでは、２E の割合は gifted 全体の 20%以内」と報告されており、gifted について調査を行う際に、

[2] JST　HP（http://koushien.jst.go.jp/koushien/）　2018年12月8日調査時点
[3] JST　HP（https://www.jst.go.jp/cpse/fsp/index.html）　2018年12月8日調査時点
[4] 科学（Science）・技術（Technology）・工学（Engineering）・数学（Mathematics）の頭文字を取った理数系教育の総称（ベネッセ　教育情報サイト　https://benesse.jp/kyouiku/201804/20180405-1.html）
[5] このような「優れた才能・個性」を諸外国では「gifted」と呼ぶことが多い。このため、以下giftedという表現を原文のまま用いることとする。
[6] 林　睦　ギフテッドの概念と日本における教育の可能性（滋賀大学教育学部紀要 No.67　2017）

発達障害や学習障害を併せもつ場合もあることに留意する必要があることは確かだろうが、日本では gifted 全体を対象とした研究や教育も十分でない状況である。

（2） 委託調査の目的（目指すゴール）

発展途上段階にある、「才能ある子どもの個性・能力を伸長する」教育について、10 年以上前からその必要性が述べられているにも関わらず、科学技術・国際分野において、断続的・部分的に実施されているのみで、国全体の統一した才能教育が実施されているとは言い難い。

本委託調査では、日本よりも 40 年近く前から先行的に進んでいる国外事例を中心に調査し、現況を把握するとともに、「我が国への反映可能性」という観点から示唆を導出することを目的とする。本調査研究により得られる基礎データ及び考察によって、次年度以降の制度検討が円滑化することを目指すべきゴールに設定する。

2 委託調査の概要

（1） 調査の全体像

第 3 期教育振興基本計画においては、社会の持続的な発展を牽引するための多様な力を育成するために、①グローバルに活躍する人材の育成や、②イノベーションを牽引する人材の育成、に向けた取組の重要性についての記載が盛り込まれている。

本業務では、第 3 期教育振興基本計画中の記載を踏まえ「イノベーション」「価値創造」という観点から、突出した意欲・能力を有する児童生徒への支援に必要な取組について、国内外の事例（特に国外事例）の調査を行い、次年度以降の我が国の制度検討の基礎資料とすることを目的とする。

調査手法は文献調査、国内有識者インタビュー調査、国外現地訪問調査（フィンランド、アメリカ）を採用することとした。

（2） 調査上の仮の定義

上述のとおり、本分野について、政府公式の定義はない。諸外国では「優れた才能・個性を伸ばす教育」について、通常 gifted education と表現される。我が国の本分野の研究者は gifted education を「才能教育」と翻訳し、研究論文を発表していることから、本調査では、仮の定義として「優れた才能・個性を伸ばす教育」を「才能教育」とし、「優れた才能・個性を伸ばす教育」を必要とする子どもを「才能児」と表現することとする。

その他、頻出する用語については以下の定義で表現することとする。

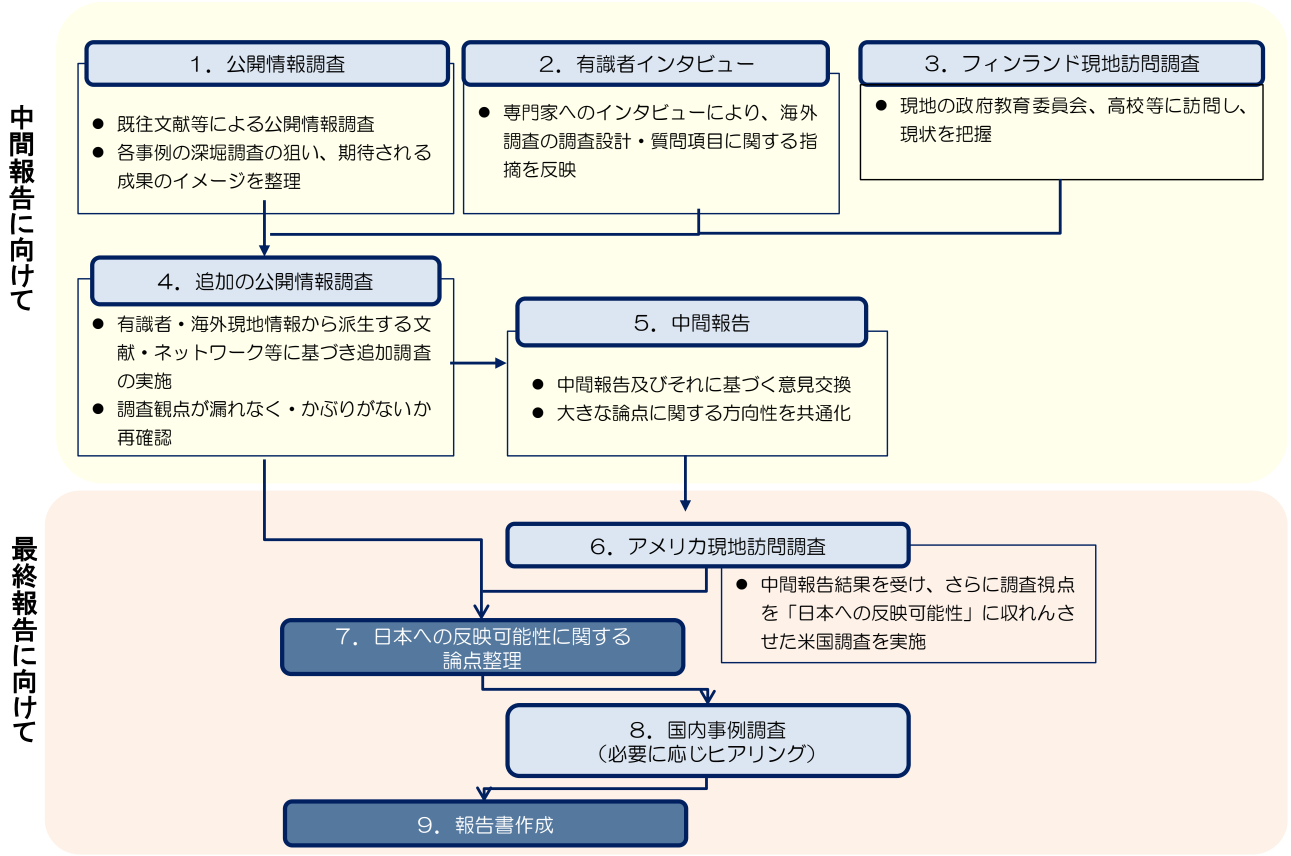
図表 2　用語の定義

用語	解説	出所
早修	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。（１） 既存の教育プログラムを通常よりも速く、あるいは早期に履修させる教育的対応。（２） ※完全早修は飛び級、飛び入学があり、部分早修には高校生が大学の単位を先取りして修得するAPやDE（二重在籍）といった取組などがある。	（１）認知的個性　違いが活きる学びと支援 （新曜社） （２）才能と教育－個性と才能の新たな地平へ（放送大学教育振興会）
拡充	通常カリキュラムよりも体系的で深化した幅広い内容の学習	才能と教育－個性と才能の新たな地平へ（放送大学教育振興会）
２E	「発達障害の補償」と「才能の伸長」という二重に特別な教育支援を必要とするtwice-exceptional（二重に特別な）を指す	認知的個性　違いが活きる学びと支援（新曜社）

（3） 調査フロー

有識者インタビューを完了後、海外現地訪問調査を行い、中間報告で大きな論点に関する方向性について改めて確認した。

図表 3　調査フロー図



（4） 調査スケジュール

（３）調査フローを月別の調査スケジュールに配置をしたものは下図のとおり。

図表 4　調査スケジュール

工程	11月	12月	1月	2月	3月
1. 文献調査	▲既往文献（和訳）調査開始 ▲海外文献翻訳開始				
2. 国内有識者ヒアリング	▲ヒアリングアポ取り ▲ヒアリング実施	▲ヒアリング総括			
3. 追加文献調査 （有識者からの提供に応じ）		▲和訳・外国語文献追加調査			
4. 中間報告	▲中間報告資料作成	●中間報告			
5. 国外訪問調査	▲ヒアリング①依頼状作成 ▲ヒアリングアポ取り	▲ヒアリング①実施 ▲ヒアリング②依頼状作成 ▲ヒアリングアポ取り ▲ヒアリング総括		▲ヒアリング②実施 ▲ヒアリング総括	
6. 論点整理 （必要に応じ国内事例訪問調査）				▲論点整理、協議 ▲国内事例調査 （必要に応じ都内ヒアリ実施）	
7. 報告書作成					▲報告書素案 ●報告書提出

（5） 調査体制

以下、３名のプロジェクトチームメンバーを中心とし、調査を実施した。

・政策研究事業本部　社会政策部　主任研究員　家子　直幸

・政策研究事業本部　公共経営・地域政策部　研究員　森下　美苗

・政策研究事業本部　国際研究室　研究員　近藤　碧

3 委託調査の調査対象

3-1. 文献調査

下表の文献を中心に調査を行った。

図表 5　文献調査対象

	文献名	著者	公表時期	期待される示唆
1	認知的個性　違いが活きる学びと支援（新曜社）	松村暢隆・石川裕之・佐野亮子・小倉正義	2010	才能の定義 ２Ｅ 教育関連の取組、指導方法
2	才能と教育 －個性と才能の新たな地平へ （放送大学教育振興会）	岩永雅也・松村暢隆	2010	日本における才能教育の歴史的展開 諸外国の才能教育の概観
3	韓国の才能教育制度－その構造と機能（東信堂）	石川裕之	2011	韓国における才能教育の概要
4	アメリカの才能教育－多様な学習ニーズに応える特別支援（東信堂）	松村暢隆	2003	米国における才能教育の概要
5	発達障害と才能を併せ持つ子どものための教育方法の工夫：2E(二重の特別支援)教育の新しい支援のあり方 RTI について（アメリカ教育学会紀要）	野添絹子	2009	２Ｅ 教育の必要性と米国の状況

