

## 2-7. 韓国

### (1) 導入背景（社会的要請）と検討の経緯

#### ① 科学技術分野での才能教育の萌芽

1983年に開校した京畿科学高校が、韓国において最初の本格的な才能教育機関である。この設立背景の1つは、平準化政策に伴う高校教育の画一化の弊害解消である。具体的には、1969年に中学校、1974年に高校の入試禁止政策が開始されたことに伴い、国公私立の別を問わず、各学校は子ども選抜権を失い、才能児に対する適切な教育機会の提供が困難となった。もう1つの背景には、「科学技術分野の高度なマンパワーに対する需要が高まっていたこと」がある。<sup>58</sup>

#### ② 才能教育への批判の高まり

上記科学高校を始めとし、外国語高校、芸術高校、体育高校がそれぞれの分野の才能教育をおこなう特殊目的高校として指定を受けたが、特に科学高校や外国語高校の数が急増し、卒業生の大学進学実績について、世間の注目が集まることとなった。これに伴い、特殊目的高校の「受験名門校化」が進んだ。これにより、①少数の者を選抜することについての不平等、②社会経済階層の再生産の助長（家庭教師等の課外授業の拡大に起因）、③受験競争等の過熱という主に3つの批判があった。

また、「才能教育を否定する意見として、才能教育をあえてやらずとも優秀な学生は勝手に育つはずで、才能教育にリソースを割く必要はないとの指摘もあった。」<sup>59</sup>

#### ③ IMF 危機による才能教育の急速な拡大

上述のとおり批判を受け、韓国における才能教育は低迷するかに見えたが、1997年のアジア通貨危機（IMF危機）により、経済財政状況が急速に悪化したことを受け、才能教育に対する見方が転換した。

つまり、「才能教育関係者の間からは「21世紀の知識基盤社会においては、1名の卓越した才能児が数万から数百万名の国民を養っていく力を持つ」といった言葉が盛んに出てくるようになった」<sup>60</sup>とされており、国家・社会の発展に寄与する人材の育成という目的で才能教育が推進されることとなった。

### (2) 法的な定義

2000年に韓国初の才能教育関連法である英才教育振興法が制定され、2002年に施行された。この法律の中で「英才」（才能児相当）は「才能が優れた人間として、生まれつきの優れた潜在力を啓発するために特別な教育が必要な人間をいう。」としている。その上で、「英才教育」（才能教育相当）とは、「英才を対象として、各個人の能力と素質に合った内容と方法で実施する教育をいう。」としている。

また、英才については①一般知能、②特殊学問適正、③創造的思考能力、④芸術的才能、⑤身

<sup>58</sup> 山内乾史 編著「才能教育の国際比較」（東信堂）2018.12

<sup>59</sup> 石川氏インタビューより

<sup>60</sup> 脚注 58

体的才能、⑥その他の特別な才能、のうち、いずれかに優れた能力を示すものを才能教育の対象とすると同法において定められている。このことから認知的能力に関わる分野だけでなく、talentedに関わる分野も公的な才能教育の対象としていると読み取ることが出来る。

なお、英才教育振興法の他、才能教育の基本的な方向性や重要な内容については、5年ごとに「英才教育振興総合計画」が定められている。本計画の策定者は教育部長官（日本の文部科学大臣相当）だが、各省庁の長官も同計画に基づいた施工計画を制定することが英才教育振興法施行令において義務付けられている。

なお、2018年は、予定であれば第4次英才教育振興総合計画が始動する年であるが、2017年に起きた朴元大統領の弾劾に伴う政治的混乱により、不透明な状況となっている。

### (3) 取組対象（国全体）

小学校段階から高校段階までが前述の法律に基づき対象となる。

図表 12 才能教育機関の類型・種類およびその特徴

機関の類型	機関の種類	法的根拠	法令上の規定	教育課程の位置づけ	募集地域	備考
特殊目的高校	科学高校	初・中等教育法施行令第90条	「科学人材養成のための科学系列の高等学校」	正規	市・道	・公立 ・全寮制 ・小規模
英才教育機関	英才学校	英才教育振興法	「英才教育のために、この法（英才教育振興法：引用者注）によって指定されたり設立される高等学校課程以下の学校」	正規	全国	・国・公立 ・全寮制 ・小規模 ・現在は高校段階の科学分野および科学芸術分野のみ
	英才教育院		「英才教育を実施するために『高等教育法』第2条による学校などに設置・運営される附設機関」	非正規	市・道 市・郡・区	・原則無償 ・主に中学生が対象
	英才学級		「『初・中等教育法』によって設立・運営される高等学校課程以下の各級学校に設置・運営され、英才教育を実施する学級」	非正規	通学区	・原則無償 ・主に初等学校高学年が対象

出典 筆者が作成。

（出所）山内乾史 編著「才能教育の国際比較」（東信堂）2018.12

法律に基づき多くの分野が才能教育の対象だが、実際に受講する割合のほとんどは科学・数学のSTEMに偏りがある。

図表 13 各分野の才能教育プログラムにおける教育対象者数の割合（2016年時点）

分野	数学	科学	数学・科学	発明	情報科学	外国語	音楽	美術	体育	人文社会	その他	計
割合	13.2%	14.9%	51.4%	4.2%	3.4%	2.1%	1.7%	1.5%	0.5%	3.8%	3.3%	100.0%
	79.5%			20.5%								

注 複数分野を融合したプログラムの場合、当該プログラムの中で最も重点が置かれている分野に分類。

出典 教育部、韓国教育開発院『2016英才教育統計年報』韓国教育開発院、2016年、8頁。

（出所）山内乾史 編著「才能教育の国際比較」（東信堂）2018.12

また、各取組の対象者数については、下表のとおりで、英才学級が半分以上の子ども数を占めることが分かる。

図表 14 才能教育機関の現状（2016年時点）

機関の類型	機関の種類		機関数	教育対象数 (全体に占める割合)	
特殊目的高校	科学高校		20	4,424(4.1%)	
英才教育機関	英才学校		8	2,275(2.1%)	
	英才教育院	教育庁 英才教育院	334	257	43,286 (40.0%)
		大学附設 英才教育院			
	英才学級		2,045	58,268(53.8%)	
合計			2,407	108,253(100.0%)	
同年齢層に占める割合			-	1.84%	

出典 教育部、韓国教育開発院『2016英才教育統計年報』韓国教育開発院、2016年、8頁、14頁、18頁、19頁、24頁をもとに筆者が作成。

（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（国全体）

教育部を中心とした総合計画の立案、各省庁における施工計画の立案により、政府全体として才能教育の振興のための政策が立案されている。韓国は政治的リーダーシップが発揮しやすい構造のため、才能教育の主要なステークホルダーは大統領と保護者といえる。

これに加え政府系シンクタンクである KEDI (Korean Educational Development Institute) には英才教育研究センターが設置されており、才能教育に関する基礎研究やカリキュラム・教材開発、選抜試験や基準策定が推進されている。この機関では、研修プログラムや GED という英才教育総合データベースも保有している。有識者からは、「韓国才能教育の中では、英才教育

研究センターは存在感がある」との意見が確認できた。<sup>61</sup>

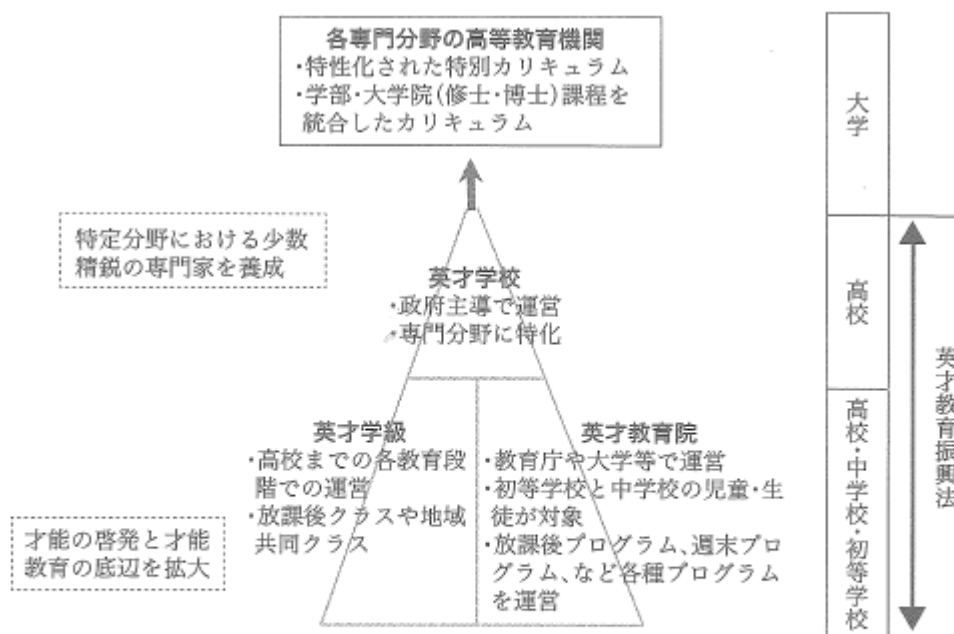
## (5) 取組内容

### ① 全体像について

下図のとおり、英才教育振興法を法的根拠に持ち、英才学校を上位に掲げたピラミッド的な才能教育の取組が行われている。アジアで最も体系的、大規模に才能教育を実施しているとも言える。<sup>62</sup>

このピラミッド型モデルについては、自然発生的に生じたものではなく、2000年代以降に韓国政府及び政府系シンクタンクによってある程度意図的・戦略的に形成されたものであった。現実としても、2015年に英才学校を卒業した子ども493名への調査によれば、彼らの79.3%は初等学校または中学校あるいはその両方で公的な才能教育を受けていたとされている。<sup>63</sup>

図表 15 政府の目指す才能教育体制モデル



出典 チョ・ソクフィ(研究責任者)『英才教育振興法総合計画樹立方案』韓国教育開発院、2002年、116頁、韓国教育開発院『大韓民国の英才教育』韓国教育開発院英才教育研究センター、2015年、18頁に筆者が加筆。

(出所) 山内乾史 編著「才能教育の国際比較」(東信堂)2018.12

このモデル以外にも、初等学校児童及び中等学校生との早期進級・卒業制度や、5歳での初等学校早期入学制も1996年から全国的に実施されている。早期進級・卒業制度については、早期履修対象者のための特別なプログラムの提供がないことなどの理由で不振であった。一方で、初等学校の早期入学制については、幼児教育関係者からの批判もあったが、「才能児の早期発見及

