

(4) Step4 効果的な取組について

① 全体像

基本的には、インクルーシブ型の才能教育により、社会の中で適合しやすい才能児の育成を目指している。また、このインクルーシブ型の才能教育に教育的効果を感じている。特にこれは基礎教育段階の話でよく確認できた。(平等性を重視する文化もあってか、教員にもインクルーシブ型が受け入れられやすいと推察できる。)

一方で、アダプティブな選択肢も多様に提供されており、個の関心に応じて対応できるオプションがあることが重要だとした。なお、才能児も対象とする教育は、基本的にいずれも無償で、IQ 的な選抜が少ないこともフィンランドの取組の特徴である。

LUMA センターの行う先進的な科学教育については、短期的な成果を求めるのではなく、個々人の hobby-ism や関心を高め、フィンランド全土の子どもたちの関心を高めることに重要性を持っている。この LUMA センターの取組については、卓越性よりも平等性を重んじていることが確認できた。

② 政府

国家教育庁へのインタビューでは、基礎教育については、「基本理念として、全ての子どもニーズに応え、全ての子どもに適合した教育サービスを与える」ことが重要だと考えているとし、才能児のための教育もこの理念で対応できているとした。

2005 年調査¹⁰³では、フィンランドにおいては既に下表の取組がオプションとして存在する、としている。国家教育庁へのインタビューでは、現在では、下表の取組に加え、才能教育と捉えられるオプションはさらに多くある、という意見が確認できた。例えば早修の一部には、ある教科に限って別の学年のクラスに交わせることもある。

図表 28 フィンランドの才能教育のオプション

学校内		学校外
早修	拡充	
早期入学	ワークショップ	コンペ
飛び入学	企業や NPO との協働	心理カウンセリング
上級学年への取り出し参加	追加カリキュラム	サマーキャンプ
グループ別早修	個別のメンター	フェスティバル、展覧会、芸術やスポーツのパフォーマンスの機会
	自習	ISCED ¹⁰⁴ レベル 4~6 のコースへの参加 (高校専攻科から大学)
		Special schools

(出所) 国家教育庁提供資料より作成

しかし、フィンランドにおける才能教育は、基本的には同じクラスの中で行うことをベースとしている。才能児に対しては、他の子どもとは別の課題や宿題を与えて個々人の学びを阻害しないよう、教員が配慮している。

国家教育庁、教職員組合のインタビューでは、「原則として同じクラス内で才能教育を行う

¹⁰³ Gifted Education in 21 European Countries を 2005 に K.Tirriga 翻訳した情報を OPH が引用

¹⁰⁴ 国際標準教育分類

ことで、**才能児がそうでない子どもを助ける子ども同士での学び合いが生まれる**」とし、その**教育効果**を期待していることが確認できた。教職員組合のヘインタビューでは、才能児がそうでない子どもと共に学習し、お互いを助け合うことで、教育的な助け合いが生まれるだけでなく、授業全体が発展的に展開していくという意見が聞かれた。

また、才能児を集め、固定的なグループ構成にするのではなく、個々人の学びたいこと、知りたいことに合致する内容を柔軟に提供しながら、子ども同士の助け合いが生まれることが必要だとした。研究結果としても、才能児だけの同質性の高いグループを作った場合と、才能児以外も含めてミックスしたグループの場合では、才能児自身の学習達成度に変化はなかったが、才能児以外が集められたグループでは助け合いが生まれなかったため、全体の結果としては学習達成度が悪かった、とするものも、教職員組合のインタビューで示された。

国家教育庁、教職員組合の双方からは、才能児を過剰に崇めすぎず、あくまでそれぞれの目指す目標が異なることの一つとして捉えることの重要性や、**グループ学習をしたとしてもそのグループを固定化しないことが重要**だという意見が聞かれた。

なお、フィンランドでは特色のある高校（**Special Schools**）が一般的で、基礎教育段階でも、学校が重点的指導として音楽や視覚的芸術・科学・スポーツなどに特化することも可能である。特に、特色化された音楽クラスについては、フィンランドでも長い歴史を持つ。このような **Special Schools**（特色のある学校）については、子どもが試験によって選抜され、その他の学校に比べて1週間当たりの授業時間が長い。特色のある学校の教育目標や教育内容は、地方公共団体や各学校（教員）によって設定される。

③ 地方自治体

タンペレ市の基礎教育段階では、才能教育を特別に強く意識した政策はない。あくまで個に応じた教育の中で才能教育を実施している。（また、個別化教育の一環では、特別支援教育に、より重点を置いている。）一方で、タンペレ市は早期の言語教育を行っており、**幼児教育における語学シャワー**としてタンペレ大学の語学教師学生による就学前教育や、小学1・2年生の早期言語学習（学年中に4つの言語を学び、無試験のポジティブフィードバックを実施）などにより、**多様性への理解や、個性への寛容の土壌を作っている**。これらの言語教育についても、通常の教育同様に、学習者中心（**learner-centrated**）とし、子ども自身の学習スピードに応じて展開している。また日本の小学校3年生から中学校3年生相当までの子どもは、（タンペレ市ではその1/3程度が）多様な放課後学習を受けており、いずれも無償で受けることが可能となっている。

タンペレ市では、特色のあるコースを持つ高校も複数あり、才能児特化とまでは言えないが、才能児のニーズに応じた教育機会が提供されているとも言える。タンペレ市のルセオ高校の校長からは、「他校に比べると才能児の割合が高いように感じる」との意見が確認できたが、このような特色のある高校でも、基本的には、才能児を取り出すことはせず、インクルーシブを基本としている。子ども間の能力・興味にも開きがあるため、子ども同士で教えあうことを重視している。

また、ルセオ高校に限らず、タンペレ市の高校は、いずれも「スクールガイダンス¹⁰⁵」と位置付けられた職員がいる。この職員によって、各子どもの学習計画や進路選択に関するアドバイス・個別面談を行っており、個々の興味・関心を尊重する基盤が担保されていると考察できる。実際にルセオ高校に在籍する子どもは、大学への部分早修や、高校の提供する特別科目について必須の10単位を大幅に超えた50単位程度を習得するなど柔軟な教育機会を得られている。ルセオ高校の子どもからは、自由な学びの機会が与えられていること、さらに言えば抑圧や強制がない文化が良いとの意見も聞かれた。