6	Gifted education in Europe: implications for policymakers and educators	Javier Tourón and Joan Freeman	2017	ヨーロッパにおける才能教育の概観
7	Global Dimensions of Gifted and Talented Education: The Influence of National Perceptions on Policies and Practices	Brian L. Heuser Ke Wang Salman Shahid	2005	2013 年頃以降の諸外国の才能教育の概要（英国、フィンランド、アメリカ、韓国を含む）
8	シンガポールおよび韓国における才能教育の比較研究：エンリッチメントとアクセラレーション（京都大学大学院教育学研究科紀要）	杉本均・石川裕之・厳賢娥	2004	シンガポールにおける才能教育の概要
9	How Finland Serves Gifted and Talented Pupils	Kirsi Tirri and Elina Kuusisto	2013	フィンランドにおける才能教育の概要
10	フィンランドの特別支援教育と学力	堀家 由妃代	2012	フィンランドの教育政策、個別支援の概要
11	イギリス労働党政府における学力向上政策の展開―― 才能教育・飛び級・原級留置を中心として――（松山大学論集）（松山大学特別研究助成金研究）	藤井泰	2009	英国における才能教育（労働党政権下）の概要
12	gifted に対する補完的指導としての特別ニーズ教育（高知大学学術研究報告）	松本 茉莉衣 是永 かな子	2013	諸外国の gifted 教育の概要と才能の定義
13	中国の才能教育の現状と課題（東洋文化研究 9 号）	野添 絹子	2007	中国における才能教育の概要
14	中国における国際バカロレア導入の概況及びその背景について（国立教育政策研究所紀要 第 142 集）	黄 丹青	2013	中国における才能教育の概要
15	Reflections on the implementation of the Gifted and Talented policy in England, 1999–2011	Maggie Brady and Valsa Koshy	2012	英国における才能教育の変遷（政権交代後含む）
16	韓国の地方における才能教育の現状と課題	石川裕之	2016	韓国（地方部を含む）における才能教育の最新動向
17	才能教育の国際比較	山内乾史	2018	諸外国の才能教育の 2018 年時点の概況

3-2. 有識者インタビュー調査

以下の有識者にインタビューを実施した。インタビューにより得た知見についてはⅡ.3 を参照されたい。

図表 6 インタビュー調査 協力者（敬称略）

	氏名	所属（調査時点）	当調査で期待した領域・研究分野
対面インタビュー	石川 裕之	畿央大学教育学部 准教授	韓国、ハンガリーをはじめとした才能教育全般 松村氏と共著の才能教育関連図書あり
	杉本 均	京都大学教育学部 教授	英国の才能教育、 その他東南アジアの比較教育学
	松村 暢隆	関西大学文学部 教授	米国２E 教育をはじめ才能教育全般、MI 理論、２E 教育 「才能と教育」（諸外国の才能教育比較などをまとめた書籍）の著者
	山内 乾史	神戸大学・大学院 教育推進機構・教授	エリート教育を専門とし、比較教育学の観点から、諸外国の才能教育の全体像に精通。「才能教育の国際比較」を編著

	岩永　雅也	放送大学　副学長	教育社会学を専門としつつ、松村氏と共に、才能教育の研究を牽引しており、国内外の検討経緯について精通
その他	（電話インタビュー） 渡邊　あや	津田塾大学 国際関係学科 准教授	フィンランドにおける教育実態
	（メールでの情報提供） 隅田　学	愛媛大学　教育学部　教授	SSH の運営指導委員を多数歴任、 その他科学の甲子園等の JST のプログラムの推進委員会の委員も歴任しており、STEM 分野における実践に精通

Ⅱ. 国外の才能教育の現況について（文献調査）

1 全体像（概要）

（★）の凡例

資本投入形態：拠点型（特定の地域、学校に集中的に実施する） or 分散型（地域をあまり限定せず、広い範囲で実施） or 拠点・分散併用型（取組に応じて国内では併存）
／主な教育提供形態：取り出し型（通常学校の外を中心に才能教育を実施する形態） or インクルーシブ型（通常学校内で時間、カリキュラム調整等により才能教育を実施する形態） or 取り出し・インクルーシブ併用型（取組に応じて国内では併存）
／主な教育形態：早修型（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。完全早修は飛び級、飛び入学があり、部分早修には高校生が大学の単位を先取りして修得する取組などがある。） or 拡充型（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、より広く学習する） or 早修・拡充併用型（取組に応じて国内では併存）

	米	英	豪	独	フィンランド	オーストリア	デンマーク	中国	韓国	シンガポール
開始時期	**1957 年本格開始**	**1997 年本格開始 （1988 年から検討開始）**	**1988 年**	**1990 年**	**1990 年代**	**1997 年（検討開始は 1980 年代から）**	**2002 年**	**1978 年**	**1983 年**	**1983 年 （検討開始 は 1981 年）**
国としての政策（★）	**拠点・分散併用型／ 取り出し・インクルーシブ併用型／ 早修・拡充併用型**	**分散型／ インクルーシブ型メイン／ 拡充型メイン（早修も一部あり）**	**拠点・分散併用型／ 取り出し型メイン／ 早修・拡充併用型**	**拠点・分散併用型／ 取り出し・インクルーシブ 併用型／ 早修・拡充併用型**	**分散型メイン／ インクルーシブ型メイン／ 拡充型 メイン（早修も一部あり）**	**分散型メイン／ 取り出し・インクルーシブ 併用型／ 早修・拡充 併用型**	**分散型／ インクルーシブ 型メイン／ 拡充型メイン**	**拠点型／ 取り出し型／ 早修・拡充併用型**	**拠点・分散 併用型／ 取り出し型／ 早修型**	**拠点型／ 取り出し型（クラス 取り出し）／ 拡充型 （早修も一部あり）**
変遷と直近の状況	スプートニク・ショックを受け、科学技術分野の人材育成の必要性から早修型教育が開始 かつて才能の定義が狭かったこともあり不平等との指摘を 1972 年頃に受け予算が激減 その後 2000 年に「NCLB（no child left behind)法」により全ての生徒に向けた拡充型の才能教育 を拡大傾向。現在も人種等 の格差是正の政策として才能教育を実施 **➡才能教育 の主眼を転換し、平等性と卓越性のバランスを長い歴史の中で模索** 大学、研究機関との協働で才能児の判断基準や指導プログラム、教員養成カリキュラム 等、他国が参考にする先行研究を実施	労働党政権下で、都市部における教育困難な地域を中心に教育機会 の平等として、才能教育を開始 指定地域を中心に、集中的に予算投入を実施 **政権交代後は予算支援が激減** 政策が頻繁に変化することや、定義について現場が理解できないこと、教員養成が十分でないこと等の理由から、現場が対応しきれていないとの指摘あり	連邦上院 にて「才能児教育特別委員会 」設置 を起点に漸次的に拡大 自由党政権 になり方針 が変わり 、拡大 。 2007 年以降の状況は不明（政権交代あり） 各州 で独自に進んでおり、各州政府の政権交代によっても政策は変化	各州 で独自に取り組まれており、それぞれの州の与党によって才能教育 のどの 側面 に力点を置くかが異なる **国の体系的支援がなく、また州同士の情報交換の場が乏しい。**インクルージョンや PISA 等の調査結果 に関する議論 が進んでいない	平等主義 のため 、同一教室内での教育を中心とする ナショナルコアカリキュラムの 改訂後、一層個に応じた教育の必要性、skillful な生徒への支援の重要性を掲げる **多様性 の尊重 を基盤 に、個に応じた教育の一環として、拡充型（一部早修 もあり）の教育が展開** 近年 はイノベーション 牽引として gifted 教育強化の方針を表明	政策検討当初はナチス 政権下 の影響を受け「エリート主義 」的との批判も有 開始当初は特別学校設立 など**課外活動的な取組が中心だったが、現在は政策転換をし、包括的・体系的な才能教育の実施**を目指している （教員養成の重要性 にも着目）	2002 年に着手 2016 年レポートによれば **試験的に実施中**	文化大革命後個性に応じた教育の必要性が訴えられ 大学少年クラスの 完全早修の取組が展開 1990 年代後半から平等性・基礎力の定着の必要性 から、**国全体の検討はやや下火か** 「test-taking な才能 」との 指摘 もあり 、予算 も 削減 される中、各学校 、地域で独自に展開	1983 年に科学高等学校が設置 エリート 主義的等 の批判もあったが IMF ショックを通じ一層加速。2000 年に英才教育振興法制定 現在 は財政状況 の悪化 に伴う自治体間の格差 や教員確保に課題を抱える **量的には縮小傾向**	国家を牽引する人材育成 の目的もあり 、米国等を参照し開始当初 は **拡充型のみとしていた**が、現在 は一部早修も実施
法的定義	有 （1980 年代初頭まで IQ をベースとした運用その後定性的な広義の表現が政府、各州、各学校区であり。但し実情はテストベースの 部分的な識別との指摘もあり）	有 （定性的表現。gifted と talented を区分して定義。但し実情はテストベースの 量的・相対的基準に留まるとの指摘もあり）	一部の州で有 （州ごとに 政策綱領 はあり）	一部の州で有 （定性的 で講義 の表現 については共通した理解あり）	無 （但し各教員 にて 才能を多元的定義として捉えられている場合もある）	有 （多元的 かつ 動的 な 定性的表現）	無	無 （IQ や全国大学統一試験 での成績 など狭義 。北京 では IQ130 以上 と 定義）	有 （定性的表現）	有 （判断 はテストスコアやペーパーワークが主）
備考	2006 年段階では全児童生徒の約 6.7%。 以下の取組の他、飛び入学、州立寄宿制ハイスクールや 土曜プログラム、夏季プログラム、放課後プログラム、オンラインプログラム、カレッジハイスクールなどの取組も複数・多様にある	対象者の割合は全体の５～10%程度	一部 の州では小学校 5，6 年生の 4%が対象 （2007）	才能児の判定にコンテスト 等の結果 を採用する州もあり	2009-2012 に LEO プロジェクトという才能教育 に特化した研究プロジェクトあり 大学において、才能教育受講者の追跡調査の実施を検討中	州によって取組に濃淡あり	ある 自治体 では対象者の割合は全体の２～５% 程度	才能教育 の文化自体は伝統的 にあるものの、エリート主義的で公教育 として 実施することについて 疑義もある	対象者 の割合 は全体の約 1.84% （2016） 教員の推薦によるタレントサーチ	対象者の割合は全体の約 1%程度に拡大 （2003） 選抜には小学 3 年生段階 の児童全員に共通の一時試験 を実施