<sup>61</sup> 石川氏インタビューより

<sup>62</sup> 石川氏インタビューより

<sup>63</sup> 脚注 58

び教育の必要性に対する強い確信」<sup>64</sup>から実施され、申請数も一定程度あり、受け入れられた制度といえよう。

## ② 英才教育学校

### i. 取組概要

優秀な教員により、大学と遜色ない施設設備のもと、数学・科学分野に特化した高度な専門教育を自由なカリキュラムに基づき受講している。いわゆるエンリッチメント的な取組と位置づけられる。また全寮制でありながら授業料は一般の国・公立高校と同一であり、企業等の奨学金も充実しており、事実上無償に近い条件で受講できる。

### ii. 取組の実施体制

正規の教育課程として実施している。英才学校の教職員については、特段の資格などは不要だが、各自治体から、専門的知識を有する教員が配属されることが多く、一般的には、修士課程を修了した教員が担当することが多いとされる。<sup>65</sup>後述の英才教育院、英才学級と異なり、正規の教育課程で、週末等を中心としたプログラム提供でもなく、また、韓国の才能教育のピラミッド構造の頂点に位置する取組でもあることから、教員自身のモチベーションは比較的高い。

### iii. 選抜過程

子ども募集地域は全国単位で、中学校1・2学年修了からの飛び入学も許容されているが、基本的には高校生を対象とする。入学定員は各校100~140名程度と小規模であり入学難易度も高い。タレントサーチに当たっては、一次選考として教員が行っている。<sup>66</sup>

### iv. 取組の対象

高校生を対象としている。入学定員は各校100~140名程度と小規模である。

### v. 政府の支援

法律上規定されている取組でもあり、政府から予算支援がされている。国立もしくは都道府県立で、前述のとおり、事実上無償に近い条件で教育を受けることができる。

他方で李明博政権（2008~2013年）以降、新自由主義的な教育改革を推し進めながらも、才能教育に関する教育予算は全体として2010年をピークに減少に転じている。

---

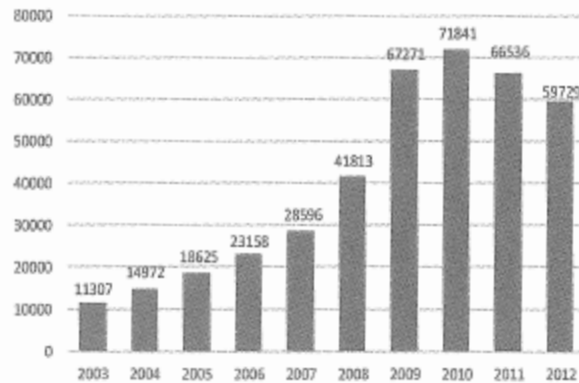
<sup>64</sup>杉本均・石川裕之・巖賢娥（2004）シンガポールおよび韓国における才能教育の比較研究：エンリッチメントとアクセラレーション（京都大学大学院教育学研究科紀要）

<sup>65</sup> 石川氏インタビューより

<sup>66</sup> 石川氏インタビューより

図表 16 市・道教育庁における才能教育予算総額の推移

単位：百万ウォン



出典 チョン・ヒョンチョル(研究責任者)『Chapter4. 英才教育機関および支援体制分析』韓国科学技術院科学英才教育研究院、2013年、118頁をもとに筆者が作成。

(出所) 山内乾史 編著「才能教育の国際比較」(東信堂) 2018.12

但し、後述の英才教育院や英才学級に比べると、国の集中的な支援を引き続き受けているといえる。<sup>67</sup>

### ③ 英才教育院

#### i. 取組概要

放課後や週末、長期休暇等を利用した教育プログラムの提供で、主に中学生を対象に、1年間程度のプログラムが一般の教員によって行われる。

#### ii. 取組の実施体制

以下の3つの設置形態に分類される。一般的には①の教育庁英才教育院の数が多く、一般の教員の追加教育サービスの提供という形で実施されている。

①教育庁英才教育院：教育庁(教育委員会相当)の支援を受けて地域の協力学校等に附設される。

②教育庁支援大学附設英才教育院：教育庁の支援を受けて地域の大学に附設される。

③大学附設科学英才教育院：政府の支援を受けて全国各地の大学に附設され、数学・科学分野に特化した教育をおこなう。

#### iii. 選抜過程

市・道・郡・区単位で募集がされている。

#### iv. 取組の対象

主に中学生を対象とする。

#### v. 政府の支援

原則参加者は無償で受講できることとなっており、自治体、政府、設置先の学校による予算支援が行われている。

<sup>67</sup> 石川氏インタビューより

地方部における財源確保が難しい状況については、有識者からは、特に才能教育対象者が多い都市部においてより顕著に見られるとの意見もあった。<sup>68</sup>

#### ④ 英才学級

##### i. 取組概要

放課後や週末、長期休暇等を利用した教育プログラムの提供で、主に初等学校高学年を対象に、1年間程度のプログラムが一般の教員によって行われる。

##### ii. 取組の実施体制

通学区単位で、一般的に地域の学校に放課後学級のような形で設置される。近隣の学校が共同で一つの英才学級を設置・運営するケースも多い。

##### iii. 選抜過程

通学区単位で募集がされている。

##### iv. 取組の対象

主に初等学校高学年を対象とする。

##### v. 政府の支援

上述の予算削減の一番の対象となったのは、全才能教育対象者の半数以上を占める英才学級である。特に英才学級については教育プログラムの一部を有償化する動きがソウル市、仁川市、京畿道などの都市部を中心に進んでいる。「この背景に都市部は、才能教育の保護者ニーズも高いため、ある程度有償化にも耐えられるという側面もある。また、地方部の方は対象者が少ないため、有償化の動きはそれほど目立たないのだろう。ただし、有償化の傾向は、私営の数学塾と公教育である才能教育との間に違いがなくなってくるという懸念がある。」<sup>69</sup>

#### (6) 取組効果・課題

上述のとおり、数学・科学分野に特化した教育プログラムが全体割合の8割弱となっており、数学・科学分野に偏重していると捉えることが出来る。このことによる効果として、才能教育の目的のひとつである国家的・社会的意義を重視した取組となっていると言えるが、才能児の能力と適正に応じた教育機会の提供による「個人的・教育的」側面は二次的な目的とされる。

国家的・社会的意義として捉えられる成果目標、例えばノーベル賞受賞などが達成できない場合、才能教育の取組自体が批判にさらされることとなる。実際に韓国では、IMF危機の前からあった批判が再燃しており、才能教育に関する予算は減少傾向にある。

もちろん英才学校の前段にあった最初の科学高校である京畿科学高校の第1期生の75%が科学技術分野で活躍している他、国内大学最年少教授など、科学高校の卒業生により科学技術分野の最年少記録は塗り替えられている等の成果もある。

近年の変化として、才能教育の目的がこれまでの国家的・社会的意義だけでなく、文化的・社会経済的に不利な立場にあるグループを上昇させようとする「社会矯正的意義」も持ち始めている。実際に盧武鉉政権（2003~2008年）以降、韓国では社会経済階層の二極化が課題として挙

<sup>68</sup> 石川氏インタビューより

<sup>69</sup> 石川氏インタビューより

げられ、2006年以降、法律上特別な配慮による別途の選抜を可能としている。

但し、この社会的配慮は主に経済的要因が中心となっていること、また入り口段階でのみの配慮であること、特別な選抜ではなく、合格ラインの特別な引き下げによる対応が一般的であることなどの課題もある。今後、2E の子どもへの配慮なども必要となる可能性を石川氏は示唆している。

図表 17 才能教育における社会的配慮対象者数と配慮類型（2016年時点）

	経済的要因	社会文化的要因	地理的要因	身体的要因	家庭環境的要因	計
配慮対象者数	2,692	282	736	39	1,154	4,903
割合	54.9%	5.8%	15.0%	0.8%	23.5%	100.0%
才能教育対象者全体に占める割合						4.5%

注1 ここでの社会的配慮対象者とは、英才教育振興法施行令第12条第2項で示された社会的配慮対象者のうち社会統合選考（機会均等選考、社会多様性選考、疎外階層選考）で合格した者を指し、一般選考で合格した者を含まない。

注2 各配慮類型の一例としては、経済的要因には生活保護を受給していること、社会文化的要因には両親のいずれかが外国人であること、地理的要因には島嶼・僻地に居住していること、身体的要因には特別支援教育の対象者であること、家庭環境的要因には一人親家庭であることなどが該当する。

出典 教育部、韓国教育開発院『2016英才教育統計年報』韓国教育開発院、2016年、15頁、27頁、57頁をもとに筆者が作成。

（出所）山内乾史 編著「才能教育の国際比較」（東信堂）2018.12

才能教育のリソースとして、予算削減に伴う教育プログラムの有償化が進んでいることや対象者数の減少が起きていることを記載したが、これと関係して、英才教育院や英才学級の教員リソースが足りないことも課題にあげられる。

元々一般学校の教員が兼務することが多く、またプログラム提供時期は放課後や週末、夏期休暇などで、教員の休みがなくかつ給与や昇進面でのインセンティブもないことから、最近では新任教員が才能教育を担当するケースも多いとのことである。<sup>70</sup>

<sup>70</sup> 石川氏インタビューより



## 2-8. シンガポール

### (1) 導入背景（社会的要請）

1979年の能力別ストリームの導入に源流を持ち、「子どもたちに自らの学習ペースにあった教育を保障する」という概念が生まれた。1981年の文部大臣によるソ連、アメリカ、中国等の実践の調査により、才能児に対するプログラム導入の必要性が強く認識され、才能教育の直接的な検討が開始された。<sup>71</sup>諸外国が才能教育を進める中で、人口も少ない国において、「才能教育を実施しない」ということに対する危機意識もあったとの指摘もある。<sup>72</sup>

その後1983年にはコンセプトペーパーの草案及び、現在の才能教育局にあたる特別プロジェクトチームの結成があった。

まずコンセプトペーパーの草案では、才能児プログラムの合理的根拠と目的が掲げられた。具体的には、GEP (Gifted Education Programme) と呼ぶプログラムに必要性が述べられ、「知的に恵まれた子ども」のためのプログラムの構造や教員の手配、児童子どもの選抜基準等に関する提案がされた。この段階で、既にシンガポールの才能教育が拡充に傾倒する流れが如実になっている。