なお、タンペレ市のサンポ高校では特別の追加入試はないが、ルセオ高校では一部のコースについて追加入試¹⁰⁶があり、入試を見ても、各高校に応じて、才能児に対する教育機会の提供方法の詳細は異なることが分かった。

④ 大学

i. 実践の場として

実践の場としての大学という観点で、LUMA センター（LUMA はフィンランド語で自然科学と数学という意味で、STEM 教育を中心とした才能教育を行っている組織（担当者はヘルシンキ大学所属））にもインタビューをした。その結果、特に基礎教育段階では、科学教育だけでなく人文科学も含めた広い分野が必要だとした。またフィンランド全土において「興味関心」や「hobby-ism」を高めるべく、本物に触れ合わせることや早期教育、指導者と子どもの間の教育的なイノベーションや子ども同士の教えあいの機会が必要だとした。また、LUMA の取組には企業からの資金的支援も部分的にあるが、企業は LUMA の取組について短期的利益を求めている。

ii. 研究機関として

研究機関としての大学という観点で、ヘルシンキ大学の研究者に話を伺った。ヘルシンキ大学では、クラスティーチャーと協働しながら、教育現場での才能教育を先導的に推進している。しかし、ヘルシンキ市内全体でみると総じて才能教育への対応はできていない。フィンランドにおける才能教育は、（特別支援教育と比較すると）小規模で限定的な取組みであるため、どの手法が効果的かといった専門的な議論も及ばない状況である。研究者へのインタビューでは、「フィンランドにおける才能教育とは子どもの可能性を引き出すこと」だとした。そのうえで、どの手法が良いか研究者として特定の方法論を志向しておらず、手法（オプション）は単一であるのではなく、むしろ多様であるべきだとする意見が確認できた。

フィンランドでは「才能教育」という名称を付けて取り組まれているわけではないものの、実態として教員は才能教育的な教育実践ができていないはずであるとし、才能教育の実態調査・研究を進めるという方向性も確認できた。

研究者によれば、一般的にフィンランドで採用される実践としては、個に応じた教育の延長で、エンリッチメント的なものが多いとした。（なお、早修について、研究者がヘルシンキ市で

¹⁰⁵ サンポ高校ではスクールガイダンスと呼び、ルセオ高校ではガイダンスカウンセラーと呼んでいたが役割は同じ。

¹⁰⁶ 但し、ヒアリングによれば日本の入試のような厳しい選抜、競争があるイメージではないとのこと。

インタビュー調査を実施した時は、初等教育段階では飛び級は行われておらず、入学年齢である7歳以前に早期入学している子どもも非常に少なかった。この背景には、フィンランドの基礎教育段階は年齢通りに進級する文化があることも影響がある。)

研究者へのインタビューでは、個別の教育手法やオプションについては、上述のとおり多様であるべきだと考えるが、実践される「場」については、インクルーシブ的であるべきだとの意見が確認できた。

セグリゲーション(具体的な基準を設定した上でテストにより発見した才能児を「分けて取り出す」教育の場)について、フィンランドの教員は否定的である。一方で、**Differentiation** (他の子どもと同じクラスのままで、インクルーシブな状態を保つ教育の場)については教員が必要を感じ、研究者は教育効果も感じている。

なお、インクルーシブ教育のシステムでは、特別支援教育が必要な子どもについて、できる限り他の子どもと同じクラスで教育をしようと努め、最終的に特別支援学校に進むというオプションがある。才能教育においても、同様の順序で進められるべきであると研究者は考えている。つまり、才能児は基本的に同じクラスで教育をしたうえで、通常クラスで「困り感」を抱えている場合に、様々なオプションが検討され、そういった手順の最終形態としてセグリゲーションが採用されることが望ましい、とした。

LUMA センターについて

■ 概要

3 歳～19 歳までを対象とし、科学、技術、工学、数学、教員養成分野におけるあらゆるレベルの関心を高めるための取組で 1996 年に始まった。現在は 40 程度の取組がある。

かつては STEM 分野のみであったが、人文科学系である AinO Center と統合したことに伴い、ヘルシンキ大学の LUMA センターについては、分野を自然科学と数学だけに特化するのではなく、人文系（教員養成）の分野にも拡大している。現象ベースの課題解決学習を行うことにより、教育学としてのイノベーションを生むことも期待している。

■ 参加者

2014 – 2017 年は約 100 万人

■ 拠点

ヘルシンキ大学を中心的な拠点とし、アルト大学、オウル大学、タンペレ大学、トゥルク大学等、その他 12 の大学に LUMA センターはある。また 2017 年には中国にもセンターが設立されている。

■ 財源

教育文化省からヘルシンキ大学に配分される予算をベースとした資金が中心となる。

後述のガドリムという取組については、企業からの出資もある。

個別のプロジェクトごとの基金はいくつもあり、主にフィンランド国内の出資によるものだが、LUMA センター全体に対する基金はない。

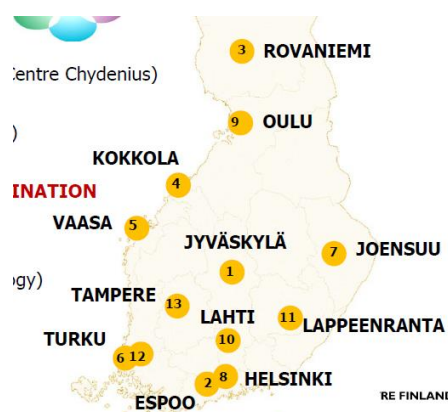
■ 指導体制

LUMA アンバサダーとしての役割を持つ大学生（教育実習生、未来の先生）と教科教員が主な指導者となっている。

なお、ヘルシンキ大学の学生で数学科の教員になる履修課程には、LUMA の講師になることが含まれている。

■ ミッション

1. 国際協力の拡大、学習の充実
2. 子どもや青少年を対象としたノンフォーマル・フォーマルな科学教育を提供し、高等教育のための学生の採用を支援
3. LUMA 関連の研究を通じ、LUMA 分野をより魅力的にするための価値ある情報を提供
4. 就職前教育・現職教員向け教育の推進
5. StarT プロジェクトを支援することで、LUMA 分野の子どもたちや若者たちにインスピレーションを与える
6. LUMA Labs が STEM 活動のための施設・設備を提供