主な取組事例	AP（ｱﾄﾞﾊﾞﾝｽﾄ･ﾌﾟﾚｲｽﾒﾝﾄ）プログラム	デュアル・エンロールメント・プログラム（二重在籍）	SEM	EiC プログラム	サマースクール・マスタークラス	イグナイトプログラム（重点中学校プログラム）	Karg-Foundation for Gifted Education	通常学校内での個別教育	サマーキャンプ、特別学校等	通常学校内での選択科目授業等	カリキュラムに追加した放課後活動等	重点中学校	英才教育振興法関連政策	GEP（Gifted Education Programme）
概要	学業成績が優秀な者に大学1~2年次レベルの科目を履修させ、APテストを受検させ5段階評価し、大学への入学審査・学力判定、大学での単位認定に活用	エクステンションを通じて大学の授業を履修できるもの AP試験への合格がなくとも科目を修了すれば高校に在籍しながら単位獲得が出来る	1980年代半ばから普通教育と連携した拡充型教育を提供 対象生徒を約15%に広げ、「才能児」とラベリングせずに、「カリキュラム修正」などを行う取組	都市部における不利な地域を中心に、卓越した能力・不得意分野の克服のための特別授業を実施。 EiCビーコンスクールとして指定された学校へ政府から補助金 各学校では才能教育コーディネーターを任命することが推奨	特定の科目について（潜在的にも）才能、能力を持つと判断された子どもを集め集中的に専門家の指導を実施	3年間の教育プログラムを2年に早修する特別学校 この他ＩＢ特化の特別学校もあり	保護者～教員等の主体による才能教育の推進、情報交換の場の提供により、総合的に才能教育を支援 （なお、各州では、特定の学校での特別授業や通常クラスでの拡充授業（SEM）、飛び級などの多様な取組があり）	ナショナルコアカリキュラムをベースとしつつ、担当教員により個性に応じた学習カリキュラムが設定される	ヘルシンキ大学や企業との連携により、学校外での特別学習の機会を提供 特別学校については、高校段階が主でスポーツ～IB、市民教育まで幅広く卓越性を捉えている	現在はインクルーシブ型の個性を尊重する教育をメインとする その他特別コースの設置、サマーキャンプ、飛び級なども実施	基礎自治体ごとに異なるgifted教育を実施 放課後の特別授業の他、年に数回程度特別活動を実施するものから、IQ130以上を選抜する私学による早修・拡充型教育もあり、自治体によって濃淡あり	才能教育実験クラスを有しており早修、拡充型のタイプごとに授業を実施 高校段階ではこのほかにオリンピック学校と呼ばれるものもあり	一般知能、特殊学問、創造的思考、芸術的才能、身体的才能、その他特別な才能について英才学級、英才教育院、英才学校で指導を行う 英才学級を下層にし（機関数の割合も高い、）英才学校を頂点にしたピラミッド構造	小学校３年生に試験を実施し、4年生からはGEPクラスを持つ小学校のいずれかに移り、20名前後の特別なクラスで英語、算数、科学の拡充型授業が実施される
対象段階	高校生	高校生、社会人など	小学校からハイスクールまで	公営の小中学校が基本	サマースクールは第6~9学年（日本の中学校相当） マスタークラスは小学校～中学校	中学生 ※ニューサウスウェールズ州では才能教育学級（小5,6）などを実施	幼稚園～高校生	基本的に不問（幼稚園以降のすべての子どもだが、特に義務教育段階が中心）	特別学校は高校段階が主 サマーキャンプは義務教育段階でも実施	小学校段階以降（大学段階、幼稚園段階は基本的に対象外）	公営の義務教育段階が主	幼稚園～高校段階まで（主に高校段階）	初等中等教育段階（英才学級、英才教育院）～高校段階（英才学校）	小学校4年生～6年生
実施場所・実施主体	カレッジボード（非営利団体）が管理者	アメリカのコミュニティカレッジなどの大学 民間のNACEPが質保証に向けたガイドライン等を作成	各学校（米国政府が主導） ＳＥＭモデル自体は国立英才・才能教育研究所で研究	英国の都市部を中心とした地域 英国政府が主導	英国政府の方針を受け、各学校、各学区、ラーニングセンター等で実施	サウスオーストラリア州	ドイツ全域で非政府組織として支援を実施	政府、自治体の方針のもと、通常の学校の個別対応の一環 ※各教員の指導力に依存	早修型の場合、大学の講義を受講することも一般的（中学生でも有）	オーストリア政府とオーストリア才能教育研究・支援センター（OZBF）	各基礎自治体が実施	中国の大学付属校や北京、上海などのモデル校として立地 近年合肥などの地方部でも実施	韓国政府が実施 政府系シンクタンクによる支援も充実	シンガポール政府が実施
主な成果や期待される示唆（○）・主な課題や調査の限界（△）	○受検者数が多く、大学進学に有利に働くため高校生自身がモチベートされる △いくつかの名門高校では、APを取りやめている	△単位の質保証に課題あり △高校を実施現場とする場合、指導者の確保が困難	○他国も本モデルを参照して実践 ○拡充専門教師の援助を実施	△低所得者対策としての色味も強く政権交代による影響をかなり受けている △才能教育コーディネーターは専任で指定されるものは2~3割程度にとどまる	〇一般的な取組である △英国政府の政策変化が大きく、つぎはぎ的との指摘あり	△政策変化の影響をかなり受け、各州で様子がかなり異なるため体系的把握は困難か	○内容や実施主体が多様であり、才能を持つ児童の多様性に対応可能 △国としての方針がなく、州ごとに取組進度もかなり異なる	○教員がカリキュラム作成で個別対応するため、柔軟性が高い △人口密度の低い地域での展開が課題	〇Nokiaや大学との連携によるゆるやかな取り出しの可能性 △取り出し型教育に対する教員の批判有	〇インクルーシブを重視した教員養成政策を政府が開始 △才能教育に関する研究が量・質ともに不十分との指摘有	○能力伸長のみならず社会性補償の視点がある △試験的実施中のため、成果把握に限界があるか	△エリート教育的要素が強いとの批判あり	○政府としての体系的方針が明確で法的拘束力もあり △社会的格差の再生産との指摘もあり △無償の取組の一部有償化がある	○追跡調査を実施し、国家や社会への貢献の必要性を感じている △政策展開が急速で国民的議論が不十分との指摘あり

2 各国の才能教育の定義と取組内容（現地調査国を除く）

2-1．英国（イングランド）

（1） 導入背景（社会的要請）

1988 年に gifted 教育の新たな動きとして、イギリス政府ではナショナル・カリキュラムとナショナル・テストの導入が行われた。このカリキュラムによって、教育実践は個々の児童・子どもの必要に応じて幅広く展開するものとなった。[7]

1997 年に保守党に代わって政権に就いたブレア労働党政権により「現代の教育サービスは、すべての子どもへの取り組みを継続するとともに、最も優秀な者が必要としているサポートを提供して、才能児をもっと伸ばすことができなければならない」という考えが教育白書『教育の卓越性』の中でも示された。[8]

これを受け、具体的な才能教育施策を検討すべく、1999 年 1 月に議会内に特別委員会が設置され、「Highly　Able　Children」に関する報告書が同年に刊行された。

大多数のイギリスの学校では才能児のための教育は不十分であるという課題認識から、具体的な政策として、才能児の教育支援に対する補助金を「学校全体の予算」の中に組み込むこと、教育水準局が才能児に関する取組のデータを収集すること、教員養成段階において才能児教育の在り方を重視すること、各学校に才能教育のためのコーディネーターが任命されるべきであること等の提案がなされた。その後、才能教育の充実のための補助金事業（EiC）も 1999 年に開始した。まさに、労働党政権によって「Gifted and Talented　Education」（本稿では「才能教育」と呼ぶ。）は「全ての子どもの個性」の伸長という観点から、検討が開始され、重要な政策として牽引されはじめた。

EiC（Excellence in Cities）事業（以下「EiC 事業」という。）は、都市部の教育困難地域を起点とし、本格的に導入されたが、導入の主目的は「貧困世帯への社会保障政策」という観点が強く、都市部の恵まれない地域から開始された。