次に特別プロジェクトチームの結成について、このチームはGEPの「プログラムを実施し、その成果をモニターするだけでなく、GEPのための児童子どもと教員を選抜し、新しいカリキュラム教材を開発する」<sup>73</sup>ことも目的として、創設された。このメンバーは、アメリカから招いた専門家による訓練も受けることとなった。

具体的な取組としては、1984年に2つの小学校、2つの中学校でGEPプログラムが試行的に開始された。導入当初は、拡充のプログラムのみを実施する国であった。<sup>74</sup>

### (2) 法的な定義

政府（文部省の中の才能教育局）によって、「①心理学的報告、②達成度テストのスコア、③学習成果のサンプル、④教員の推薦という4つの情報から判別される」<sup>75</sup>としている。法律上の位置付けか、コンセプトペーパーでの位置付けかについては、一見できないが、国として共通の判別方針を持っていることは言えよう。なお、国として共通の達成度テストについては後述する。

GEPプログラムの目標について、政府は、才能ある若者の知的厳格さや高尚な価値観を發展させ、変動する社会の責任ある創造的な指導力を養うこと、としている。また、政府は本プログラムの目的には、「ナショナルな側面、道徳的側面」も含んでいるとし、個人の興味、能力にあった特別なプログラムや知的刺激の提供といった教育的要因だけでなく、国家の発展といった

<sup>71</sup> 杉本均・石川裕之・巖賢娥（2004）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）

<sup>72</sup> 杉本氏インタビューより

<sup>73</sup> 脚注 71

<sup>74</sup> 杉本氏インタビューより

<sup>75</sup> Brian L. Heuser Ke Wang Salman Shahid Global Dimensions of Gifted and Talented Education

社会・政治的要因も含まれているとしている。

### (3) 取組対象（国全体）

GEPプログラムの対象は当初は初等教育の4年生から6年生、中等教育の4年間としていた。（なお、中等教育については2008年にプログラム停止。）

2002年時点では、人口比の1%程度に達しており、特徴的な点として、国として共通の達成度テストについては、対象となる学年の児童子どもが全員受験し、その中でトップ10%が追加の試験を受けて選抜されていくことにある。

さらに「同世代の0.003%のごくまれな天才児を想定して「例外的に才能ある子どもたち」という個別対応のシステム」も用意されている。<sup>76</sup>

民間団体の行う取組として、GEP対象前である小学校3年未満の児童やジュニア・カレッジなども対象に行われている。

最近ではGEPの他、高校段階のIBプログラム（国際バカロレア）などの特色のある学校も作られている。また、拡充だけでなく、APプログラムを模倣した学校もあり、早修のプログラムも提供され始めている。（華中学院と南洋工科大学の間で早期卒業可能なプログラムの開発が行われている。）

2004年には、一貫プログラム（Integrated Programme）が新たに導入され、これにGEPプログラム中等教育部分の役割を代替させることとなり、2008年に中等教育レベルの才能教育プログラムが停止されることとなった。2004年に導入された一貫プログラムとは、これまでの中等教育GEP（標準12~15歳の4年間）をその後の普通中等後期教育（16歳~17歳）と提携させ6年一貫コースとするもので、「大学までの6年間をいわゆる直通列車のように一貫教育を行おうというプログラム」<sup>77</sup>である。「学校に基礎を置く才能教育」と呼ばれている。<sup>78</sup>

### (4) 取組体制

シンガポールの代表的な取組と言えるGEPプログラムについては、文部省の中の才能教育局が実施している。シンガポール政府では、この他、音楽才能プログラム、美術的才能プログラムも提供している。

その他民間団体として、シンガポール才能児協会でも拡充プログラムが提供されている。例えばシンガポール才能児協会は、GEPプログラムの対象前である小学校3年未満の児童の才能開発を行っている他、GEPプログラムに経済的理由により参加できない子どもに対する教材費等の資金援助の支援も行っている。

また、民族別NGOのムスリム児童教育評議会（多民族社会であること、また民族グループごとの教育達成に大きな格差があることを背景に、政府と民間が協力して個別の民族グループの子どもに教育・訓練を行う法人組織の一つ。）では、初等教育修了試験の成績上位10%のムスリ

<sup>76</sup> 山内乾史 編著「才能教育の国際比較」（東信堂）2018.12 p121

<sup>77</sup> 山内乾史 編著「才能教育の国際比較」（東信堂）2018.12 p117

<sup>78</sup> 脚注 77

ム児童に対して拡充プログラムが提供されている。

## (5) 取組内容

### ① GEP プログラム

#### i. 取組概要

通常の学校と同じシラバスに従いながら、カバーされるトピックをより深くし、「刺激的で相互作用的な環境」<sup>79</sup>の中で拡充カリキュラムを、特定の学校内の別クラスとして提供するものである。GEP 科目は通常の科目と大きく異なることはなく、高度な語学等の選択科目が用意されており、個人的関心に基づいた個人研究活動（IRS プロジェクト）なども励行されている。また一部の学校では、社会性の涵養として、国民性教育や思いやり教育（奉仕活動や社会体験学習等）も実施されている。

2003 年で中学校は 7 校、小学校は 9 校があり、1984 年から漸次増えている。中等教育段階はプログラムが停止されることとなったが、一部の中学校では、より個人の興味に応じた才能教育を実施すべく、高校段階との 6 年間の直通コースへの転換が開始されている。（上述の一貫プログラムを参照。）

#### ii. 取組の実施体制

本取組自体は文部省才能教育局によって実施されるが、実際の指導プログラムは各学校の教員によって提供されている。また、GEP プログラムの教員については、政府主体の選抜が行われており、政府（才能児教育局）及び GEP 学校の校長により予備選抜された教員に対し、面接・授業観察という選考を経て、意欲と指導力のある教員を集めている。

新規の GEP 教員は才能児教育についての基礎コースを受講し、才能児教育の概念などを理解する。このほか新規・現職の GEP 教員のための年次大会も開催され、教員自身によっても、GEP カリキュラムや計画が検討されている。

また GEP プログラムを 3 年以上教えた教員を対象に、「才能児のためのカリキュラム分化」、「才能児のための情緒教育」の 2 つのコースを修了しなくてはならない。これ以外にも、才能児教育局の各科目係員と 1 年を通じて緊密に連絡をし、カリキュラム等について相談できる体制が構築されている。

専門性を持続的に向上させられる教員への支援体制も特徴的だが、ある学校では、教員／子ども比率も、GEP 専任教員のみで見ても、約 5:1 となっており、クラスサイズも 11 名から 18 名という小規模である。また、この他学校にはスクールカウンセラーも複数名常駐している。

#### iii. 選抜過程

小学校 3 年生全員に対するスクリーニングテスト（英語・数学）を行い、3000 人の児童が選抜され、さらにそのテストの 2 か月後に P3 選抜テスト（英語・数学・一般能力）を受け、最終的には人口の約 1%に当たる 500 人が選抜される。

（なお、かつて実施していた中学校の GEP は、小学校の GEP 受講者と未受講者で選抜基準が異

---

<sup>79</sup> 脚注 71

なっていた。)

#### iv. 取組の対象

現在は小学校 4 年生から 6 年生までの段階である。上記選抜過程を突破した者のみが受講可能となっているが、GEP に参加するかどうかの最終決定は本人および両親が行うこと、小学校 3 年生段階のスクリーニングは全員に行われることが特徴的である。

#### v. 政府の支援

政府のプログラムのため、政府による全面的な支援が行われている。選抜テスト等も政府が作成している。<sup>80</sup>

### (6) 取組効果・課題

プログラム開始 10 年目である 1994 年に、国内メディアでは、成果と問題点に関する一連の報道が行われた。本報道では、GEP の成果としては GEP の子どもの初等教育修了試験でのスコアの高さがアピールされる一方で、①本来の才能教育の目的からかい離している、②社会的責任や国家への奉仕精神を GEP 卒業生は有しているのか、といった指摘もあった。

これを受け国立教育学院により、1988 年に 200 名程度の中学校の GEP 卒業生に対する意識調査を行った。その結果、GEP 卒業生は、人格や労働態度、他の人種や宗教への涵養性において抜きん出ていることが明らかとなった。

2003 年から、政府は、才能教育の複合的な評価フレームワークを採用している。評価フレームワークの成果指標として、卒業生からのアンケート調査結果以外に、大学入学、論文発表、職業選択、メンタリング報告、社会活動参加記録等の項目を政府は設定した。これらの指標は 1 年から 3 年でデータを収集し、包括的評価となるよう設計された。この複合的評価から見ても、政府は、才能教育について教育的観点だけでなく、社会・政治的観点も重視していることが推察できる。

さらに特筆すべき点としては、対象年齢の国民全員を選抜対象とし、共通の尺度で選抜することにより、機会の平等性の担保を図っていることだ。この点については、シンガポールの国家の規模ゆえに実現できているとも推察される。一方でシンガポールにおいては才能教育に対する政策が急速で、国民に対して十分な議論、説明が尽くされたと言えず、社会として完全なコンセンサスを持っているとは言い難い、との指摘もある。<sup>81</sup>

---

<sup>80</sup> 杉本氏インタビュー

<sup>81</sup> 脚注 71

### 3 有識者インタビューからの示唆（要旨）

#### 3-1. 才能教育の全体像について

- 才能教育の目的は「卓越性」と「平等性」という大きく2分する概念があり、どちらをより強く志向するかによって、取らうる才能教育の手法は変わってくる。
- 平等性という観点で捉える場合、発達障害や2Eといった考えを持って検討する必要がある。卓越性を目指すと、格差の広がりはやむを得ない。
- 才能教育には、「広義」と「狭義」の定義に大きく2分割される。狭義の定義で捉える場合、対象者を厳しく選抜する必要があり、公平性を担保しにくいのではないか。
- 提供機会（場所）から才能教育を捉えた場合、「**選抜き取り出すもの（取り出し型）**」と「**同じ教室内で行うもの（インクルーシブ型）**」に大別される。
- 学習内容から才能教育を捉えた場合、「**早修**」と「**拡充**」に大きく分けられる。早修については、学年主義との不適合や社会性涵養の困難さ等の理由から進んでいない国もある。（特に完全早修の場合、顕著に見られる傾向である。）拡充については、新たな個別プログラムが必要なため、「コストのかかる」<sup>82</sup>取組である。早修は（極論すると）既存のプログラムで対応可能である。
- 才能教育の効果検証は難しい。例えばノーベル賞受賞を成果指標に設定することは、必ずしも適切とは言えない。
- **才能教育と混同される可能性のある用語として、「エリート教育」という用語がある。エリート教育は国家の指導者育成を目的とするもので、指導者たる人格育成についても実践する。**