■ 特徴的な取組

1.LUMA LAB

LUMA LABS がフィンランドには 14 か所ある（うち 6 つヘルシンキ大学）学校のカリキュラム上に位置付けられながら LUMA LAB を訪問し、科学技術に関する本物の体験をするだけでなく、指導者として、教員養成課程途中の未来の教師もいることから、指導の体験の場となり、子どもと教員間での新たな教育的イノベーションが生まれることを期待している。この中の一つに化学ラボのガドリンというものもあり、全ての学校段階に無償で提供されている。研究室の活動に訪れるだけでなく、科学クラブやサイエンスキャンプも含めて受けることが出来る。過去 10 年間で 50,000 人以上の子どもたちが訪れており、海外からも注目される取組の一つ。（2017 年にはオーストラリア、中国、シンガポール、アメリカ、韓国などの国が視察。）

2.SterT プロジェクト

元々「ミレニアムユースクラス」という名前であった国際的な取組が資金継続が困難となったことから、新たに「Star T (every child and youth can be a star through Teamwork)」という取組を行っている。

国際的に、あらゆるレベルの教育段階で、学際的なプロジェクトベースの共同学習を支援しており、40 以上が参加している。

この他、「Pulmaario Workshops on Mathematics and Programming」の取組では、指導方法の体系化だけでなく、指導者を高校生にも拡大している。各地の公民館など大学でないところを拠点として高校生がより小さな子どもたちに、数学やプログラミングに触れ合う機会を提供している。実際に対面し、全土で一定の質の自然科学教育が行われるよう、「高校生講師」の質の担保のために、現在数学科の教員資格をもつ研究者によって、「高校生講師」向けの詳細なカリキュラムを策定しているところ。

また、ヘルシンキ大学の授業は LEARNING MOOC でオンラインで受講できるため、高校生以下でも希望があれば、授業を受けることはできる。

(出所) LUMA センター提供資料より作成

4 今後の展開について

(1) 現状の課題認識

フィンランドにおいては、平等主義的な文化の上に、インクルーシブ的な才能教育が実施されており、個々の教員のスキルによって進められているという特徴がある。才能教育の取組は、ナショナルコアカリキュラム上で「個への対応」や gifted と似た「skillful」という概念が位置付けられていることもあり、暗黙知的に行われている。一方で、教員のスキルや余力、関心等による部分も多く、偏在的に行われている。

しかし、教員のスキルや余力、関心によることなく、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にするためには、**体系的な才能教育の概念や、政府をも巻き込んだ国民的なニーズの喚起が必要**である。

また、才能教育に関する評価研究はこれまで実施されておらず、パイロット事業である LEO プロジェクトも 2 年間の限定的な取組で、規模も小さく研究協力者が少なかったため、才能教育の効果検証が出来ぬまま終了した。研究者からは、定義も判断基準もないフィンランドにおいては才能教育が必要な子どもの割合を算出すること自体が難しく、才能教育の効果検証は難しいという意見が確認できた。

この問題意識もあり、ヘルシンキ大学では、研究者が才能教育の効果について過去の**実績ベースでの確認**を行うべく、LUMA プロジェクトに参加した子どもへの**追跡調査の実施**を検討している。

今後は上述の効果検証の結果も受けることになるだろうが、現時点で才能教育のニーズは、少なくとも小さくはなっておらず、むしろ才能教育の研究も含め、徐々に関心は高まりつつあると推察できる。

(2) 必要となる取組について

① 国民的議論の必要性

一部には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。一方で、国民的議論なくしては、文化的背景に応じた才能教育の概念は得られず、フィンランドにおいては、国民的議論のない状態で才能教育が進められる場合、「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」ものになる恐れがある。

また、財源の中心が政府にあることから、国民的議論の高まりは必要となるだろう。

この国民的議論の喚起のためには、研究機関の果たす役割が重要であると言える。

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、少しずつ関係者から理解されはじめている。しかし、いまだ国民的な議論にまでは至っていない。

研究者がメディアなどへの「新たな研究データ発表」を行い、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だろう。

② 才能教育の支援の重要性

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は、（早修に比べ）コストのかかる取組のため、財源ねん出はもちろんのこと、子どものための個別カリキュラムや、才能教育を提供できる教員（指導者）の育成が必要となる。

フィンランドの現状としては、財源、カリキュラム、教員のいずれも不足しているが、特に（才能教育の実施上大きな責任を持つ教員は重要な主体であり、）教員育成や教員を支援する取組は重要となるだろう。

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である。また、教員になってからの学び直しの機会も少なく、教員は多忙を極めており、教員間でのノウハウ共有も十分でない。

このことから、才能児への指導が出来る教員を支える主なツールとして以下が今後必要となるだろう。

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うまく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ができるよう、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、また、才能児も含めた全ての子ども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た教員の基礎スキルの育成が必要。これに伴い教職カリキュラム改訂が必要。

Tool 3. 教員の継続的支援の場

- 教員の資質向上のため、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の確保が必要。
- 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の確保が必要。

Tool 4. 教員の時間的余裕の確保

- 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。

5 参考 フィンランドインタビュー先 一覧

主な側面	組織名	概要	備考
政策立案者 ＜中央＞	OPH (国家教育庁)	<ul style="list-style-type: none"> ナショナルコアカリキュラム（日本の学習指導要領相当）の策定やその他教育に関する政策立案を援助する政府機関 	<ul style="list-style-type: none"> 教育文化省（日本の文科省相当）は教育に関する予算編成、政策立案・決定等を担っている。
政策立案者 ＜地方＞	タンペレ市 小学校・中学校段階 ／高校段階	<ul style="list-style-type: none"> フィンランドで第3位の人口を誇る都市（首都ヘルシンキ市より2時間弱） 	<ul style="list-style-type: none"> 行政機関として、予算配分や市のgiftedに関する政策の現状把握をインタビュー
政策支援者	OAJ	<ul style="list-style-type: none"> 幼稚園から大学までの教職員の9割以上が加盟する教職員組合 労働環境の改善の他、ナショナルコアカリキュラム策定等の重要な教育政策立案に当たっての協議の場には必ず代表者が参加 	
研究者	ヘルシンキ大学	<ul style="list-style-type: none"> ヘルシンキ市に位置するフィンランドの最高峰の大学機関 フィンランドにおける才能教育の第一人者で政府とも協働している Tirri 氏の弟子である Sonja 氏と面談 	<ul style="list-style-type: none"> 過去に才能教育に関する論文を複数寄稿
実践者 ＜高校段階＞	ルセオ高校 (タンペレ市) サンボ高校 (タンペレ市)	<ul style="list-style-type: none"> IB やスポーツ、メディア、citizenship 等の特殊課程をもつ高校 	<ul style="list-style-type: none"> サンボ高校は ICT 基盤がかなり整備されている高校
実践者 ＜全段階 (STEM)＞	LUMA センター	<ul style="list-style-type: none"> STEM を中心として、関心や深い学びを喚起するための特別プログラムを提供する機関 中心的なセンターはヘルシンキ大学の中にあり、フィンランド各地の一部の大学も同様に各 LUMA センターを持つ 	<ul style="list-style-type: none"> 国外にも開けた取組も実施しており、中国や韓国なども現地訪問が行われている