英国は一般の教育制度として、いわゆる私立の中等教育段階の学校という位置づけでのパブリックスクールがあり、優秀な子どもを選抜し受け入れる特別学校は従来から存在した。パブリックスクール自体は中世からある階級的な再生産を目的としており、貧富の差が如実に反映されていた。しかしながら、国民の中で才能教育「的」なものは実施されている、という誤解もあり、才能教育の開始時期が遅れたと考える有識者もいた。

---

[7] なお、英国が米国と比して才能教育の検討が遅れた要因として、才能教育的と国民が捉えていることの背景にはパブリックスクールが伝統的にあったことを挙げており、これにより、着手済みと考えていたとの有識者の意見もあった。

[8] 藤井　泰「イギリス労働党政府における学力向上政策の展開」（松山大学論集　第 21 巻第 1 号　2009 年）

（2） 法的な定義

労働党政権の公式見解として、Gifted と Talented を区分し以下のとおり定義されている。

Gifted : 一つもしくは複数の科目（美術・音楽・体育を除く）において高い達成の証拠を示した者 Talented : 芸術やスポーツなどの創造的・表現的活動において高い能力を示した者

いずれも上述のとおり、定性的表現で多元的な考え方と読み取ることができる。但し「gifted and talented」という用語が特に EiC 事業の初期段階で障壁になったと述べられており、この用語固有の曖昧さと、定義された意味合いから、現場の教員の抵抗感を生んだとの指摘もある。[9]

実際に用いられる判断基準としては、ナショナル・テストの結果や、標準評価テスト、認知能力テスト、芸術・スポーツテスト、教師の評価（推薦）などによって認定されることが一般的である。[10]

（3） 取組対象（英国全体）

4 歳～19 歳までを対象としている。政府の認定ガイドラインでは、才能児の比率を全ての学校の当該年度の子ども集団のうち、5%～10%と広く想定している。（有識者インタビューにおいては、対象を 10%と捉える者もおり、「才能」と呼ぶより「優秀」と呼ぶ方が良いほど、範囲が広いとの指摘もあった。）

なお、後述の EiC 事業は制度導入当初は貧困地域を中心にしていたが、徐々に対象を拡大し、「2007 年度では約 1,800 万ポンドが交付」[11]され重点的な予算配分が行われていた。

（4） 取組体制

① 政府

上述のとおり、労働党政権のもと、才能教育を強力に牽引できるよう、政策決定を行い、カリキュラム、教員養成、コーディネーター指定、それらに要する補助金等の予算確保を行っている。

② 政府の補助金事業による支援機構

2007 年 11 月から民間の CfBT 教育財団が政府の委託を受けた「全国才能児プログラム」を提供しており、才能教育を専門に扱う教育機関として「全国才能教育アカデミー」という名称で活動していた。（後述のウォリック大学設置機関の後継組織。）

4 歳から 19 歳の才能児の情報を集積し、個々の才能児の教育を効果的に展開していくために、才能児、学校、地方教育当局、保護者等を対象に支援事業を展開していたが、2010 年にこの事業は終了した。[12]

---

9 Maggie Brady and Valsa Koshy　Reflections on the implementation of the Gifted and Talented policy in England,1999‐2011
10 脚注 8
11 脚注 8
12 山内乾史　編著「才能教育の国際比較」（東信堂）2018.12

③　大学機関による支援

ウォリック大学において、「才能児のための国際ゲイトウェイ」（International Gateway for Gifted Youth）が設置されており、才能児向けの夏季コースやオンライン学習教材を提供している。なお、当大学では、2007 年まで、政府の補助金を受託し 11 歳から 19 歳までの才能児を対象とした「全国才能児教育アカデミー」が設置されており、アメリカの才能児センターをモデルとした。

ウォリック大学のほかにもブルネル才能児教育センターが 1997 年にブルネル大学の教育学部に設置されている。

④　民間団体による支援

イギリスの民間団体である NACE（The National Association for Able Children in Education）（全国才能児教育協会）は、1984 年に発足した、主に才能教育に携わっている教員の交流・研修等を行うサポート機関である。gifted の子どもと保護者、教員、専門家などのネットワークも構成しており、有望な子どもたちへの教育に不慣れな人や、この分野における国内もしくは国際的な実践者たちが含まれている。ネットワークには心理学者なども含まれ、gifted 教育の様々な実践を行っており、デンマークのオーデンセ市の gifted プログラムが参考としたものの 1 つとしてもあげられている。[13]

このほか、NACC（The National Association for Gifted Children）（全国才能児協会）は、特に才能児の親や子どもを対象とした慈善団体で才能教育の必要性を訴えるロビイングなどを行っている。

（5）取組内容

①　EiC プログラム

i.　取組概要

都市部における教育困難な地域を中心に、卓越した能力・不得意分野の克服のための特別授業を実施している。EiC の開始時の主な目標は、①才能児のための学校方針を立て、学校内に特別の教育プログラムを設けること、②才能児の学校外での学習支援の機会を提供する幅広いプログラムを提供すること、であった。

ii.　取組の実施体制

学校内に「アドバイザー」を専任または兼任（副校長・教頭との併任）で設置し、アドバイザーが主導的に放課後授業などの特別授業を実施している。

iii.　選抜過程

EiC ビーコンスクールとして指定された学校の子どもについて、イギリス政府の主導する才能教育の選抜試験を共通に課したうえで、教職員による観察を行い、最終的に選抜される。

iv.　取組の対象

指定地域の公営の小中学校段階の子どもを対象としている。

[13] NACE、NACC の日本語名称については、藤井泰「イギリス労働党政府における学力向上政策の展開」（2009）を参照。

1999 年に 21 地区で導入されたが、その指定地域を拡大し、2001 年までに 59 地区が指定されている。その多くがロンドン、バーミンガム、リヴァプールなどの大都市とその近郊である。[14] 対象者の割合は全体の 5%程度としているが、有識者ヒアリングによれば、対象者は全体の 10%程度としており、もはや「才能」ではないとの指摘もある[15]。

実際に 2006 年度までの 8 年間で 1,300 校の中等学校、3,600 校の初等学校が参加する取組となっている。

v. 支援体制

EiC ビーコンスクールとして指定された学校に対し、政府から補助金が支出されている。但し労働党から保守党に政権交代があって以降、政府からの補助金は大幅に減少しており、実際に「2007 年に国家戦略が導入された際には、一切の資金提供はなくなった」[16]。

② 学校内におけるその他の才能教育

i. 取組の概要

上述の EiC の他、各学校では、才能教育コーディネーターを配置している学校も多い。しかしコーディネーターとして単独で任命されているものは 2 割から 3 割程度[17]であり、副校長や学年主任、教科主任が兼任する場合が多い。

イギリスでは、EiC を除くと、校内で才能児のみを対象とした特別な個別のカリキュラムを用意するのではなく、教室内で先取り学習をさせたり、付加的な授業を提供したりしていることが多い。

また、飛び級については、法律上否定はされていないため、実際にごくまれな例外的事例として、個別に対応されている。大学への飛び入学については、認められている。

ii. 支援体制

学校内のカリキュラム改善のために、政府や民間団体が多くの文書や手引書を刊行しており、資格・カリキュラム機構（QCA）は才能教育の教育課程のガイダンスを作成している。

③ 学校外におけるサマースクール、マスタークラスについて

i. 取組概要

特定の科目について（潜在的にも）才能、能力を持つと判断された子どもを集め、期間・時間を限定し集中的（サマースクール）もしくは継続的（マスタークラス）に、学校外の場にて、専門家の指導を実施している。

マスタークラス

小中学校において、特定の科目について才能を持つ、もしくは潜在的な才能を持つと判断された子どもを集めて、深い理解と高い技能を獲得させるために開催される集中コースである。

一定の水準をクリアした才能児を対象として、放課後や土曜日の時間帯に、数学と情報の授業が

[14] 脚注 8
[15] 杉本氏インタビューより
[16] 脚注 9
[17] 脚注 8

学校や校外のラーニングセンターで開校されている。[18]

1998 年から実施されている。[19]

サマースクール

才能児を対象として、「各学区に一つの学校や大学などに希望者を集めて」[20]、夏休みの 1、2 週間で専門家の指導を受けて発展的な学習が行われる。第 6~9 学年の生徒を対象に実施されている。

1999 年から指定地域で開始され、2000 年には全国に拡大されている。[21]

なお、これらの取組の他、1998 年からは、「数校の独立学校と公立学校群の間で、芸術、ICT、スポーツ、才能教育などに関する交流授業を行うプロジェクト」[22]である独立/公立学校パートナーシップや、才能教育を標ぼうしている公営学校もある。

ii.　取組の実施体制

英国政府が主導している。

iii.　取組の対象

サマースクールは第 6~9 学年（日本の中学校相当）が対象となっており、マスタークラスは小学校から中学校が対象となっている。

（6） 取組効果・課題

①　定義による障壁

課題としては「gifted　and　talented」という言葉に縛られていることの障壁が述べられている。つまり、この用語自体の定義が曖昧な中、本当に個性重視的なものかどうか特に現場の教員は懐疑的になっている。

また国の政策がつぎはぎ的であり、一貫した政策理念がなく、結局「通知表」上の優秀な成績の人間の能力を伸長する政策に止まってしまっているとの指摘もある。[23]

62%の教員は子どもたちを「gifted」とラベル付けすることについて心地悪さを感じているとの調査もある。（Thomas,Casey and Koshy,1996）[24]