#### 3-2. 世界の才能教育について

##### （1）検討のトレンド、歴史的経緯について

- アメリカを除いた各国では、1980年代から才能教育の取組が進められている。**世界的トレンドが、必ずしも今高まっているとは言えない。**（なお、1980年代～90年代に各国の才能教育の取組が進められていることについては、冷戦による国力の増強が必要となったという捉え方も出来るとの意見もあった。）
- 才能教育の萌芽期は、各国で様々な違いがあった。現在は、**特殊な学校を作る（中高一貫校など）形態か、インクルーシブ型で行う形態かの2パターンに類型化されているように推察される。**アジアは特殊な学校を作る傾向にあるようにも見える。
- **アメリカが才能教育の先進的な国であり、アメリカを参考にした実践モデルを展開している国も多い。**アメリカは、当初軍事力の必要性といった国家的要請から才能教育を開始した。その後、政権交代等の影響を受け、個人の権利・機会を尊重するための取組として、「目的を変えて」才能教育を進展している。アメリカは目的を転換したことで、才能教育を継続することができた。
- 一つの国の中での取組の変遷を見ると、①早修の部分的な取組が国民に受け入れられたのち、対象者や取組の拡大の必要性が生じ、②拡充の取組が広がっていく、という流れがあると思う。まず①の取組が国民に受け入れら

<sup>82</sup> このコストについては、金銭的な意味合いを指すかどうかの詳述はなかった。

れるには、「**学年主義に縛られていない**」、という前提がある。国民文化として、異年齢と共に学ぶことが許容されるか、という点が基盤にある。

- アジア諸国では数十年前に才能教育の時代潮流があった。シンガポール、台湾、香港、インドネシア等で進められている。（なお、香港については、国土返還後、才能教育を含めた高等教育について、混乱状態にあるように推察される。）
- 才能教育のうち特に拡充については、特別なプロジェクトの構築や才能教育を実施できる教員の育成・確保など追加的なコストがかかる。このため、**コストに見合ったパフォーマンスが出せるか、またロスは少ないか、ということ**を十分に検討する必要があるだろう。**各国の才能教育は、政権交代の影響を受けやすい**。このことから才能教育は常に（国の文教政策の）メインストリームに有り続けるような性質の分野とも言えない。

## （２）各国の状況について

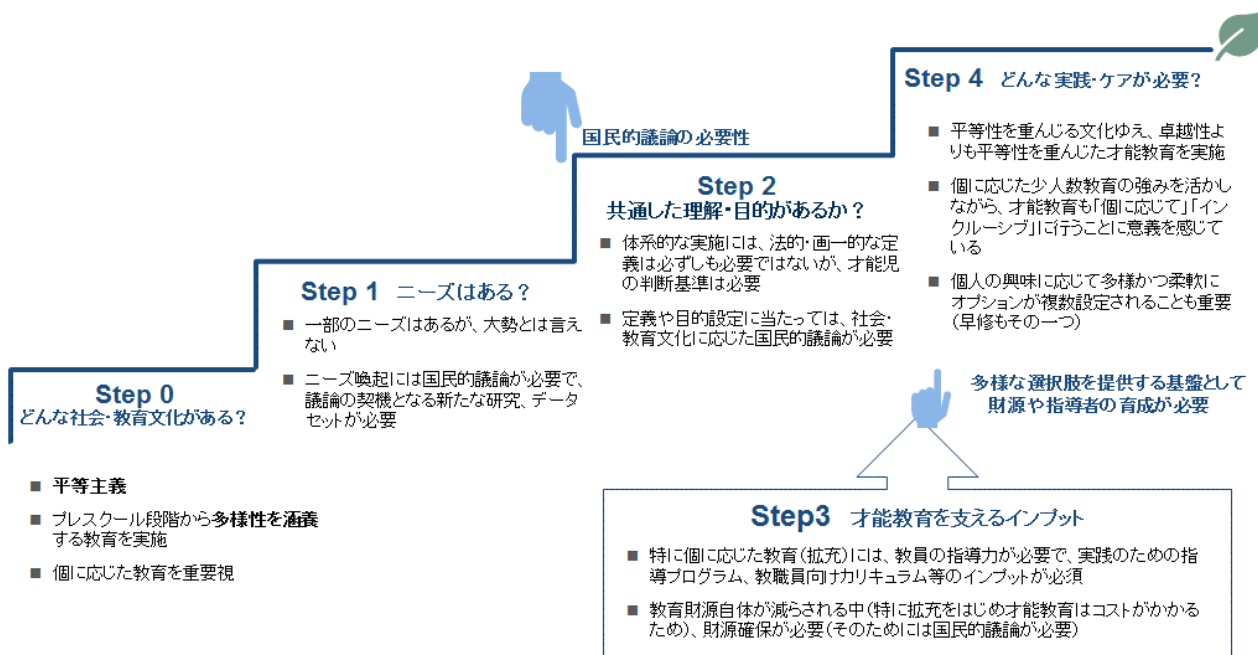
- 北欧（スウェーデン）については、平等主義が重んじられており、「個に応じた教育」という文脈の中で才能教育が進展していると言える。フィンランドもスウェーデン同様、平等主義的な国のため、日本が参照できる部分も多いだろう。
- 社会主義国であるロシアや（特にかつての）中国は、国策として、指導者育成のための才能教育を実施している。
- 欧州は、学年主義の縛りが緩やかな国が多いため、早修的な取組については、どの国でもオプションとして持っている。（但し、フランスでは大々的には実施されていないと推察される。）
- シンガポールは対象学年の児童全員に共通の試験を課すことで「選抜の平等性」を担保している。また英国は経済的・社会的に支援を必要とする地域を指定し、重点的に才能教育を実施することで、「格差是正のための教育政策として」才能教育を実施している。「平等性」と一口に言っても、各国で違いがある。
- ドイツ、中国、オーストラリア等の国は、現在は各州・地域ごとの取組が独自に進展しており、国家としての体系的な理解が難しい。才能教育のニーズの高い州・地域では、才能教育の取組・研究が発展しているものと推察される。
- 中国の大学少年クラスの事例からは、極端な完全早修は、人格形成上のロスがあることを示した。

### III. フィンランドにおける才能教育について

#### 1 総括

フィンランドでは、通常の教室・教育の中で、才能児に対する個に応じた教育機会が提供されている。才能教育に関する法律上の定義がないものの、教員の質の高さによって暗黙的に才能教育が実施されており、平等性を重んじながらも多様な教育機会が提供されている。

一方でフィンランド全土での体系的な才能教育は実施されていない。このため、今後は、(全土での)才能教育の必要性に関する国民的議論を行うことが必要になるとの意見もあるが、国民的議論のための研究・データセットが不足している。



#### Step 0 どんな社会・教育文化がある？

多様性、他者との違いを認容できる文化

- 従来から**平等主義**を重んじた教育文化のもと、どこに行っても平等に「やりたいことがやれる」機会が与えられていることへの**安心感**
- 優れた教員が個々のニーズを満たす教育を提供してくれるという**信頼感** (人口も少ない「信頼の国」)
- 早期の多言語の語学学習等を通じた、**早期段階での他者との違いへの気づき、寛容**
- 個に応じた教育によるPISAの成果に対する**自信、国民的理解のある個性化教育**

## Step 1 & Step2 国民的議論の必要性（そのための研究機関・実証研究の必要性）

### 国民的議論の必要性

- 一部に才能教育のニーズはあるが、大勢を占めているとは言えない
- 国民的議論なくしては、社会・教育文化に応じた「共通のコンセンサス（国民的理解）」の不十分な「目的のぶれた」才能教育になる恐れがある

### 研究機関の果たす役割

- フィンランドでgiftedの研究が開始された当初は、研究者はエリート主義的との批判を受けていたが、少しずつ国民から理解はされてはじめて。しかし、いまだ国民的な議論にまでは至っていない。
  - この点は日本と類似しており、研究としてもまだまだメジャーな研究分野とは言えず、比較教育の中での議論が多い
- 研究者がメディアなどへの「新たなデータ発表」を通じて、**才能児の存在やその判断基準がないことへの問題提起**を行い**国民的議論の契機を生み出す**必要があるのではないか（フィンランドではLUMAの取組やLEOプロジェクトを受けた生徒の追跡調査も実施を検討）
  - この点は日本の場合、私立中高一貫校やSSH、ジュニアドクター育成塾等の取組を調査？
- また、既存のプログラムによる追跡調査だけでなく、モデル事業により、実験的に才能教育の効果を検証することも必要ではないか

## Step 3 指導プログラム、教員の専門的スキルの体系化、財源の必要性

### インプットの必要性

- 才能教育の特徴として、特にフィンランドの採用する**拡充型は、コストのかかる取組のため、財源ねん出と、指導者の育成が必要**
- 現在、フィンランドの教員は修士課程を経ており、専門性が高いとされているが、才能教育に特化した教員養成カリキュラムは限定的
- 教員になってからの学び直しの機会は少なく、教員は多忙を極めておりノウハウ共有も十分でない

### 才能児への指導ができる教員を支えるツール

#### Tool 1. 暗黙知的な指導プログラムを言語化・体系化

- これまでもフィンランドでは一部の教員によって才能教育を同じ教室内で巧みに実践していることから、これらの暗黙知を見える化し、体系化することが必要
- 教員の余力、スキルによることなく、どの地域、どの教員であっても個に応じた対応をできるよう、特にクラスに多様性があり才能発掘の必要性のある初等教育段階での指導実践のためのプログラム、ガイドラインが必要

#### Tool 2. 教員養成カリキュラム改訂

- どの教員であっても「gift」を見落とすことがないよう、才能児も含めたすべての生徒に多面的に対応できるよう心理学等の専門知識をベースとして、教員の基礎スキルを育成する必要がある。教職カリキュラム改訂が必要か一考すべき。

#### Tool 3. 教員の継続的支援の場

- 教員の資質向上には、入り口段階だけでなく、途中段階での継続的・体系的な支援の機会が欠けている。
- 大学との提携による専門的な学び直しの機会創出やチューターティーチャーや教員同士をつなぐ場が必要ではないか

#### Tool 4. 教員の時間的余裕の確保

- ナショナルコアカリキュラム改訂を受け、より個に応じた教育の必要性が求められるようになり、教員の負担感が増している
- 教育費の削減等により理想的なクラスサイズともいえない。教員が才能児に十分なケアができるよう、教員数を増やす等により時間的余裕を確保することが必要ではないか