IV. アメリカにおける才能教育

1 総括

才能教育の最先進国¹⁰⁷として現在も才能教育に関する研究、取組が継続している。才能教育の長い歴史の中で、政府全体の大きな実施目的を変えながらも、各州、各学区、各学校レベルで多くの取組が進められている。

取組は、AP（アドバンストプレースメント）¹⁰⁸や、早期入学制度、早期カレッジなどの早修の取組と SEM モデルによるエンリッチメントクラスや、サマースクール、各種コンテスト、放課後スクールなどの拡充の取組も幅広く行われている。

一方で、各州、各学区、各学校によってその取組の質・量ともに差があり、全ての才能児に十分な教育機会が提供されているのではなく、その教育機会は偏在している。現在は（イングリッシュラーナー（EL）も含めた）人種的マイノリティや貧困層に対して、才能教育の機会が十分に提供できていないことが大きな課題となっている。

また、長い歴史の中で各種取組は地域レベルで進められているが、これらの取組についてパッチワーク的だと指摘するものもあれば、地域のニーズにあわせて取組を行うべきとするものもいた。総じて、共通の方針や課題認識が不十分との認識が確認できた。

2015年に出来た ESSA 法（Every Student Succeeds Act（ESSA））や特別支援教育への積極政策など、「個性化教育」という文脈の中で才能教育を一層進めるべきとの新たな機運も高まりつつあり、才能教育に関する研究が進められていくことが予想される。但し、政府（もしくは各種財団）からの予算獲得を目指す場合、（不文律として）その取組にはっきりとした効果があることをエビデンスとして示す必要がある。その意味で才能教育の促進に向けて、予算獲得と、教育効果を示す調査研究が重要な要素となる。

特にこれまで各種の取組が進められてきたが、才能児の識別に関する研究や教員養成に関する研究が不足しており、特に教員の資質が不足していることは才能教育促進の大きな課題の一つとして捉えられていた。才能児の識別については、テストなどの標準化で測れるスキルには限界があり、全ての子どもを取りこぼすことのないようなユニバーサルスクリーニングであるべき、とした。才能の発露も多様であり、才能児をラベル化すること自体や、テストで測れるスキルだけを向上させること以上に、個々人ごとの「成果」（インパクト）が生まれるかどうかというの方が重要とする意見もあった。

また、才能教育促進の新たなキーアクターとして、保護者と心理的ケアを行うメンターの重要性が訴えられていた。保護者は才能児の「躓き」に最初に気付ける存在であり、才能教育のニーズを強く感じる主体であるとの指摘もあり、アドボカシー¹⁰⁹という意味においても重要だとした。（一方で保護者の要望には「面白ければ良い」という近視眼的なものもあることに留意すべきという意見も確認できた。）また才能児の心理的な支援が重要となることから、教員以外のメ

¹⁰⁷ 教育再生実行会議有識者勉強会（2016年1月21日）岩永雅也 発表資料

¹⁰⁸ カレッジボードの提供する部分早修の取組で、高校生段階で大学の単位を早修することができるもの。後述を参照。

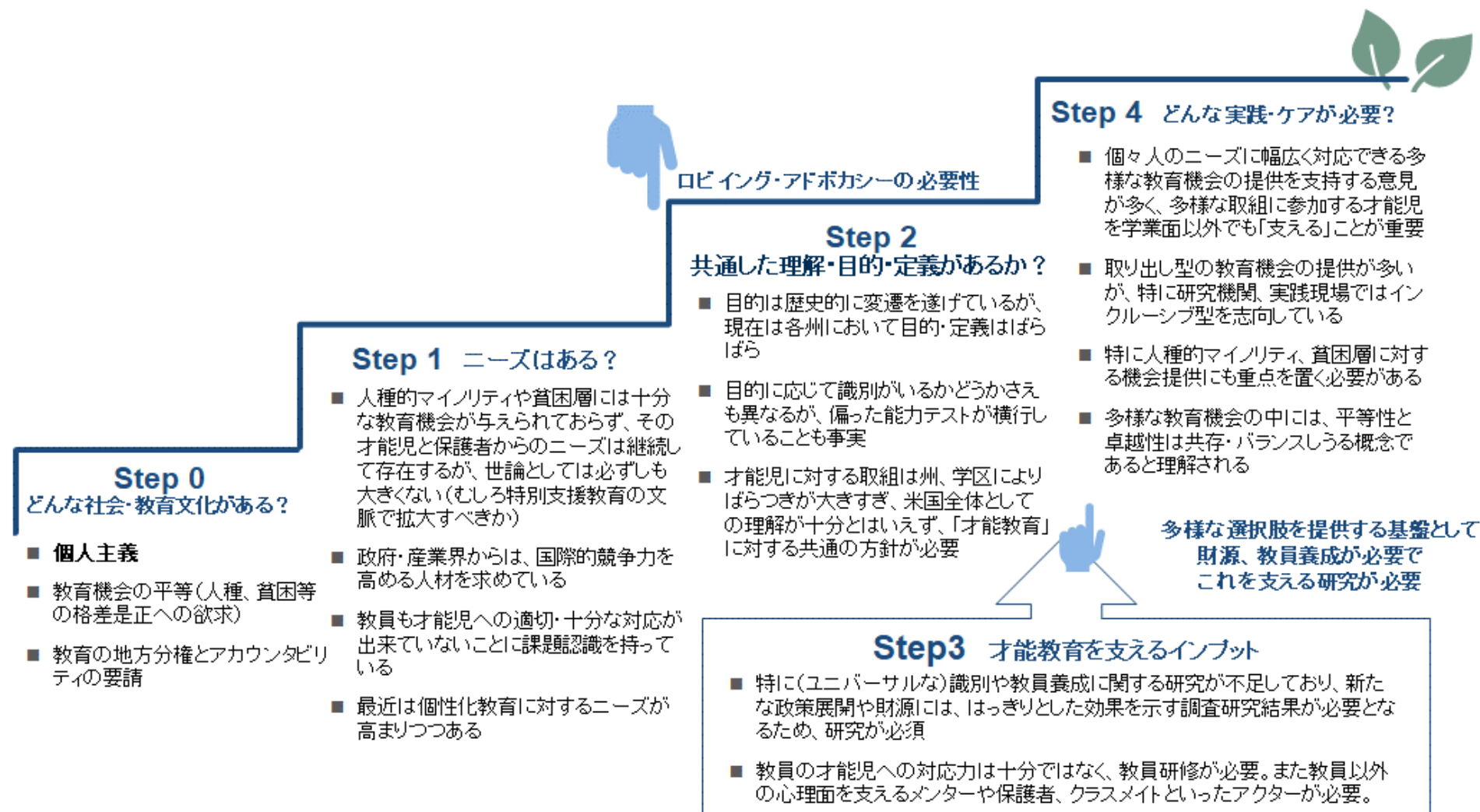
¹⁰⁹ 大辞林第三版では「主張。弁護。特に、権利擁護の主張。」と解説されている。