②　教員養成の困難性

イギリス政府では、才能教育を効果的に進めていくために、教員養成と研修を重視した。国の責任において実施される包括的研修だけでなく才能教育コーディネーターの育成に特化した研修（The National Programme for Co-ordinators of Gifted and Talented）が提供された。この研修は、ブルネル大学やオックスフォード・ブルックス大学などが修士レベルで開設していた。学習領域は、主に以下の 3 つである。

---

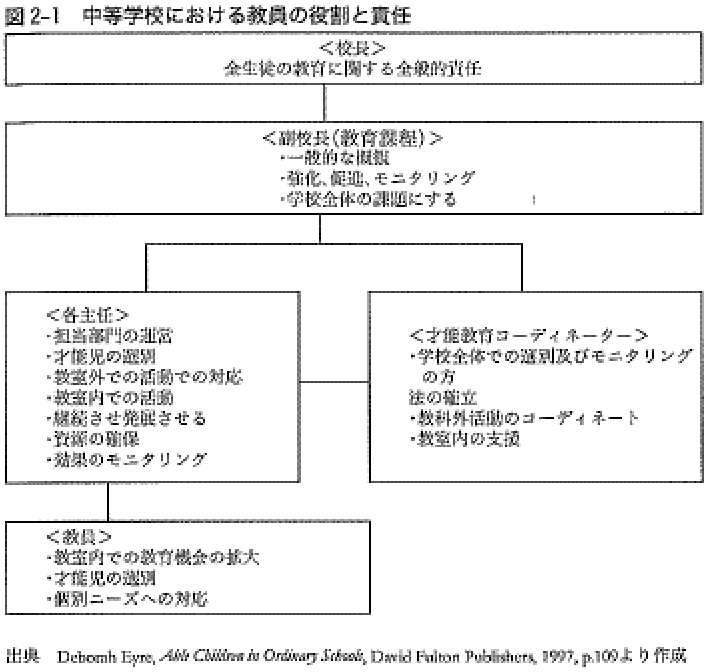
[18] 脚注 8
[19] 杉本　均　英国における才能教育の動向：レディングスクールの事例より　2005（京都大学大学院教育学研究科紀要　51　p 18-32）
[20] 脚注 8
[21] 脚注 19
[22] 脚注 19
[23] 脚注 9
[24] 脚注 9

図表 7　才能教育コーディネーター向け研修の学習領域

才能児の概要	才能児の定義、教員の児童生徒理解、才能児の識別方法、個別ニーズ
教授と学習	才能児のための教授学習の開発、認知的カリキュラム、心理面の事項、エンリッチメント及び学習支援の在り方、才能の開発
才能児のための施策の運営	カリキュラム構成、グループ編成、評価とモニタリングの方法、施策と評価、施策の運営

（出所）山内乾史　編著「才能教育の国際比較」（東信堂）2018.12 より作成

図表 8　才能教育コーディネーターの位置づけ



（出所）山内乾史　編著「才能教育の国際比較」（東信堂）2018.12

しかし、現実には「才能教育コーディネーター」と名付けられアドバイザーとして指定される教員は、専任で設置されることは少なく、兼任の場合は他業務との関係もあり、必ずしも才能教育のスペシャリストにはなれないとの指摘がある。特に資金が潤沢に提供されるうちは、知識やスキルの不十分な教員の技能向上が進められるが、資金が途切れた場合は、各学校の判断にゆだねられてしまう可能性がある。

③　公共財としての提供理由

才能教育を公共教育政策として実施すべきかという観点については、イギリスにおいても「Elitism」（エリート主義）という課題を抱えており、「公平性」と「卓越性」の間のバランスを保つことが重要と考えられている。

この背景として、各学校にて最も優秀な 5~10%の人間が相対的な概念で「gifted　and　talented」として指定されても、必ずしもその人間が別の学校で「gifted　and　talented」として指定される

かどうかは分からないことも原因にある。さらに、学問的有能さ等の gifted と芸術やスポーツを含む talented が同等に選抜されつつも、gifted に比べ talented の子どもに向けての学習環境の準備が十分でないことも指摘されている。

前述のとおり定義の曖昧さゆえ、教員及び保護者の「gifted and talented」を「より有能であること（more able）」として捉える傾向も相まって、「gifted and talented」が機会均等ではなく、エリート主義と捉えられているとの報告がされている。

④ 政策の統一性

英国の才能教育制度については、取組が多すぎたことにより、基盤的な研究や概念が欠如した政策になっているとの指摘もある。また政策転換のスピードも速く、現場がその変化に付いていけなかったとの指摘もある。[25]

⑤ 政権交代後の影響

前述のとおり、労働党政権下においては、集中的な予算投入により他国にも先進して才能教育が進められていたが、2010 年の政権交代以降、才能教育について、特に学校現場のアドバイザーに向けた予算については縮小傾向にある。

国家戦略計画の期間も終了し、2011 年時点では、才能教育の政策的記述はないことが既往文献では報告されている。現在の保守党政権下において、「労働党政権下で行われていた「gifted」や「talented」という言葉を用いての才能教育に関する政策は見られない。」

現在は「able children」等の言葉が用いられ、学力の高い児童生徒への教育活動が各学校で実施されることが中心となっており、「学力面だけでない多様な側面での才能の伸長を重視した」かつての才能教育からは転換が起きている。

最近の動きとしては、2016 年 3 月に発表された教育白書『Education Excellence Everywhere』では、「学力ある児童生徒への教育の充実と共に、社会経済的に不利益にある地域の児童生徒も含めて全ての学力の高い児童生徒への高い学術的な教育機会を保障することが提言」されており、不公平性の排除の傾向が引き続き確認できる。[26]

2-2. オーストラリア

（1） 導入背景（社会的要請）

1988 年に連邦上院に設置された「才能児教育特別委員会」の報告書を起点に漸次的に拡大した。注目すべきは、労働党政権下で政権としては拡大基調になかったものの、保護者や子どもからのニーズを受け、その署名活動を経たのちに、議会の中に特別委員会を設置したという特徴がある点である。

これにより、連邦各州が、系統的に才能教育を開始することとなったが、必ずしも各州での才能教育は一気に加速せず、特別委員会が再度 2001 年 10 月に、連邦政府や各州政府に対する 20 項目の勧告等の報告書を出すこととなった。

[25] 脚注 9
[26] 山内乾史　編著「才能教育の国際比較」（東信堂）2018.12　p44

なお、自由党政権に変わった 2007 年以降の状況は不明である。（有識者インタビューによれば、それほどの状況変化はないとの推察があったが、詳細は不明。）

（２） 法的な定義

全ての州、地域で才能教育が実施され、才能教育の政策綱領が作成されている[27]が、州によって取組は千差万別である。

したがって gifted の定義についても、各州において異なり、法律上に定義されている州もあれば、そうでない州もある。

（３） 取組対象（国全体）

一部の州では小学校段階から中学校段階までを対象としている。ある州では小学校 5、6 年生の 4%が対象となっている。

（４） 取組内容[28]

① イグナイトプログラム（重点中学校プログラム）

i. 取組概要

3 年間の教育プログラムを 2 年に早修する特別学校を指す。

ii. 取組の実施体制

サウスオーストラリア州が主導し、学校内にて早修の特別授業を実施している。州内の 3 つの拠点中学校でのみ実施されている。

iii. 取組の対象

主に 8 学年～10 学年の中学生を対象としている。

iv. 政府の支援

各州独自に進められており、政府としての予算支援等は確認できない。州政府においても、政権交代による影響で才能教育の予算は浮き沈みがあり、イグナイトプログラムの旧プログラムとして 1993 年から「高い知的能力をもった子どもの重点学校プログラム（SHIP）」が開始され、この重点中学校の才能教育コーディネーターが周辺の小学校に才能教育の実践校を配置し、ネットワークを拡大させていた。しかし、2002 年の州議会総選挙で自由党政権から労働党政権に代わり、「才能教育プログラムのための州財政は、大幅に削減され、小学校の才能教育プログラムは廃止」[29]、中学校はイグナイトプログラムに改名しかろうじて存続したものの、学校数は大幅に削減された。

② オポチュニティー学級

i. 取組概要

公立小学校の「約 24 校に 1 校」[30]の割合で才能教育を行う特別な学級として設置されている。

---

[27] 岩永雅也・松村暢隆　才能と教育－個性と才能の新たな地平へ（放送大学教育振興会）（2010）
[28] 有識者インタビューでは、アメリカへの視察等によりアメリカのモデルをある程度参考にしており、独自モデルが特筆されるとは言えないとの指摘もあった。
[29] 脚注 27
[30] 脚注 27

ii. 取組の実施体制

ニュースサウスウエールズ州が主導し、各公立小学校において実施されている。

iii. 取組の対象

主に 5 学年〜6 学年の小学生高学年を対象としている。例えばシドニーにあるウーレイラ小学校では、「毎年約 500 人の入学申請があるが、入学できるのは 60 人のみで、競争倍率は約 8.3 倍」と言われており、競争率が高いことが読み取れる。（詳細な選抜基準は不明）

iv. 政府の支援

州で独自に進められており、政府としての予算支援等は確認できない。

（5） 取組効果・課題

政府としての体系的な支援の詳細や、最新の状況が既往文献からは読み取りにくいが、各州で独自の取組が進められていることは言えよう。このことからオーストラリアという国全体について、体系的に取組効果や課題を抽出することは困難である。

但し、これまでも自由党政権では比較的拡大され、労働党政権では拡大されていない。（この点は州政府でも同様の傾向がある。）このように政権交代に伴い、才能教育の政策が大幅に転換しており、このことは前述の英国とも同様だと言え、政権交代があっても、一定程度は才能教育の基盤的財源が整うよう、その目的認識や国民的関心を高めることが必要である。