## Step 4 (フィンランドでは) インクルーシブ型の才能教育に効果あり

### インクルーシブ型の才能教育の効果

- **才能児自身がいずれ社会にでたときに社会生活に困難を感じにくくなる** (また、同様にして才能児でない生徒が社会に出た後多様性の理解に一層つながる)
- 才能児でない生徒への支援を通じ、個々人の間での教育の発展的展開が望める教育効果が見られること (教室全体の教育水準の向上)
- なお、必ずしも常に同一の教室のみである必要はなく、基本・原則は同一教室が望ましいと考えられている。(平等主義の文化ゆえ、教員もSegregation (固定的な取り出し) には批判的)

### 多様なオプションの保有

- 才能児の興味や**hobby-ism**を喚起するような多様な進路選択や学習機会が提供されるべき。**どのオプションが正解、ということはなく、個人に応じたオプションが選ばれ、強みを発揮できることが重要。**

## 2 教育制度の概観

### (1) 国の概要

フィンランド共和国の基礎データは以下のとおりで、日本よりやや小さい国土面積に、福岡県と同程度の人口を抱え、人口密度の低さに特徴がある。また、外国の背景を持つ国民の割合は6.2%である。<sup>83</sup>

図表 18 フィンランドの基礎情報

面積	33.8 万km <sup>2</sup>
人口	約 550 万人 (2017 年 1 月末時点) ※福岡県と同等程度
首都	ヘルシンキ市 (約 63 万人 2016 年 12 月時点)
言語	フィンランド語、スウェーデン語 (※但し英語でのコミュニケーションも多い)
歴史	1917 年 ロシアから独立し、フィンランド共和国成立。 1948 年 対ソ戦争等を経てフィンランド・ソ連友好協力相互援助条約締結 1995 年 EU 加盟
政治	共和制、一院制 首相は中央党のユハ・シピラ

(出所) 外務省 HP フィンランド共和国基礎データより作成 (※部分は追加)

教育政策としては、2000 年代からの PISA の結果により、教育大国として注目を集めている。特に PISA2003 で世界一となったことも契機となった。個に応じた少人数教育、柔軟な学習集団編成の他、高水準の教員養成 (初等教育段階の教員にも修士課程レベルで教員養成が実施されている) などの特徴がある。

フィンランドの教育政策の特徴について、国家教育庁は、下図のとおり、9 つの特徴を挙げている。具体的には、①高度に養成された教員、②教職が魅力的な職業であること、③年間の指導時間が少ないこと、④試験よりも学習に焦点化していること、⑤ランキングがないこと、⑥支援に焦点化すること、⑦選抜がないこと、⑧柔軟なグルーピング、⑨7 歳から基礎教育が始まること、である。

図表 19 フィンランドの教育の特徴

高水準の教員養成	年間の指導時間の少なさ	教職の魅力度の高さ
テストより学習重視	支援重視	ランキングなし
選抜なし	7歳から基礎教育開始	柔軟なグループ編成
エボリューション	公共財源	無償教育
中央での舵取り	地方の裁量	協働
教育優先	集権的非中央	信頼

(出所) Education in Finland (Finnish National Agency for Education,2018) より作成

特別支援教育についても日本での注目が集まっている。(既往文献によれば、「フィンランド

<sup>83</sup> Education in Finland (Finnish National Agency for Education,2018)

では約 30%の子どもが特別ニーズ教育を受けており、学力世界一の背景に特別ニーズ教育の積極的活用があることが指摘されている。」<sup>84</sup>としている。) )

また、就学前教育及び基礎教育については、給食代、教材費も含め、フィンランドの住民は全て無償で教育を受けることができる<sup>85</sup>ことも特徴だろう。

## (2) 学制について

7歳から16歳の9年間を総合制学校 (Comprehensive school) への就学としている。また、総合制学校の1年前の就学前教育についても2015年に義務化された<sup>86</sup>。総合制学校は、フィンランド国内に3000程度の学校がある。<sup>87</sup>

総合制学校における基礎教育 (図表 20 における BASIC EDUCATION) の後、90%以上の子どもが後期中等教育機関に進学する。通常、後期中等教育機関 (general upper secondary) に52%、職業後期中等教育機関 (vocational upper secondary) に42%、その他に6%となっている。<sup>88</sup>最近では、職業後期中等教育機関に進む割合が高まっている。

高等教育機関の進路先としては大学と言われる University と、応用科学大学と言われる Polytechnic がある。就業経験を活かした継続的な生涯教育 (成人教育) の機会も担保されており、25歳から64歳までのノン・フォーマルな成人教育に参加している人口の割合は26.1%とEU平均の10.8%よりも高い。(2016年)<sup>89</sup>

---

<sup>84</sup> 是永かな子、小曾湧司「フィンランドにおける2000年以降の教育改革の現状—特別支援の観点から—」(2017)

<sup>85</sup> Sonja Laine(2006)Finnish elementary school teacher's perspectives on gifted education

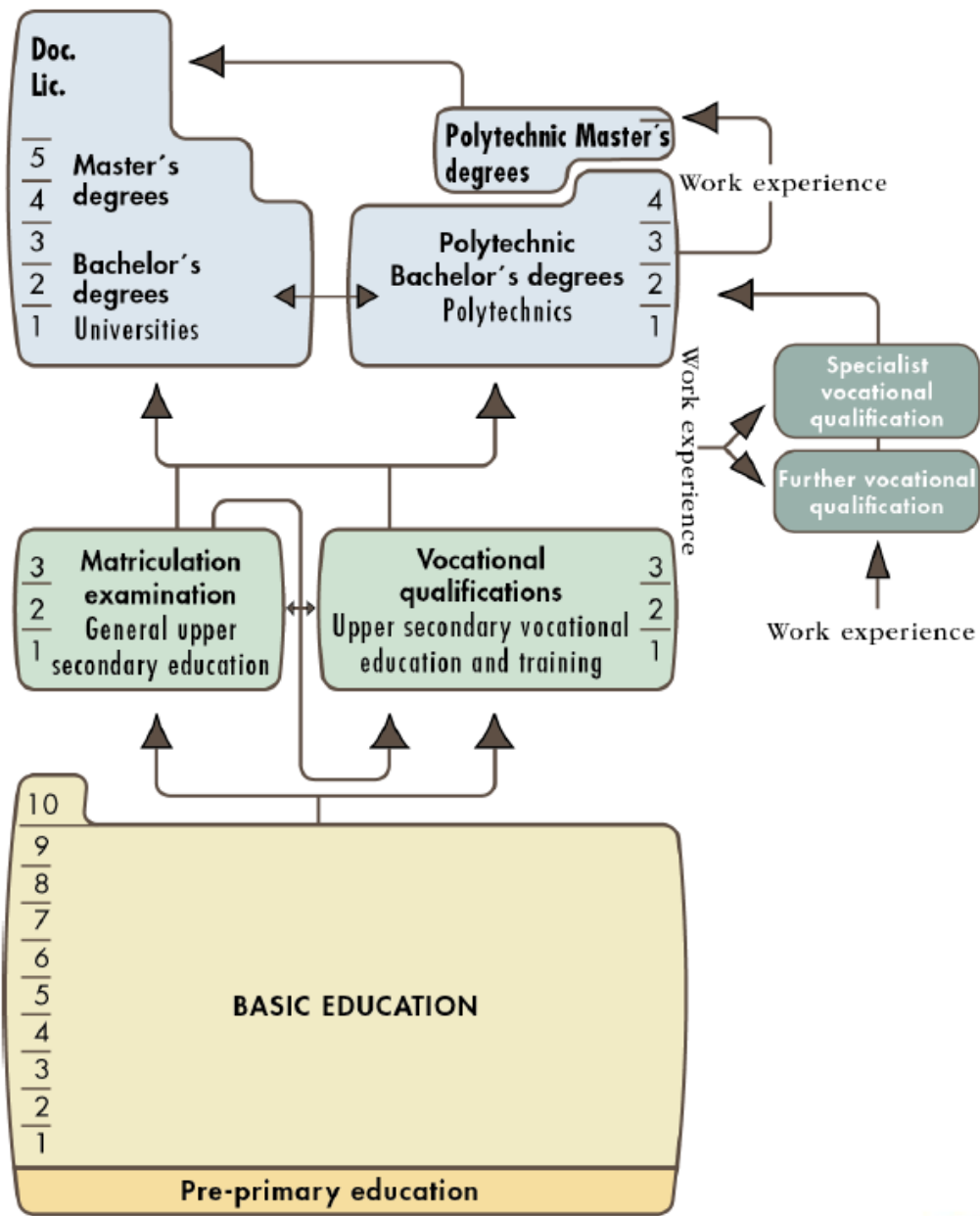
<sup>86</sup> 脚注 85

<sup>87</sup> OPH 提供資料より

<sup>88</sup> 脚注 84

<sup>89</sup> Education in Finland (Finnish National Agency for Education,2018) によれば、生産年齢人口の教育レベルは13%が基礎教育、45%が高校段階、42%が高等教育機関という学歴である。