ンターといった理解者が必要になると考えられていた。

日本とアメリカを比較した場合、教育政策の権限、規模、抱える構造的な課題（人種）、文化が異なることから、一概にアメリカの実施する取組を日本に取り込むことは適切ではないと思われるが、アメリカの各種の取組や研究成果については、才能教育を促進する場合には、参照することができるだろう。

才能教育という概念自体が、社会的に作られた概念であり、学術的に見ても多様な定義を有している分野であることも踏まえると、才能教育はそれを必要とする社会や文化の上で適切な目的設定、識別基準、取組が行われることが必要だとした。

図表 29 アメリカにおける才能教育の発展モデル



(出所) 三菱 UFJ リサーチ&コンサルティング 作成

2 教育制度の概観

(1) 国の概要

アメリカ合衆国の基礎データは以下のとおりである。

図表 30 アメリカの基礎情報

面積	962.8 万km ²
人口	3 億 2,775 万人 (2018 年 5 月時点)
首都	ワシントン D.C.
言語	主として英語 (法律上の定めはない)
歴史	1776 年 独立宣言 1783 年 英国が独立を承認 1787 年 合衆国憲法制定 1789 年 初代大統領ワシントンの選出・就任 2017 年 トランプ第 45 代大統領就任
政治	大統領制、連邦制 二院制 ドナルド・トランプ (Donald J. Trump) 大統領 (2017 年 1 月～)

(出所) 外務省 HP アメリカ合衆国基礎データより作成

教育政策としては、アメリカでは教育は基本的には現在でも州政府の権限事項とされている。(合衆国憲法では、「憲法が合衆国に委任していない権限または州に対して禁止していない権限は、各々の州または国民に留保される」と規定する条項に基づき、教育は基本的に州の管轄事項とされ、連邦政府の権限は限定されていたことを背景とする。)

「国家としての統一的な義務教育制度は存在せず、州ごとに多様な公教育が行われて」¹¹⁰おり、義務教育の年限、修業年限も、公立学校の管理運営やカリキュラムについても州ごとに様々である。また、初等中等教育については、「ローカル・コントロール」の理念に基づき、「学区」ごとに多様な教育が提供されている。

連邦教育省は 1980 年 5 月に教育省組織法を根拠にし、設立¹¹¹されて以降、教育に関連した法律や予算措置を行うが、前述のとおり、州教育委員会が基本的な権限を有している。さらに言えば、「州にあっても多くの場合、地方の「学区教育委員会」に「教育税」の徴税権も含めて移譲して」おり、「教育課程 (カリキュラム) や教科書採択についても州がガイドラインを定めることがあっても基本的には「学区教育委員会」の所掌となっている」¹¹²。なお「「学区 (School Districts)」は市町村といった一般行政単位とは別に、学校管理のために組織された行政単位」¹¹³であり、全国およそ 14,000 の数¹¹⁴がある。

またアメリカの初等中等教育段階の公立学校については、原則授業料は無償で教科書貸与、スクールバスのサービスがある。

¹¹⁰ 小池 治「アメリカの教育改革とガバナンス」(2011)

¹¹¹ 連邦教育省 HP (<https://www2.ed.gov/about/overview/>) 2019.2.20 調査時点

¹¹² NIER「教科書制度と教育事情」https://www.nier.go.jp/seika_kaihatsu_2/risu-2-203_america.pdf