2-3. ドイツ

（1） 導入背景（社会的要請）

1982 年秋の社民党からキリスト教民主党・自由党連合への政権交代を契機に、教育の基調としても、それまでの平等・一元化から個々人の教育目的にあった多様性の追求へと大きく方向転換をした。さらに、1985 年にハンブルクで開催された「第 6 回才能者に関する世界会議」が重要なきっかけとなり、才能教育に関する社会的関心が次第に高まった。

このような社会的関心の萌芽を受け、連邦教育科学大臣は 1990 年 5 月に才能教育に関する答申を行った。当時の連邦は「例外的に高い才能を有する若者にその才能を促進する教育機会を提供することは、ハンディキャップを負った若者に十分な対応をすることと同様に必要とされる」とした。アメリカにおける才能教育理論の強い影響を受けながらも、「国際競争力を高める人的資源を養成すること」を目標の第一に掲げており、当時のアメリカとは異なる意義で導入されたと言える。

1990 年、連邦政府から、才能教育は全人格の開発を目標とすること、両親、教員、学校内外の機関などとの協力が必要である、隔離された個別教育としてではなく、共同体の中で他者と共に行われるべきである、などの原則が示された。このような原則をベースに政府は積極的に才能教育を推進しはじめたが、1990 年当時は州レベルの関心は総じて低い状況だった。（現況は州レベルの取組は独自に進み、政府の体系的方針や支援がなくなっていることは後述する。）

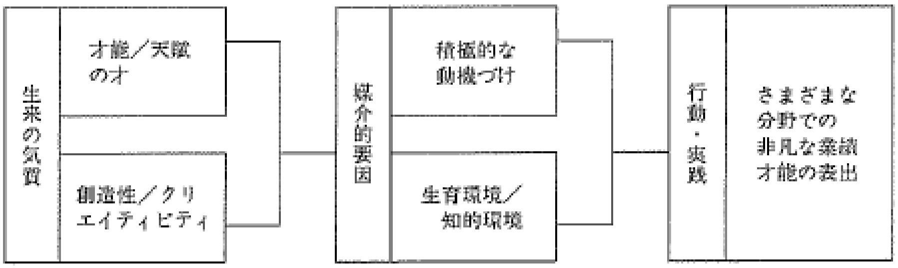
（2） 法的な定義

現在は法的な定義はないが、定義されている州もある。

但し、1990 年の連邦政府の方針としては、アメリカの研究結果を受け、IQ だけによる判断基準だけでなく、下図のような才能観で捉えられていた。

図表 9　ドイツ連邦政府の導入当初の才能観

図 4　ＢＭＢＷの才能観



資料：章末文献46，p. 17より作成.

（出所）財団法人　高等教育研究所　高等教育研究紀要（第 13 号）才能教育の現状と課題（1993）p137

現在も各州において、環境要因（例えば、学校の雰囲気、指導の質）と同様に、非認知的パー

ソナリティ特性（例えば、達成動機づけ、受講態度）なども含めた形で捉えられており、この考え自体は全州で許容されている。[31]

実際の gifted の取組対象者の判断基準は後述の各州の取組内容によって様々であるが、連邦数学コンテスト、連邦環境コンテスト、連邦外国語コンテストなどの各種のアカデミックなコンテストによって、能力が証明されていた。[32]現在でも、学校内外にて、アカデミックなコンテストやサマーキャンプ、学校のネットワーク等により判断がされている。[33]

（3） 取組対象（国全体）

一部の州では幼稚園から高校生まで対象段階となっている。

（4） 取組体制

元々公教育について、連邦政府はそれほど強い権限を持たず、各州政府によって独自に進められており、才能教育についても州ごとに独自の取組が行われている。前述のように、多様な非認知的パーソナリティも含めた定義に対して、各州が寛容していることからも分かるとおり、SEM（Schoolwide Enrichment Model）（アメリカの項を参照）などが積極的に採用されている。

政府からの支援は確認できず、むしろ国としての共通方針が示されていないことから、先進的・体系的に実施されていないとの指摘がある。[34]なお、非政府組織によっても支援されている。[35]

特に Karg-Foundation や Association for Education and Giftedness については、才能児への支援や情報交換の促進に関する取組を行っている。この他、政府系、政党系の財団からも、奨学金支援等が行われている。

（5） 取組内容

① バイエルンでの取組

i. 取組概要

特別授業を 8 つの学校で提供し、通常の学習にプラスした追加的な学習機会を提供している。類似の取組はバーデン・ヴュルテンベルグでも行われており、「PULSS－Studie」と呼ばれている。なお、特別授業自体の取組はブランデンブルグ等の多くの自治体で行われており、ブランデンブルグでは、中学校段階で言語、音楽、数学などの様々な科目の特別授業を行っているが、一部の学校ではアメリカ発祥の SEM モデルが採用されている。

ii. 取組の実施体制

自治体の判断で、8 つの中学校で行われているが、学校現場だけでなく研究やカウンセリング

[31] Fischer and Muller(2014)_Gifted education and talent support in Germany
[32] 財団法人　高等教育研究所　高等教育研究紀要（第 13 号）才能教育の現状と課題（1993）
[33] Brian L. Heuser Ke Wang Salman Shahid　Global Dimensions of Gifted and Talented Education
[34] 脚注 31
[35] 脚注 33

センターは自治体内の様々な大学に所属しており、特別な授業を受講する子どもへの支援が行われている。

iii.　取組の対象

主に中学校の子どもを対象としている。

iv.　政府の支援

州で独自に進められており、政府としての予算支援等は確認できない。

②　ブレーメンでの取組

i.　取組概要

初等教育段階において、特定のテーマに共同で取組み、自主的な学習目標を達成する特別教育プロジェクトが行われている。また通常のクラスにおいても、インクルーシブな環境において gifted を発掘し、支援することが意識されている。

ii.　取組の実施体制

自治体の判断で実施されている。上記特別教育プロジェクトに関してはブレーメン大学と Karg-Foundation の支援を受けて実施されている。通常のクラスにおける取組もカウンセリング・支援センターの協力がある。この他、ドイツ航空宇宙センター等の外部機関による特別な研究プロジェクトの提供もあり、外部機関からのリソースが多いことが特徴である。

iii.　取組の対象

主に初等教育段階の子どもを対象としている。

iv.　政府の支援

州で独自に進められており、政府としての予算支援等は確認できない。

（6）取組効果・課題

上記自治体の取組はあくまで一例で、例えばチューリンゲン州ではサマーキャンプのみであったり、ベルリンでは 13 校の中学校で 8 年生の飛び級をする早修的な特別授業を行っていたり、自治体によって取組は様々である。それぞれの州の与党によって才能教育のどの側面に力点を置くかが異なっており、いくつかの取組にはアメリカの SEM モデルを採用するなど、特徴も様々である。

しかし、課題としては、政府としての体系的な政策（国家戦略）がなく、財政的支援も必ずしも十分とは言えない。さらに州同士の情報交換の場が乏しく、才能教育におけるインクルージョンや PISA 等の調査結果との関係性に関する議論も進んでおらず、国家的な議論が必要だとも考えられる。

2-4．オーストリア

（1）導入背景（社会的要請）と検討の経緯

①　才能教育の国民的議論の萌芽

1974 年に法制度上は義務教育段階で 3 回の飛び級が認められることとなった。但し本制度は（統計はないものの）比較的なじみのない制度であり、1988 年の学校組織法の改正の際に、実

質的な導入の検討が開始された。この法改正により選択科目やスクールクラブなどが明示的に言及された。同じく 1988 年には、gifted 支援のための最初の大規模な欧州会議の一つがザルツブルクで開催され、才能教育の必要性について、幅広い議論が喚起された。[36]ナチ政権の影響もあり、第二次世界大戦後、「エリート」という用語に対する否定的な意味合いを強く持っていること、また才能のある子どもや大人は才能があるから特別な支援策を必要としていないと国民が一般的に信じていること等の理由により、才能教育に反対する層もおり、1980 年代に才能教育に関する国民的な議論が起こっていた。

国民的議論を経た後、1996 年に旧連邦文部科学省により gifted and talented を担当するユニットが設立された。また、このユニット設立の結果、各州の教育委員会により才能教育のためのコンサルタントが指名されることとなった。（このコンサルタントは現在、州コーディネーターの任務を果たしている。）

② 1990 年代～2000 年代まで　課外活動中心の取組

1997 年にオーストリア北部で、サマースクールが初めて開催された。（現在は 9 州全域で開催）

また 1998 年にはウィーンに「サー・カール・ポッパー・スクール」という特別なグラマースクールが設置された。さらに、学校教育法の解釈として 1998 年に連邦政府によって出された布告により、通常の授業時間に、才能児が在籍する学校を離れ大学の課程を履修することができ、その課程は単位化されることが認められた。（但しこのような学校の設立についても、強い批判があった。）

翌年の 1999 年には、才能児の判断やカウンセリングを行う場面での教員や保護者の支援を行うことを設立目的として、Austrian Research and Support Centre for the Gifted and Talented（以下「ÖZBF」という。）という政府直轄の研究機関が設置された。

2000 年代までは、gifted については課外活動中心であった。

③ 2000 年代～2014 年まで　体系的かつ包括的なアプローチへ

2010 年前後から政治家、エコノミスト、研究者などの重要なステークホルダーの間で才能教育に対する関心は高まっている。

2007 年に政府から出される「Initiative25」では、子どもへの個別化教育の重要性が主張された。2008 年に才能教育を所管する 2 省庁（教育・女性問題省、科学・研究・経済省）と ÖZBF の専門家による組織横断的な運営委員会（タスクフォース）が新たに設置され、「gifted 研究と才能教育タスクフォース」（Giftedness Research and Gifted Education Task Force）という名前で、gifted 研究と才能教育に関する戦略を開発し、議論が進められた。