図表 20 フィンランドの学制について



(出所) 国家教育庁 提供資料

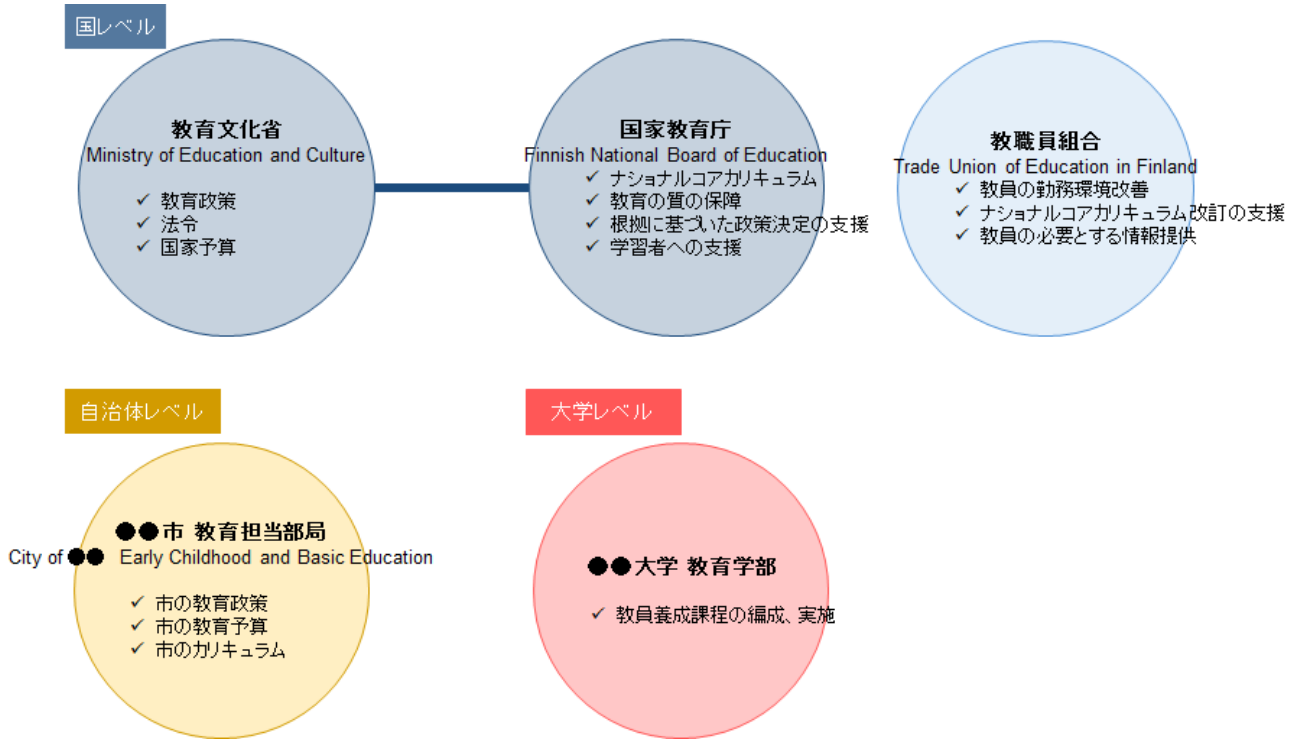
### (3) 教育プログラムと関係機関について

フィンランドの教育政策の決定に関わるステークホルダーは複数ある。

まず、国レベルでは、中央当局として、教育文化省と国家教育庁の2つの担当部局がある。さらに、教職員の9割以上が加盟する教職員組合は、国の教育政策決定に関わる主要なステークホルダーとして位置付けられている。

各自治体には、市の教育担当部局があり、当該市の教育政策、予算、カリキュラムを決定している。学校、子ども、保護者以外に関係するステークホルダーについて、図表 21 に図示した。

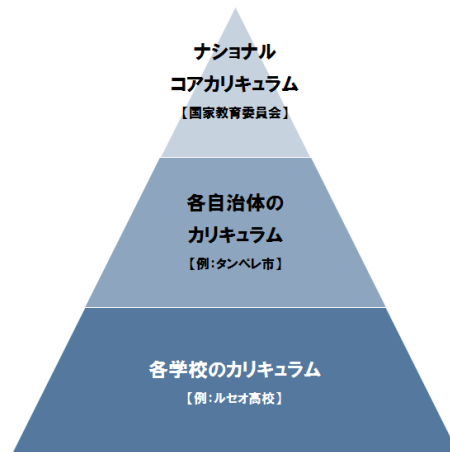
図表 21 フィンランドの教育政策の決定に関わるステークホルダーとその役割



(出所) 各種資料より作成

また、カリキュラムについては、下図のとおり、3段階の構造となっている。国、自治体のカリキュラムに基づきながら、学校現場ごとに最適化されたカリキュラムが子どもに提供されている。

図表 22 カリキュラムの位置づけ



(出所) 教育ジャーナル 2017 8月号 p32 より作成

#### (4) ナショナルコアカリキュラムの改訂について

ナショナルコアカリキュラムは、国家教育庁においておよそ10年ごとに改訂される。具体的には1994年、2004年、2014年に改訂されている。

現在のナショナルコアカリキュラムは、「可能性の最大化」と「全ての子どもは独特 (unique) である」という考えのもとに構成されている。

図表 23 ナショナルコアカリキュラムの改訂の経緯

年代	改訂の方向性
1994 年	国家レベルでの規定を減らし自治体の裁量を拡大 (国家的経済破綻による地方分権を背景に、「それぞれの教科を教えるための非常に広い範囲と内容だけしか示さなかった」 <sup>90)</sup> )
2004 年	数学と母国語の最低授業時間数の増加、基礎教育の新たな評価基準として「grade 8 (good) 」が目指されることとなり、細かく規定されることとなる
2014 年 (2016 年度より実施)	<p>「何を学ぶか」から「いかに学ぶか」への転換 横断的な能力の育成を意識し「学びを奨励するのみならず必要な知識を保証すること」を目標としている<sup>91)</sup></p> <p>①思考力・「学ぶことを学ぶ」力、②文化的コンピテンス・相互作用・表現力等の 7 つのコンピテンスを汎用的コンピテンスとして提示</p> <p style="text-align: center;"><b>図表 24 コンピテンスの再定義</b></p>

(出所) Education in Finland (Finnish National Agency for Education,2018) 等各種資料より作成

<sup>90</sup> 堀家由妃代 (2012) フィンランドの特別支援教育と学力 仏教大学教育学部論集 第 23 号

<sup>91</sup> 酒井喜八郎 (2018) フィンランドの社会科教育と教師教育の関連の特質 南九州大学人間発達研究 第 8 巻

## (5) Step0 教育文化、社会経済の価値観

既往文献では、フィンランドの教育の成功について、「フィンランドの柔軟な教育システムや教師教育、独自の学力向上策などの目に見える仕掛けがある」一方で、「それらフィンランドの成功を支える、パースペクティブや文化など、目に見えない仕掛けの部分」がある、との指摘がある。<sup>92</sup>

### ① 平等主義

フィンランドにおける機会の平等を重んじる文化については、福祉国家的政策の文脈の中で読み取ることができる。フィンランドは、北欧の福祉国家の一つであり、**教育政策においても「equality」と「inclusiveness」が中心的価値を占めている**。<sup>93</sup>また平等主義的な考えについては、フィンランド人が元来有している文化的な特性とも関係している、とする文献もある。その中では、農耕文化によって「平等」という概念が発達した、としている。<sup>94</sup>また、教職員組合へのインタビューでは、フィンランドの教育の特徴として、「どこに行っても平等に学びたいことが学べる、という機会の平等に対する安心感がある」ことが挙げられた。

### ② 「信頼の文化がある」という共通認識

保護者、自治体の教育委員会が教員を信頼し、教育については、プロである教員に任せるというスタンスについては、既往文献でも指摘があるが、今回の現地訪問でも各インタビュー先で確認できた。また既往文献では、「国家教育委員会<sup>95</sup>の職員は、「フィンランドは小さな国ですから、すべての人がお互い信用しあって支え合って社会を維持していかななくてはならないのです」とわれわれに語ってくれた。」との記載がある。

実際の信頼関係が個々人の間で成立しているか否かに関わらず、「**信頼の文化がある**」という**共通認識があることがフィンランドの特徴的な価値観**だと言える。

特に教育の文脈では、優れた教員が子どもの個々のニーズを満たす高い質の教育を提供してくれる、ということを信頼しており、保護者も教員に対して「教育内容」について注文を付けることは一般的ではない。<sup>96</sup>

### ③ 個性の認容

フィンランドの教育政策は、元来平等主義的だったが、1990年代以降、急激な変化を遂げている。個性と選択の自由がより重視されており、全ての学習者の個人的な価値と独自性を受け入れることが重視されている。ナショナルコアカリキュラムにおいても、プレスクール段階から、「他者との違いを認容する」ことの重要性を規定している。実際に、タンペレ市においては、早い段階（プレスクール段階）での多言語教育が実施されている。**個性や他者との違いが認容される教育土壌が育まれていると推察される。**

<sup>92</sup> 脚注 90

<sup>93</sup> 脚注 85

<sup>94</sup> 脚注 90

<sup>95</sup> 国家教育庁を指す。（原文をそのまま引用している。）

<sup>96</sup> 現地インタビューより

### 3 現状の取組について

#### (1) Step1 才能教育に対するニーズについて

##### ① 全体像

才能教育の必要性について、「不必要」とまで言及する関係者はいなかったが、**必要性が最も高い分野とは言えない**。この背景には、才能児への一定程度の対応は出来ている、という政府の認識がある。つまり、ナショナルコアカリキュラムで育成すべきと設定されている、「個への対応」や「skillful」という考え方の中で、才能教育は実施できていると政府は認識している。また、この「個への対応」や「skillful」の育成については、フィンランド全土で政府が強力に主導し、体系的に実施せずとも、既に、個々の教員の高いスキルによって暗黙知的に実施できていると政府は認識している。

さらに、緊急度という観点から、（才能教育よりも）特別支援の方がより緊急性が高く、必要性も高く認識されている。

**必要性の喚起には国民的議論が必要**で、この国民的議論の契機となる研究やデータセットが必要だという意見も聞かれた。

図表 25 関係者ごとのニーズの有無について

関係者	ニーズの有無
子ども・保護者	一部にニーズ有
教員	一部にニーズ有（地域差も有）
報道から見る世論	一部の議論は有
政府	一部にニーズ有、一部対応済み
研究者	一部にニーズ有、未対応部分散見 国民的議論が必要

##### ② 政府機関

国家教育庁へのインタビューでは、「才能教育、特に優れた才能を持つ子どもへの個別の教育機会の提供は必要である」とし、才能教育の必要性は認識されていた。但し、あくまで個に応じた教育の一つとして、才能教育は位置づけられており、「才能」についても「gifted」ではなく「skillful」（フィンランド語では「taitava」）という風に捉えている。また、才能教育は必要ではあるが、特別支援教育に比べると、緊急性は低いとの指摘があった。

##### ③ 報道（世論）

1992年から2007年までの Helsingin Sanomat（フィンランドで最も広く読まれている新聞）及び Opettaja（教師のためのフィンランド最古の週刊誌。教職員組合が出版）における才能教育に関する記事調査を行った既往文献<sup>97</sup>では、562件の「giftedness」に関する記述があり、370件

<sup>97</sup> 脚注 85



の「gifted children」に関する記述があった。この多寡については、一概に言えないが、少なくとも一定の社会的関心があると同調査では示している。但し、報道で才能教育について取り上げられる機会はあるものの、才能教育の必要性について十分な国民的議論がされているとは言い難いという意見も確認できた。<sup>98</sup>また、最も頻繁に報道されていることは、「才能の定義」に関することであり、才能や才能教育について語るとき、人々は必ずしも同じことを語っているわけではないことも分かった。