¹¹³ 脚注 112

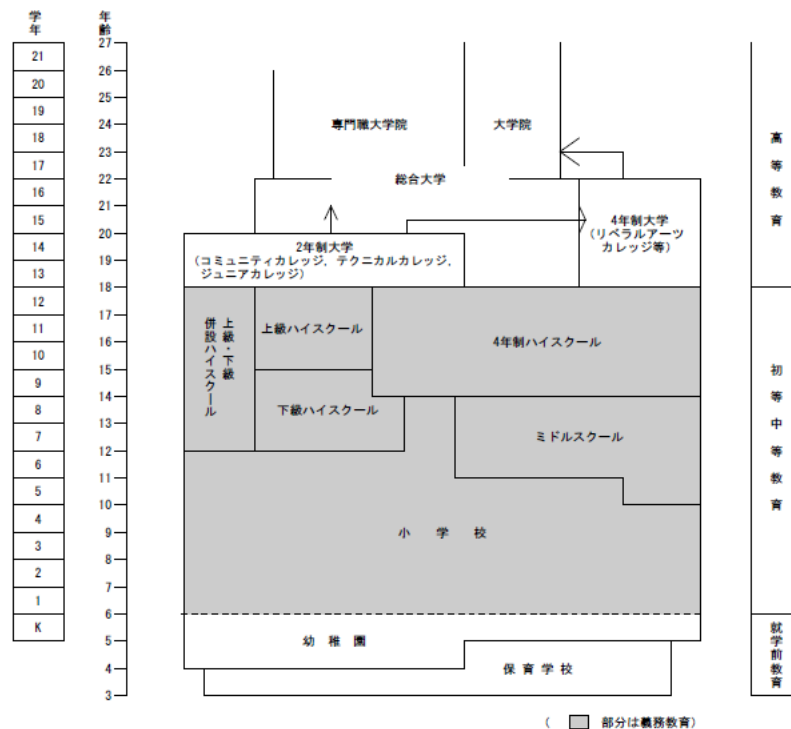
¹¹⁴ 教育再生実行会議(平成 25 年 11 月) 二宮氏発表資料

課題としては、ドロップアウト・卒業延期が挙げられている。¹¹⁵

(2) 学制・子ども数について

州によって異なるが7歳からを義務教育の開始とする州が多い。義務教育年限も州によって異なるが、12年とする州が多い。

図表 31 アメリカの学制について



- 就学前教育**：就学前教育は、幼稚園のほか保育学校等で行われ、通常3～5歳児を対象とする。
- 義務教育**：就学義務に関する規定は州により異なる。就学義務開始年齢を6歳とする州が最も多いが、7歳あるいは8歳とする州でも6歳からの就学が認められており、6歳児の大半が就学している。義務教育年限は、9～12年であるが、12年とする州が最も多い。
- 初等中等教育**：初等・中等教育は合計12年であるが、その形態は6-3(2)-3(4)年制、8-4年制、6-6年制、5-3-4年制、4-4-4年制など多様であり、これらのほかにも、初等・中等双方の段階にまたがる学校もある。現在は5-3-4年制が一般的である。2014年について、公立初等学校の形態別の割合をみると、3年制又は4年制小学校6.8%、5年制小学校33.9%、6年制小学校13.7%、8年制小学校8.8%、ミドルスクール17.8%、初等・中等双方の段階にまたがる学校8.5%、その他10.5%であり、公立中等学校の形態別の割合をみると、下級ハイスクール(3年又は2年制)8.7%、上級ハイスクール(3年制)2.0%、4年制ハイスクール51.4%、上級・下級併設ハイスクール(通常6年)9.6%、初等・中等双方の段階にまたがる学校20.4%。
- 高等教育**：高等教育機関は、総合大学、リベラルアーツカレッジをはじめとする総合大学以外の4年制大学、2年制大学に大別される。総合大学は、教養学部、専門職大学院(学部レベルのプログラムを提供している場合もある)及び大学院により構成される。専門職大学院(学部)は、医学、工学、法学などの職業専門教育を行うもので独立の機関として存在する場合(専門大学、専門職大学院大学)もある。専門職大学院(学部)へ進学するためには、通常、総合大学又はリベラルアーツカレッジにおいて一般教育を受け(年限は専攻により異なる)、さらに試験、面接を受ける必要がある。2年制大学には、ジュニアカレッジ、コミュニティカレッジ、テクニカルカレッジがある。州立の2年制大学は主としてコミュニティカレッジあるいはテクニカルカレッジである。

(出所) 文部科学省「諸外国の教育統計」平成30(2018)年版

初等中等教育段階までは、公立学校が主となっており、子ども数で換算すると、文部科学省「諸外国の教育統計」平成30(2018)年版によれば、初等・中等段階では90.4%が公立学校に在籍している。

¹¹⁵ 脚注 102

図表 32 アメリカの学校数、子ども数等

(2014年度)

教育段階	学校種名	設置者別	修業年限	通常の在学年齢	学校数	児童・生徒・学生数	本務教員数	備考		
			年	歳	校	千人	千人			
就学前	幼稚園	公	—	3~5	m	3,233	m			
		私			m					
	保育学校	公	—	3~5	m	4,658	m			
		私			m					
初等・中等	5年制小学校	公私	5	6~10	公 67,073 私 17,254	初等段階	公 3,132 私 436	初等段階の学校は第6学年以下から始まり、第8学年までに終了する学校。中等段階の学校は第7学年以上の学年で構成される学校。 「初等・中等双方の段階にまたがる学校」は第6学年以下から始まり、第9学年以降で終了する学校。また、「その他」とは障害のある児童・生徒を対象とした学校、特別のプログラムを提供するオルタナティブ・スクール、及び学年構成が不明な学校。「その他」の私立は不明。 私立の学校数は2013年度。		
	6年制小学校		6	6~11						
	8年制小学校		8	6~13						
	ミドルスクール		3(4)	11(10)~13						
	下級ハイスクール	3(2)	12~14(13)	公 24,181 私 2,700	中等段階	公 35,370 私 3,988				
	上級ハイスクール	3	15(14)~17							
	上級・下級併設ハイスクール	6	12~17	公 14,943 私 1,334	初等・中等双方の段階にまたがる学校	公 6,347 私 8,410				
	4年制ハイスクール	4	14~17							
	その他	公	—	—	575					
	高等	総合大学	州	4~	18~	州 701 私 2,310	州 8,257 私 5,236		791	学校数は、分校を含む。学生数は、大学院及び非学位取得課程を含むフルタイム及びパートタイム在学者（総数20,207千人。うちフルタイム在学者は12,454千人）。 大学の教員数は2013年度。
			私							
		その他の4年制大学（リベラルアーツカレッジ）	州	4	18~21	920	6,398			
私										
2年制大学		州	標準2	18~19	696	317				
		私								

(出所) 文部科学省「諸外国の教育統計」平成 30 (2018) 年版

なお、公立の小中学校における 2006 年時点の才能児の割合に関する統計データ (National Center for Education Statistics) では、全米の 6.7%を才能児としている。しかし、オクラホマ州やケンタッキー州などの才能教育に積極的な州では 14%前後が該当するのに対し、マサチューセッツ州やヴェルмонт州では、1%を下回っており、州によるばらつきが多い。

(3) 教育プログラムと関係機関について

国レベルでは、中央当局として連邦教育省があり、連邦レベルの法律案の制定や連邦予算の獲得、各州への技術的助言を中心に行っている。「教育機会の均等化」と「優れた教育の振興」をミッションに掲げ、教育の機会均等保障への支援（補助金事業・奨学金事業）や教育情報の収集・提供、研究開発を主たる事業」としており、「現時点でも、「教育機会の均等化」と「優れた教育の振興」という組織のミッションは変わらない¹¹⁶としている。