2009 年には「才能促進に関する総令」が示され、才能の振興を学校文化全体で行うことを要請し、才能についても定義された。

---

[36] Claudia Resch（Austrian Research and Support Centre for the Gifted and Talented (Österreichisches Zentrum für Begabtenförderung und Begabungsforschung – ÖZBF), Salzburg, Austria;）2014 National Policies and Strategies for the Support of theGifted and Talented in Austria

また上記タスクフォースにより 2011 年に「才能と卓越性に関する白書」が発表され、「課外活動」から「学校内の体系的・包括的な活動」へと転換をしはじめている。

（2） 法的な定義

「才能促進に関する総令」において、「人格や環境要因との相互作用によってのみ発達する卓越した業績の潜在可能性」と定義している。

（3） 取組対象（国全体）

取組の濃淡はあるが全ての州で実施されている。幼稚園から大学段階までが対象段階となっているが、小学校から高校段階が主で、幼稚園や大学段階の取組は非常に少ない。

（4） 取組体制

連邦政府により国としての方針が示され、この方針に応じ ÖZBF により才能を促進する個人、制度、取組を支援しており、実質的な才能教育を牽引する機関と理解することができる。

なお、ÖZBF は教育・女性問題省、科学・研究・経済省の 2 省庁からの資金で活動をしている。本組織の当初の設置目的は才能児の判断やカウンセリングを行う場面での「教員や保護者」の支援を行うことだったが、才能教育に対する根強い反対意見（社会経済的背景の高い児童が対象となっていること）や教員一般の感じるニーズの低さ、才能児自身は課外活動だけでは不十分に感じていることなどから、全ての機関に対する包括的・体系的なアプローチが出来るよう、教育戦略の開発の他、全ての教育機関の教育者をトレーニングできるよう、カリキュラム開発なども行っている。

各州政府は、連邦政府からの大枠の予算配分を受け、才能教育に分配することが必要だと考える州では数十万ユーロを才能教育支援に充てているが、州コーディネーターが 1 名しかいない州もある。教育政策自体、各州の裁量が多い国であることもあるが、州によって取組には濃淡がある。

大学等に所属する研究者によっても、才能教育については研究がされているが、量的にも質的にも十分でないとの指摘もある。

（5） 取組内容

① 取組の全体像

個別の取組を詳述した最近の文献が多くないため、欧州委員会等の文献[37]により全体像を概括する。

才能児の識別メカニズムはあり、最も一般的なのは、教員による推薦や学業成績、精神測定検査の高得点を示すような自己推薦によるものとなっている。

早修は上述のとおり、飛び級が認められており、拡充についても、各学校はサマーキャンプや特別コースを設けることが推奨されている。但しいずれも州によって取組の濃淡は異なる。

---

[37] Brian L. Heuser Ke Wang Salman Shahid　Global Dimensions of Gifted and Talented Education

② 教員研修改革に関する取組

上述の「才能と卓越性に関する白書」において、才能教育における適切な教育訓練が重要な課題となっており、教員研修の場に関して新たに改革が進められている。

かねてより大学の教育学部において、才能教育の指導実践として、教員向けの講義やセミナーを生涯学習プログラムとして開催している。大学院教育としては 10 以上の教育機関で、才能教育に関するプログラムが提供され、これらの一部は教育・女性問題省から資金援助もされている。

現在進められている改革では、教員研修におけるインクルーシブアプローチに重点が置かれており、通常の授業にインクルーシブされた才能児へ対応するための研修機会を提供している。この研修機会の提供について、ÖZBF は才能教育推進に当たっての必要不可欠な要素として考えている。

（6） 取組効果・課題

ナチス政権の影響も受け、エリート主義に対する根強い抵抗感がある中で、取り出し型で少数の子どもしかアクセスできない課外活動が中心だったが、体系的・包括的な個に応じた教育の中で才能教育を進める方向に転換している点は特筆すべき傾向だろう。転換に際しては、政府として方向転換に関する白書などを発表しており、方針を明確に示している。現在は教育の分離モデルはまれである。[38]

一方で才能教育の促進を目的とした法律は、義務的なものではなく、あくまで勧告にとどまっており、韓国等と比べると政府の才能教育の推進力がやや弱いと言える。包括的・体系的な才能教育の実現に向け、教育・女性問題省、科学・研究・経済省の 2 省庁だけでなく、家族・青年省、イノベーション省などの他の省庁に、人材支援の観点から才能教育に関連した内容をアジェンダに含めるように働きかける必要性も指摘されている。[39]

---

[38] Eva Reid and Bo˛ena Horváthová（Constantine the Philosopher University in Nitra, Slovakia）Teacher Training Programs for Gifted Education　with Focus on Sustainability

[39] 脚注 36

2-5. デンマーク

（1） 導入背景（社会的要請）

2002 年に検討着手があり、諸外国に比べると比較的検討着手が遅い国といえる。

（2） 法的な定義

現在は法的な定義はないが、個性や個々人の違いを認識することは理解されている。[40]

（3） 取組対象（国全体）

ある基礎自治体（シュノボーグコムーネ）では、0~16 歳の子どもを対象に行っている。2~5%程度が才能児として対象になっている。

既往文献では、義務教育段階（幼稚園最終学年＋小学校＋中学校の合計 10 年。）において才能教育が実施されていることが示されている。[41]

（4） 取組体制

各コムーネ（基礎自治体）で実施されている。一部の基礎自治体では、教育委員会から①「科学ギフテッド教育担当主指導教員」、②メンターが 1 名ずつ派遣されている。

また大学や地域の科学館などと連携している基礎自治体もある。

（5） 取組内容[42]

① ムンケビンゲッツ学校での取組

i. 取組概要

当該学校の位置するコリングコムーネでは、どの領域にも 5%の優れた子どもがいると考えており、イギリスやデンマーク国内の事例を融合させ、独自の gifted 教育を展開している。

ムンケビンゲッツ学校では、子どもの 17%が外国の背景がある子どもであることもあり、個々のニーズへの対応の一環として gifted 教育が行われている。

具体的には 1 週間に 1 回 2~3 時間の放課後活動を行い、科学や環境など子どもの興味関心に応じた多様な活動が用意されている。

ii. 取組の実施体制

自治体の判断で、各学校の教員によって行われている。なお、当該学校の gifted 教育担当教員によれば、「特別教育と gifted 教育は「個別にニーズをもつ」こと、個別の対応の必要性、手法としても構造化が必要なこと等でも同じであり、教授方法のアイディアなどで協働することはあり得る」としていた。[43]

iii. 取組の対象

主に 3 年生以上で、全体の 5%程度が対象となっている。対象者はテスト結果で評価される。

---

[40]松本 茉莉衣、是永 かな子（2016）発達障害研究　第 38 巻　第 3 号
[41] 脚注 40
[42] 既往文献で紹介のあった学校を一部取り出して記載している。
[43] 脚注 40

iv. 政府の支援

自治体で独自に進められており、政府として特別な予算支援等は確認できないが、公立学校のため、通常の公立学校と同様の支援がされていると考えられる。

② アテネ学校での取組

i. 取組概要

グラズサックセコムーネに位置する gifted 教育に特化した私立学校で、IQ130 以上の児童に対し、通常と異なる内容を早く深く学ぶ授業を展開している。但し IQ はあくまで一つの基準であり、2E 児であっても入学可能となる。

また、他の学校で不適応を経験した子どももおり、社会性補償に関連して、「成人の社会性を高めるための指導である KoSo 教育プログラム」[44]が 7 年生、8 年生の段階で実施されている。

ii. 取組の実施体制

学校の判断で実施されている。なお、私学のため、「授業料毎月 2,000DKR（日本円にして約 30,000 円）であるが、国からの助成金により今年度は 3 人が授業料免除されている」。[45]（2013 年度の情報。子ども数は全体で 142 名。）

iii. 取組の対象

0~9 年生の義務教育段階の子どもを基本の対象としている。但し必要があれば 4 歳での就学も可能としている。5 年生以上からの人数が多く、他の学校で不適応を経験した児童が転校してくる事例もある。

選抜に当たっては、IQ130 以上が一つの基準としてあるが、全員が発達検査を受けているわけではなく、入学の際の 2 週間の試行期間などにより、本校の授業についていければ入学可能となる。

（6） 取組効果・課題

各自治体で独自の取組が進められており、また法的定義がなく政府としては試験的に gifted を対象とした教育が行われている段階のため、デンマークという国全体について、体系的に取組効果や課題を抽出することは難しい。（なお、2017 年のアンケート調査では、拡充、早修、個に応じた学習、オンライン学習、取り出し型学習のいずれも、ほとんど実施していないか、時々実施している、という回答結果だった。）[46]

但し、日本の既往調査では、デンマークの才能教育には、社会性補償の観点があること、また上述の取組以外にも各基礎自治体で行われている取組の多くは公立学校、公教育において実施されており、通常学校の機能強化、「個別のニーズへの対応」という観点で行われている点が日本への示唆に繋がるとしている。[47]

前述の 2017 年の調査でも、教員の認識として、「才能児は感情的な問題を抱えている可能性

---

[44] 脚注 40
[45] 脚注 40
[46] Tourón, J. & Freeman, J. (2017), 'Gifted Education in Europe:（Table4.5）
[47] 脚注 4036