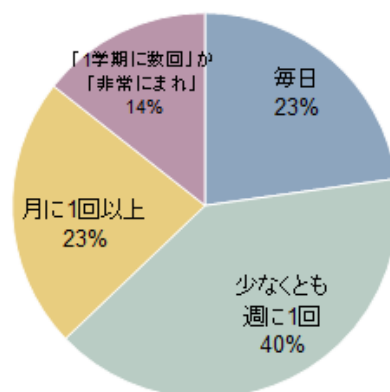
また、教職員組合のインタビューでも、才能教育は報道で取り上げられることもあるが、国民的なニーズが一般的に高いとは言えないとの意見があった。さらに、同インタビューでは、伝統的・歴史的に有名な学校が、エリート的な学校としてメディアの一部に取り上げられはじめていることについても言及があった。また「学校ランキング」のようなものがメディアで作成されている。このような報道に関連して、特に高校段階の子どもをもつ保護者は、地域の高校ではなく、エリート主義的に有名な高校への進学を目指すような傾向がある。一部のメディアや政治家の中には、「フィンランドでは基礎教育の終わりにテストをしたほうがよい」と主張する人もいるが、政府、教職員組合、研究者もメディアによるランキング化やratingについては否定的な見解を示しており、フィンランド内では、ランキング化についてはメジャーな意見となっていない。

#### ④ 教員

教職員組合へのインタビュー及び研究者へのインタビューでは、一部の教員は才能教育の必要性を認識していることが確認できた。しかし、全ての教員が必要を感じている訳ではなく、**教員によって、必要性の認識には濃淡があり、教員に共通した一般的な課題とまでは言えない**とした。

また、フィンランドの小学校の教員（202人）に対する、既往のアンケート調査では、教師が才能児のニーズを考慮に入れて指導計画を立てる頻度について調査された。この調査によれば、図表 26 のとおり、「少なくとも週に1回」（n=81,40%）が最も多く、さらに「毎日」検討する者は23%（n=46）に及んでいる。したがって**教員の多くは才能児のニーズに応えるよう、考慮している**と言える。

図表 26 才能児のニーズを考慮に入れて指導計画を立てる頻度



<sup>98</sup> 同調査の著者である研究者（Sonja Laine）のインタビューより

## ⑤ 保護者、子ども

研究者へのインタビューでは、一部の保護者、子どもには才能教育のニーズがあると感じていた。しかし、全ての保護者、子どもにニーズがある訳ではなく、偏在していることが推察できる。視察をした国際バカロレアコースを有する有名高校の校長へのインタビューでは、「有名高校である本校は、他の高校に比べて才能児が多いと感じる」という発言もあった。また、教職員組合でのインタビューでは、前述のとおり、一部の保護者の中では、名門高校や有名高校への入学や、エリート主義的に競争を重んじる傾向も出始めている。

## ⑥ 研究者

研究者へのインタビューでは、ナショナルコアカリキュラムの「**skillful**」の概念では包含できない **gifted** に相当する子どもが存在しており、体系的な才能教育の研究が必要になると考えていた。また、インタビューを行ったヘルシンキ大学の研究者からは、「才能教育の研究者は、ヘルシンキ大学を中心に偏在し、研究の量も質も十分でない」との問題認識が確認できた。

また、才能教育へのニーズ喚起には、研究者の果たす役割は大きいとし、研究者が新たな研究やデータセットを提供し、そのデータを基にメディアへの打ち込みを行うべきだとする意見が、研究者へのインタビューで確認できた。このようなデータセットを通じて、国民的な議論を起こすことを目指していた。

実践の場である LUMA センターの研究者からも、才能教育についての議論は一部では起きつつあるが、**gifted** に相当する子どもに特化した取組は一般的ではないとの意見があった。一方で、才能教育の研究の必要性について、ヘルシンキ大学の周辺では（10 年前に比べ）一定の理解が得られるようになってきた、とする研究者の意見も確認でき、才能教育のニーズは一部では高まりつつあると推察できる。

## (2) Step2 才能教育に求める目的、目指す方向性について

### ① 全体像

#### i. 定義の必要性について

フィンランドでは、現在、才能教育の概念や定義について、必ずしも国民的に共通した理解・合意は形成されていない。

このような中、研究者と政府では、定義そのものの必要性について見解の相違があった。政府は法律上の文言までは必要ないという見解だった。一方で研究者は、定義や体系的な基準が必要だとした。

フィンランド全土での体系的な才能教育は実施できておらず、教員のスキル・余力の程度、保護者の経済状況等によって才能教育の提供内容に差が生まれている。このような現状を踏まえ、政府、研究者双方が、体系的な才能教育の展開に当たって、才能の概念も含めた一定の判断基準の設定が必要となると認識していた。

#### ii. 定義のための国民的議論

研究者からは、学術領域から見ると、才能教育の定義は、多様であり統一的な定義は設定しにくいことを踏まえ、国の文化的背景に応じた定義設定が望ましいという意見が聞かれた。さらに、この定義設定に当たっては、国民的な議論を行い、国の文化に応じ、才能教育の概念（目的）を明確にし、共通理解を得ることが必要だとした。

### ② 政府、世論

現在、政府としては gifted についての法的定義や、gifted に関する特別な方針やガイドラインを持っていない。一方で、国家教育庁とのインタビューでは、多様性や個性、個々人の違いに関して認容することが教育上重要であるとの意見が確認できた。国家教育庁は、「ナショナルコアカリキュラム上にも、多様性を認容できるような指導のポイントを散りばめている。」とした。また、ナショナルコアカリキュラム上には、「gifted」と類似の概念として「skillful」という用語も位置づけられている。

したがって、フィンランド政府としては、国家的なリーダー育成や特別な分野の人材育成という文脈で才能教育が認識されるというよりは、（法的定義こそないが、）個人の学びの多様性という文脈で才能教育が認識されていると言えよう。

また、国家教育庁へのインタビューでは、法的な定義について、画一的に文言として定められている必要はない、という見解だった。他方で才能児に関する判断基準については、十分でないとの見解を持ち、研究に基づく適切な判断基準が必要とする意見が確認できた。

国家教育庁へのインタビューでは、図表 27 のとおり、2005 年時点のフィンランドでは、才能児に関する判断基準として、自己推薦もしくは施設固有のみであるとした。なお、現在は教員推薦などが現場レベルでは行われているが、体系的な把握はされていない。

図表 27 諸外国の基準の有無一覧

基準	オーストリア	ベルギー	スイス	ドイツ	デンマーク	スペイン	フィンランド	フランス	ギリシャ	ハンガリー	アイルランド	イタリア	ルクセンブルグ	ラトビア	オランダ	ポーランド	ポルトガル	ルーマニア	スウェーデン	スロベニア	イギリス	
学年	●		●	●					●	●			●	●	●	●	●	●	●	●	●	●
学校外活動成果	●			●					●	●	●			●		●		●		●	●	●
到達度調査	●		●	●							●				●	●		●		●	●	●
心理学的評価	●	●	●	●		●		●		●	●		●		●	●	●	●			●	●
観察/チェック項目			●		+								+	●	●	●	●		●	●	●	●
教師推薦	●+		●		+			●		●	●			●	●	●	●	●	●	●	●	●
親推薦			●	●	+			●	●		●	●		●	●	+	+	0	+	●	●	●
専門家推薦	●	●	●	●	+			●	●	●	●		●		●	●					●	
第三者機関推薦	●		+	●	+			●			●				●	●	●		●+	●	●	●
自己推薦	●		+	●			●		●			●	●	●	●	●						●
施設固有の基準		●		●			●		●		●			●	●	●	●	●	●			●

(出所) 国家教育庁説明資料より作成

また、前述の既往調査のとおり、gifted の定義に関する記事は多く、フィンランドの才能教育の在り方や発展について、国民の関心があると推察できる。

### ③ 研究者

定義については、法律上、文言上で定める必要は必ずしもないとしている。この考えの背景として、「才能という概念は、学術的に見ると様々な理論や定義があり、統一的なものがない」という認識が研究者にある。むしろ才能の概念は文化的背景に依存しており、フィンランドの文化的背景に即した才能の「概念」が必要になると研究者は考えている。

また、現在のフィンランドにおける才能教育は、個々の教師の関心、スキル、余力によって、実践の程度に差があり、体系的な取組とは言えない。研究者はこのことに問題意識を持っており、体系的な才能教育のためには、明確な判断基準が必要だとしていた。共通の概念や判断基準がないことで、教員のスキルが高い場合は、むしろ教育実践の中で柔軟に取り組める部分もある面もある。一方で、教員のスキルの高低によらず、体系的に取り組めるようにするには、「gifted の概念には何が包含されるか」「才能児はどのような者までを包含するのか」といった一定の基準が必要だ、とする研究者の意見が確認できた。

この一定の基準については、前述のとおり、文化的背景に沿ったものであるべきで、そのためには国民的な議論を行うべきだという意見も確認できた。さらに国民的議論の喚起のために、研究者が出来ることとして、新たな興味深い研究データの提示を挙げており、具体的には LUMA センターの対象児を追跡調査することなども検討している。いずれにしても、実情や研究データ

に基づいた国民的議論が必要だという一貫した主張が聞かれた。

### (3) Step3 取組推進に必要となる支援について

#### ① 全体像について

財源、才能教育の実践段階で必要となる指導プログラム、教員を支えるためのインプット（余力や教員向け研修やカリキュラム）等、いずれの支援もフィンランドにおいては不十分な状況である。

この要因には、Step1 のニーズが大きくないこと、また Step2 の才能教育の概念に関する議論が行われていないことが挙げられる。

支援のうち、特に財源確保について、フィンランドでは民間助成財団等からの資金拠出などが見込みにくいことから、政府内で才能教育の重要性が感じられ、公的資金を獲得することが重要となる。したがって、財源確保という観点からも、政府を巻き込んだ国民的な議論が肝要である。

また、財源と同時に、才能教育を提供する教員の基礎的な態度も重要な要素である。一方で、教員養成段階及び、教員に着任以降の段階の、いずれの段階の教員支援も十分ではないことが分かった。

一方で、才能教育の研究者の集積するヘルシンキ大学では、教員養成課程において、才能教育も含めた個別カリキュラムの開発が進んでおり、改善基調にあることは確認できた。

#### ② 財源について

政府は、現時点で、才能教育に特化した予算を捻出できていない。なお、2009年から2011年までの間LEOプロジェクトという時限的な才能教育に特化したプロジェクトが行われたが、その後は財源の関係から継続していない。