才能教育について言及すれば、連邦教育省が実施する「Jacob K. Javits Gifted and Talented

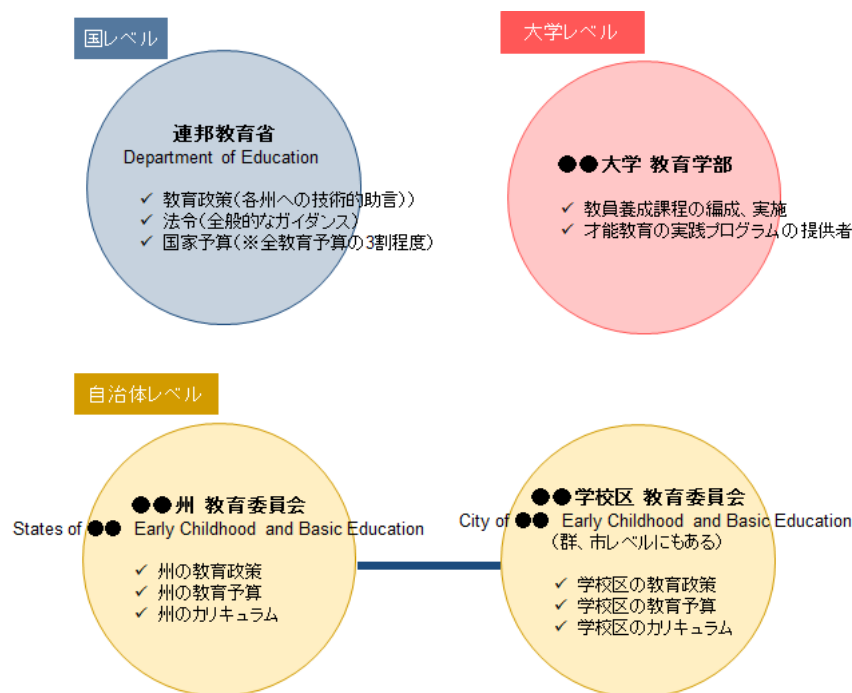
¹¹⁶ 文部科学省委託「諸外国における客観的根拠に基づく教育政策の推進に関する状況調査報告書」（2017年3月）三菱UFJリサーチ&コンサルティング

Students Education Program」(以下「ジャヴィッツプログラム」とする。)について NCRGE (National Center for Research on Gifted Education) が支援をしており、才能教育に関する国家的研究を担っている。(コネチカット大学内に設置されている。)

アメリカの教育プログラムは前述のとおり、各州、各郡・市によって、その根拠法・取組が異なっており、州によって学制も含めて異なるという特徴がある。また、各州からは各学区に権限移譲がされており、「学区の運営については、地域住民が直接選挙で選定した教育委員で構成される学区教育委員会 (School Board) が、同学区の教育行政を担って」いる。また、「地方分権制の浸透により、学区によって制度等が大きく異なっており、学区の裁量で決定可能な範囲が広く、使用する教科書やカリキュラム等の教育方針の他、休日等も学区単位で決定されている」¹¹⁷。

特に才能教育については、州ごとのばらつきよりも、学区内でのばらつきの方が顕著であるとの有識者からの指摘がある。¹¹⁸

図表 33 教育政策の関係機関



(出所) 各種資料より作成

¹¹⁷ 脚注 116

¹¹⁸ コロンビア大学 James Borland 教授インタビューより

(4) Step0 教育文化、社会経済に対する価値観

① 人口の急増に対する教育機会の平等性の確保

トクヴィルの指摘によれば、19世紀のアメリカの思想として、「財産と知性において平等」を重んじていた。特にアメリカ文化が伝統的に有してきた平等性という思想については、「人間の知性は等しくないが、知性を育てる手段は等しく利用できる」としており、教育機会の平等性を確保することを目指している。「アメリカにおける平等主義は、機会の平等という考えに基づくものであり、それは誰もが人生において皆と同様に公平なチャンスを与えられるべきである、という考え方」¹¹⁹だとされている。

1890年代から第一次世界大戦までの間、多くの移民がアメリカに移り住み、これにより20世紀前半にアメリカの教育は過去に例を見ない拡大の時期を迎えることとなった。これに伴い、学校運営についても、「機会の平等」を確保しつつも「効率的運営」が重視されるようになった。効率的運営の一環として、才能児教育は受け入れられたが、当初は異質な者を学校の外に排除する、という政策が一般的となっていた。

但しこの「機会の平等」についても、「画一的」とは異なり、以下②個性を尊重する文化に記載のとおり、個性を尊重したうえでの機会の平等であることには留意が必要である。「均一でない人々を均一に扱うことほど不公平なことはない」という基本的認識がある。¹²⁰

② 個性を尊重する文化

①の機会の平等とも関係するが、「アメリカは平等という理念を重んじるが、それは伝統的に個人を単位にした個人主義的平等主義（機会の平等）である」¹²¹とされており、「アメリカは「皆が違う」ことを前提にした社会であり、そこでは個人個人の差異が顕在化して当然とされ」¹²²とする既往文献がある。

また、既往文献によれば、「カーネギー教育振興財団会長からは、教育制度の違いとして「集団を高めようとする日本と個人を伸ばそうとするアメリカ合衆国」という違いの言及¹²³があり、個性を尊重する安定した土壌があるとも推察できる。

このことについて、CTYセンター（後述を参照）の2代目の所長であるウィリアム・ダーデン氏は、1980年代後半に、「奇妙な子」扱いされている子どもの捉えられ方を変える必要性を述べていた。

③ 所得、人種による格差に対する課題認識

既往文献で紹介される国際比較研究によると、ヨーロッパの人々に比べ、アメリカの人々は、

¹¹⁹ 示村 陽一「異文化社会アメリカ」（2006）（研究社）

¹²⁰ 山内乾史 編著「才能教育の国際比較」（2018年12月）第7章 アメリカの才能教育

¹²¹ 脚注 119

¹²² 脚注 119

¹²³ 脚注 120

所得格差に対して寛容であるが、格差を容認する条件として「機会の平等」が確保されている必要があるとする。¹²⁴2002年のNational Election Studyは、社会の中で一部の人々がよい（悪い）仕事を持ち、高い（低い）所得を得ている理由を7つ挙げ、一番重要と挙げられたのが「良い教育を受ける機会がなかった」であり、55%の人々が「大変重要」と答えている。実際に、同調査によると、格差拡大を認識している人々の91%（2004年、2002年は90%）が「格差の拡大は悪いことである」という価値判断をしている（NES2002, 2004）¹²⁵。

一方で、世論としては、所得格差を認識しながらも、政策としては所得格差を是正する政策よりも自分自身の短期的利益を選択する政策が好まれていると指摘する文献¹²⁶もある。

特に教育の分野についていえば、既往文献では、昨今、アメリカでは「貧富の差に関係なく、必要とする者全てに特別な教育サービスを与えるべきである、という考えにますます近づいているようである」¹²⁷としている。