が高い」と選択した割合も高い。（最高値が 5 ポイントのところ、デンマークは 4.2 ポイントであり、ドイツの 2.1 ポイントやフランスの 1 ポイントから大きく引き離し、全体として見ても高いと言える。）この点は、北欧諸国に共通する特徴として、平等主義的に均質な教育を重んじていたことが背景にあると考えられる。[48]

図表 10　ヨーロッパ諸国のgiftedに対する教員の態度

Table 4.7

teacher attitudes to several statements by country

Country	Teachers need special educational provision for the G/T	Teachers can cope with educating the G/T in the normal classroom without help	The G/T are likely to have emotional problems	The head of schools or departments help the staff to provide an appropriate education for G/T pupils	The schools have a policy for the most able students	Extra money is given to the schools for the education of the G/T
			Northern Europe			
Denmark (9)	5.0	1.8	4.2	1.6	1.6	1.4
Estonia (1)	5.0	3.0	4.0	3.0	3.0	2.0
Finland (4)	4.0	3.0	2.0	2.5	2.0	2.0
Ireland (8)	4.8	1.6	2.5	1.4	1.4	1.0
Lithuania (1)	5.0	1.0	3.0	2.0	2.0	1.0
Norway (12)	4.5	2.1	3.1	1.6	2.0	1.8
Russia (5)	5.0	2.6	3.3	2.3	1.6	2.3
Sweden (10)	5.0	1.5	4.5	2.2	1.6	1.0
United Kingdom (23)	4.6	1.9	3.1	3.0	3.8	1.4
			Middle, Western, and Southern Europe			
Austria (5)	4.0	2.5	1.5	2.5	2.5	3.5
Belgium (3)	5.0	1.0	2.5	4.0	2.0	1.0
France (4)	5.0	2.0	1.0	3.0	4.0	1.0
Germany (22)	4.6	2.0	2.1	2.2	2.5	2.1
Italy (4)	4.8	2.5	4.0	3.8	3.0	2.8
Luxembourg (1)	4.0	3.0	2.0	3.0	4.0	4.0
Netherlands (48)	4.7	2.2	2.7	3.2	3.1	3.1
Spain (59)	4.7	2.4	3.1	2.8	2.2	2.5
Switzerland (7)	4.4	2.8	3.0	3.4	3.2	3.0
			Eastern Europe			
Croatia (5)	4.0	2.5	3.0	3.5	4.0	4.0
Czech Republic (4)	4.7	1.7	4.0	2.3	2.7	1.7
Greece (8)	5.0	1.8	4.0	1.8	1.5	1.3
Hungary (22)	4.2	2.7	3.3	3.6	3.9	3.2
Poland (2)	5.0	1.5	5.0	3.5	3.5	3.5
Romania (6)	5.0	1.8	4.8	2.5	2.3	1.8
Serbia (5)	3.8	2.5	2.8	2.8	2.0	1.5
Slovakia (1)	4.0	2.0	3.0	2.0	2.0	2.0
Slovenia (21)	4.6	1.9	3.1	2.8	4.0	3.3
Turkey (16)	5.0	2.3	3.0	2.4	1.9	2.4
Ukraine (3)	4.3	2.0	3.3	3.7	3.0	2.3

Note. No. of responses per country are in parentheses. G/T = gifted/talented child. Scale values are as follows: 1 = *Strongly disagree*; 2 = *Disagree*; 3 = *Neither agree/nor disagree*; 4 = *Agree*; 5 = *Strongly agree*.

（出所）Tourón, J. & Freeman, J. (2017), 'Gifted Education in Europe

2-6. 中国

（1） 導入背景（社会的要請）

文化大革命終結後の 1978 年に、文化大革命の混乱から立ち直り、現代化を進めるべく優秀な人材を育成する必要があった。鄧小平が 1978 年の全国科学大会開幕式において「必ず慣習を打破し、傑出した人材を探し出し、選抜し、育成する」という内容の講話を発表した。[49]

これを受けて、1978 年から中国科学技術大学は 15 歳以下の大学レベルの学力を有する少年ク

[48] Tourón, J. & Freeman, J. (2017), 'Gifted Education in Europe:
[49]野添絹子　中国の才能教育の現状と課題　東洋文化研究 9 号

ラスの募集を開始した。 導入当初は、北京や上海の都市部を中心に進められていた。[50]

（2） 法的な定義

現在は中国全体での法的な定義はなく、北京においてはIQ130以上という定義がされている。[51]

個別の取組においても、実施主体である各学校が才能児の認定を独自の判断で行っている。中等教育段階では、知能テスト、知識を測るテスト、厳しいカリキュラムについていけるかどうか判断するため心理面の測定を行うテストなどもある。中国ではほとんどの才能児が「test-taking」もしくは「lesson-learnings」の才能を示すことが多いという。

（3） 取組対象（国全体）

基本的に、初等中等教育段階において実施されている。北京においては、就学前教育段階でも実施されている。

図表 11 中国における教育段階別の才能教育の取組例

教育段階	才能教育の形式
高等教育	少年クラス、理科実験クラスプログラム 等
中等教育	才能児実験クラス、理科実験クラス 等
初等教育	早期入学実験クラス、才能児実験クラス 等
就学前教育	実験クラス 等

（出所）山内乾史 編著「才能教育の国際比較」（東信堂）2018.12

（4） 取組体制

「教育法規、綱要、計画といった公的法令の中に才能教育に関する文言がないため」[52]、国や地方政府からの資金援助はほとんど期待できず、各学校で独自に取組を進める必要がある。但し、中国は教育費全体についても、深刻な不足状況にある。

① 大学少年クラス

i. 取組概要

1978年に中国科学技術大学を皮切りに、15歳以下の大学レベルの学力を有する少年クラスの募集を開始し、北京大学、清華大学等の有名大学で次々に開設された、典型的な完全早修の取組である。

ii. 取組の実施体制

各大学で独自に実施されている。但し、認定・選抜の難しさや、費用、才能児に対するケア等の問題から、大学少年クラスは次々に閉鎖されている。1985年には北京大学、精華大学など12

[50] 岩永氏インタビューより
[51] Brian L. Heuser Ke Wang Salman Shahid　Global Dimensions of Gifted and Talented Education
[52] 脚注49

大学で「少年クラス」を設置することが決定されたものの、清華大学や北京師範大学は 1988 年に学生募集を停止、1990 年に北京大学でも募集停止を行った。

iii. 取組の対象

高等教育段階で機会提供がされており、その対象となる子どもは初等中等教育段階である。

なお、北京市第八中学では、「少年クラス」の前段階の機会提供として中等教育段階でも類似の取組が実施されており、「超常教育実験班」（小児クラス）の取組が 1985 年から開始され 2014 年までに 491 名の卒業生を送り出している。[53]

iv. 政府の支援

かつては政府からの予算支援があったが、現在は政府としての予算支援等は確認できない。

② 中等教育段階における取組

i. 取組概要

初等教育段階では、「重点中学」への入学を目指した早修又は拡充の教育機会が提供されているが、中等教育段階では以下の 3 タイプの教育機会がある。

①早修タイプ重点中学（「10 歳程度で重点中学に入学し、4 年間程度で重点中学卒業生と同じレベルに達することを目標とするもの」[54]）

②拡充タイプ重点中学

③オリンピック学校（「理科や数学などの特定の教科・科目に特化して、種々の教科領域のオリンピアード・コンテスト（国際オリンピック大会）用に高度な内容を学習するタイプ」[55]）

ii. 取組の対象

主に中等教育段階の子どもを対象としているが、初等・中等教育段階を通して、早期入学、飛び級が学校の判断で行われている。

③ 中国人民大学附属中学での取組

i. 取組概要

教育部（日本の文部科学省相当）の直接の管轄下に置かれ、才能教育の実践として全国トップレベルの質と量がある。実際に選択授業は 120 の用意がある。

才能を顕在化させられるよう、実験クラスにおいて様々な試みがなされている。（例：朗読コンテスト）

ii. 取組の実施体制

質の高い教員によって才能教育が実施されるよう、優秀な教員を配している。

---

[53] 山内乾史　編著「才能教育の国際比較」（東信堂）2018.12
[54] 脚注 49
[55] 脚注 49

iii.　取組の対象

3年生から5年生を毎年10クラス、6年生を毎年18クラス募集している。（1クラスは40名前後。）

選抜には論理的思考能力を重視する「超常児童総合素質調査」という試験が用いられている。

2006年度の応募条件としては、以下が示された。[56]

①良好な知力、創造力、および素質を持ち、総合的に才能が発達するであろうと思われる者

②学科や芸術、あるいは楽器演奏、書道、美術などの芸術領域や、演説、演技などの方面で素晴らしい才能を持つ者。（証明できるものが必要となる。）

（5） 取組効果・課題

1990年代後半から平等性･基礎力の定着の必要性から、才能教育に関する予算は期待できず、また代表的な取組であった大学少年クラスの急速な閉鎖など、取組自体は下火とも取れる。しかし廃止されているという状態ではなく、必要だと考える地域、学校においては実施されている。最近では、合肥という地方部でも才能教育を進める科学技術学校があり、これらの費用は保護者によって負担されている。報道では、エリート主義的な才能教育による「効果」の部分が取り上げられることもあるが、「影」の部分もあることに留意が必要である。[57]

中国の才能教育は各学校の独自の判断で行われており、才能の認定が「試験用」（test-taking）となっているとの指摘もある。一部の地域では、才能の定義が限定的であることが要因となり、不平等性や、社会格差の再生産といった批判を受けやすいと推察される。

56 脚注49

57 岩永氏インタビューより