## LEOプロジェクトについて

### ■ 概要

「Gifted and Talent's Education」の発展のためのプロジェクト

### ■ 主な目的

1. 学校や幼稚園において、教員が gifted や talent を認識できる可能性を高める。
2. 才能児を支援するため、学校での指導や教員支援資料などを発展・展開する。
3. 才能児の両親に情報を提供し、学校と家庭の協力を促進する。
4. 子どもたちが自分の強みを認識し、支援される。
5. 学校において才能児に対する寛容性を高める。

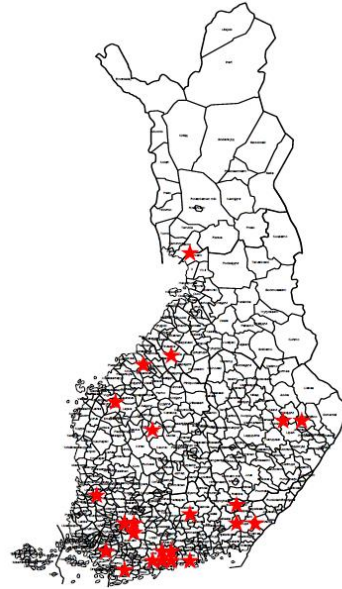
### ■ プログラムの活動

以下の5つの分野に分かれ、運営グループとコーディネーターによって活動が進められた

- I 知識とベストプラクティスの収集
- II 国家的な開発ネットワークの形成
- III 現職教員向け研修
- IV Web サービス(Web サイト、Web2.0、チャットなど)
- V 国際協力

### ■ 参加した自治体

都市部を中心にやや偏りがある。



(出所) 国家教育庁提供資料より作成

政府は、地域の困難な状況<sup>99</sup>に応じ、教育予算の追加配分をしており、多くは教職員の人件費として充当されている。政府は、優先度・緊急度に応じた予算配分を行っており、特に個に応じた教育の実施を、地域格差なく実現することを目指している。

また、フィンランドで人口3番目の自治体であるタンペレ市においても、才能教育に特化した予算はなく、むしろ特別支援教育に重点を置き、個に応じた教育の充実を目指している。タンペレ市職員（基礎教育担当者）は、才能教育を重要なテーマとしつつも、現状は特別支援教育に重点化していることもあり、才能教育のみに特化・限定した予算配分は難しいだろうとの見解である。

研究者からは、「フィンランドには民間助成財団のような資金提供団体はないため、教育予算

<sup>99</sup> 国家教育庁のインタビューによれば、学力データの他、失業率等の社会データに基づき困難さを判断している。

は基本的に政府から受け取るしかなく、才能教育の推進の予算確保には政府に関心を持ってもらうことが極めて重要である」との意見が確認できた。

いずれにしても、才能教育促進のための十分な財源確保ができておらず、財源の確保が今後の才能教育政策のボトルネックになる可能性が推察できる。

### ③ 指導プログラム、学習カリキュラムについて

国家教育庁へのインタビューでは、個に応じた才能教育に関するメソッドはナショナルコアカリキュラム上に散りばめられている<sup>100</sup>とし、暗黙知的に各教員には才能教育のノウハウが蓄積されているとした。一方で体系的な才能教育の実施に当たっては、才能児への指導に関するガイダンスが必要となるとの意見も聞かれた。

また、研究者へのインタビューでは、特に基礎教育段階は、3つの理由（①全ての子どもが通うこと、②多様性への寛容が十分ではないこと、③才能の早期発見が重要であること）から、体系的なカリキュラムや指導に関するガイドラインを持つことが必要だとした。才能教育を実践する教員からも、才能教育のためのガイドラインの開発が必要だ、とする意見も挙げられている。

### ④ 教員支援について

国家教育庁、タンペレ市、教職員組合、研究者からは、共通して、才能教育が教員個人のスキルに任せ過ぎている現状に対する危機意識が確認できた。

国家教育庁、研究者は、一人の教員のスキルに任せ過ぎるのではなく、才能児の判断基準、才能教育に特化した専門的な教員養成カリキュラム、教員研修、研究データを用意することで教員の支援を適切に行うことが必要だとした。

また、既往文献<sup>101</sup>では、才能教育において、才能の概念と同様に重要なものとして、「教員の態度」が挙げられている。つまり、教員が才能児のニーズを正確に評価し、教員により適切な機会と教育的介入が提供されるためには、教員の態度（才能教育や才能児に向き合う姿勢）が重要だとしている。このことから、教員が正確に才能教育の必要性を理解することは重要になると推察できる。

#### i. 教員養成課程におけるイニシャルトレーニングについて

国家教育庁では、教員養成課程での体系的なイニシャルトレーニングが行われていないことについては課題だと考えている。

ヘルシンキ大学等の各大学の教員養成課程のカリキュラムは、才能児も含めた個別指導のスキル向上を意識したものに変わりつつある。但し実際のカリキュラムは大学毎の裁量で内容が決まるため、個別指導の部分がどこまで才能児に対応しているか、国家教育庁では把握できていない。

<sup>100</sup> 国家教育庁へのインタビューでは、「ナショナルコアカリキュラムにも、多様な子どもを受け入れることについては記載をしている。具体的には、個々人がそれぞれ違いつつも、価値ある存在であることを基盤に据えている。そのうえで、個々人が互いを受け入れ合い、共存することの重要性を理解することが重要だとしている。この点を育成するための、様々な提案・ヒントがナショナルコアカリキュラムの中に記載されている。」との意見が確認できた。

<sup>101</sup> 脚注 85



## ii. 教員研修について

国家教育庁、タンペレ市、教職員組合、研究者からは、共通して、**現職教員向けの研修の機会の必要性が確認できた**。特に教職員組合は、「フィンランドは教員になるまでの過程はハイレベルだが、教員になってからの研修の機会は年間3日しかない。（なお推奨は5日間）」とし、課題認識が示された。また現行の教員研修は学校運営に関するような内容のため、指導方法改善などに効果的とは言えない。また、地方自治体が独自に行う研修については、都市部と地方部で、研修に提供できるリソースに差があることも問題提起された。

タンペレ市からは、才能教育の推進には、個々の子どもに応じてアダプティブな教育機会を提供できるだけの教員の資質の高さが必要であるとの意見が確認できた。訪問したタンペレ市のルセオ高校では、そのコースの一つに「European Studies」という特別なコースがあることから、その学問領域に特化した研修機会や、大学の教員養成講座等への参加を促進するといった高校独自の積極的な取組が確認できた。これらの研修機会への参加費用は高校側が賄っており、(研修参加によって) 不足した教員については代替教員派遣の制度を活用しており、研修に参加しやすい環境作りの工夫が見られた。(一方で同じタンペレ市にあるサンゴ高校では、研修機会確保に関する特別な取組は確認出来なかった。)

## iii. 教員のノウハウ共有の場について

国家教育庁へのインタビューでは、教員同士の協力・ノウハウ共有が足りていないことが問題意識として示された。教員はクラスサイズの課題も含め、非常に忙しく、働き過ぎている部分もあり、教員同士の指導ノウハウ等の知見共有によって、教員の職務効率化を図るべきという意見が確認できた。2016年からのナショナルコアカリキュラムでも、教員同士の授業計画策定の協力や、学校活動一般での連携についても更に深く試みが進むように支援している。

タンペレ市、教職員組合でも、教員のノウハウ共有については重要との考えが確認でき、チューターティーチャーという仕組みの紹介があった。チューターティーチャーは、特別支援等のホットトピックとなっている教育テーマに関する指導スキルについて、他の教員を指導・支援できるスペシャリストを指す。チューターティーチャーは、自治体が設定し自治体HPにてモデルとして提示し、各教員が直接チューターティーチャーに相談できるような仕組みとなっている。

また、小規模学校では、ある教科を担当する教員はその学校の中で1人のみというケースもあり、教員のバーンアウトの危険性からも、教科を超えた繋がり的重要性も確認できた。

## iv. クラスサイズ (ST 比率) について

国家教育庁へのインタビューでは、クラスサイズは諸外国に比べるとフィンランドは小さいが、(財政的な要因から、) かつてに比べややサイズが大きくなりつつあるとの意見が確認できた。クラスサイズが大きくなった状態では、**才能児はじめ個別の対応が特に必要なケースでは、教室運営が出来なくなるともしている**。各学校や学校にいる子どもの状況に応じた、適切で柔軟なクラスサイズが設定されるべき、との意見が国家教育庁では確認できた。

また、教職員組合では、個に応じた教育の実現のためにも、ST 比率を改善し、教員の数を増やすことが重要だとしている。具体的には1人の先生あたりの適切な子ども数として、初等教育

では18人、中等教育では20人の子ども数が適切だと主張している。(なお、都市部では、雇用機会の都市部への集中に伴う家族の移転の影響により、クラスサイズというよりも学校サイズ自体が大きくなっている傾向も見られる。)

ST比率が悪化している、もしくは**教員が多忙感を感じる要因として、教職員組合は、この5年～10年で個に応じた教育の必要性**(個々の目標に応じたカリキュラムや教育の必要性)が一層高まったことを挙げた。つまり、個に応じた教育をするには、双方向的な教育を行う必要があるため、教員のマンパワーが不足し、各教員の負担感が増加するとした。

一方で教員の忙しさの解消のために、ICTを活用し、子どもや保護者とのコミュニケーションを効率化する動きもある。タンペレ市で訪問した高校では、コミュニケーションツール(ウィルマ)を活用し、学校側からの情報提供は一元的にオンライン上に共有される形としていた。

#### ⑤ その他の専門家、保護者について

既往文献<sup>102</sup>では、フィンランドの才能教育においては、前述のとおり、教員の果たす役割が大きく、教員が個々の子どものニーズを正確に把握し、子どもの成長と学習をモニターし評価する必要があるとした。その際に、専門家や保護者の協力も重要であるとした。

ここでいう専門家とは、主に①研究者、②政策担当者が挙げられるとした。但しフィンランドでは**研究者も、政策担当者も、才能教育に関心を持つ一部の層の者しか議論に加わっていない**ことが課題である。

また、国家教育庁へのインタビューでは、学校が外部の団体や組織と協力している、才能教育以外の事例も紹介され(感情学習についてはメンタルヘルス協会との協働、いじめ予防プログラムについてはもめごと仲裁協会や、マンネルヘイム児童保護連合等との協働)、才能教育についても、外部との連携は有効だとしていた。

---

<sup>102</sup> 脚注 85