また、「アメリカでは情報公開が徹底して」いるが、その際には学力テストの平均点だけでなく「人種構成」も公表される¹²⁸ことから、アメリカの人々にとって「人種」によって教育機会に格差が生じていることについては、一般的な課題として認識されているとも理解できる。

住環境の問題とも密接に関連するが、学校間格差は人種問題と結びついており、既往文献では、NCLB政策¹²⁹によって同じ学区でありながら学校によって人種に大きなばらつきが生じるという傾向は、さらに拡大されたとしている。

1960年代の公民権運動の成果として、マイノリティの子どもたちに教育の機会を均等に保障すべきとElementary and Secondary Education Act (ESEA)法が1965年に制定されて以降、連邦政府においては、人種による教育格差の解消のための資金援助を行ってきたとされる¹³⁰が、PISA2009「子どもの社会経済文化的背景指標」と読解力得点の関連などを見ても、白人とマイノリティとの学力格差は顕著で、依然として大きな課題であると認識されている。今回アメリカの才能教育に関するロビイング団体にもインタビューを行ったが、人口動態の変化も相まって差別・不平等の問題への関心は一層高まっているとの意見を確認できた。

④ 教育行政の地方分権と各州に求められるアカウントビリティ・システムの構築

教育制度として、連邦政府が持つ権限は極めて限定的で、基本的には各州が教育政策のイニシアチブを取っていることは前述のとおりである。才能教育についても同様で、各州、各学区に非常に多くの権限が委譲されており、各学区の必要とする政策を、基本的には各学区の決定する予算配分の中で行っている。また学区によって取組の差が大きいこと背景には、税金にも大きなばらつきがあるということがある。このように、教育行政については、「各州、各学区、各学校

¹²⁴ Jacobs & Skocpol, 2005

¹²⁵ アメリカの所得格差と国民意識（阿部 彩）（2007）（海外社会保障研究）

¹²⁶ アメリカの所得格差と国民意識（阿部 彩）（2007）（海外社会保障研究）

¹²⁷ 脚注 120

¹²⁸ アメリカ公立小学校における学校文化（古谷喜美代）（神奈川大学心理・教育研究論集 第24号）

¹²⁹ 脚注 128

¹³⁰ アメリカにおける学力向上をめざした教育政策の課題

の判断すべきこと」という共通認識を持っており、この点は、本調査インタビューでも共通して確認できた。学校現場等の実践家のインタビューでは、「各学校の自治に、子どもも含めた関係者にオーナーシップを持たせることが重要だ」との意見も確認できた。「各学校の必要とする取組を各学校で進め、その取組促進のための予算獲得を目指し、各主体が積極的にアドボカシーを行っていく必要がある」、という考えがアメリカの教育の中で根付いていると推察できる。

一方で、各種取組のための予算獲得については、日本以上に「説明責任」や「取組の結果の評価」を重要視する習慣があるといえる。NCLB 法（詳細は後述のとおり）と同じ 2002 年には、「2002 年教育科学改善法（Education Sciences Reform Act of 2002）」が成立し、連邦教育省の政策立案者と連携し、客観的根拠に基づく教育政策の実施が掲げられた。これに伴い、2002 年以降、特に連邦教育省は州政府に対して「取組結果に対するアカウンタビリティ・システム」を強く要求するようになっていく。具体的には、「結果に対するアカウンタビリティの強化に向け、NCLB 法では、連邦補助金を受給する州に対し、州内統一学力試験の実施と結果の公表、到達目標となる教育水準の策定、試験結果に基づく学校の改善施策を各州に義務づけること」¹³¹が開始された。現在の ESSA 法（詳細は後述のとおり）においては、NCLB 法から連邦政府の権限を弱め、州政府への権限を強めているが、引き続き「子どもたちの置かれた状況別に学力等のデータを分析し、その結果に基づいて対策を検討することを各州や学区に求めている点は、NCLB 法と共通している」¹³²。

各取組についてのアドボカシーをする場合であっても、「その取組の「効果・結果」を比較研究によって明白に証明することが必要だ」と感じている。この点は学校現場をはじめとする実践家の意見でも、確認でき、アメリカの「業績主義」的な文化を反映しているとも推測できる。

¹³¹ 脚注 116

¹³² 脚注 116

3 才能教育の制度的変遷

(1) 法律・議会報告書上の規定からの紐解き

① 卓越性を志向した才能教育の萌芽

国家的な才能教育への関わりとしては、1957年のスプートニク・ショックが引き金となり、数学や科学分野における優秀な子どもの教育に緊急に取り組むべき、との考えに至り、1958年の国家防衛教育法（National Defense Education Act）において以下の規定がされた。

国家防衛教育法（National Defense Education Act）の概要

- ・科学・数学・外国語の学力水準を上げるよう、カリキュラムの編代価を図る
- ・それまで州や学区が独立した権限をもっていた学校教育に連邦政府が関与を強める

これに起因して才能児特定のための財源が準備され、複数のプログラム（特に数学・理科の適性を見だし大学進学を促進する才能教育プログラム）が始動した。

なお、連邦政府としての関わり以前にも、才能教育の取組は進められている。最も初期段階の取組の一つは、1868年のセントルイスの公立学区における柔軟な進級制度であり、6年間のカリキュラムを4年間で修了しても良いとする早修の取組であった。

その後1901年にはマサチューセッツ州ウースター市では、才能児のための特別学校が開校された。1920年までには全米の2/3の主要都市ではギフテッドネスのための何らかの教育プログラムが行われていた。¹³³しかし、1920～1930年代の「学校では、だれもが平等に基準に達することが強調され、才能教育は一般に関心が薄かった」¹³⁴。

1930年代には、連邦政府教育庁の中に優秀児・子ども局（Office of Exceptional Children and Youth）が開設されたが、国家的な財政措置については、前述の国家防衛教育法制定まではなかった。

国家防衛教育法制定以降、1960年代は公民権運動が高まり、才能教育政策について「不利な子どもたちがそこに公正に参加できないこと」が批判され、才能教育政策は下火となった。

1972年には、マーランド報告が提出され、「ごく限られた者しか特別プログラムの恩恵を受けていない」と報告し、才能教育がいまだに不十分であるという懸念が示された。特にマーランド報告では、それまでIQによる才能の定義をしていたところ、以下の才能の定義を行い、才能児は全人口の約5%を構成するとした。この定義自体は、73%もの学区で採用され、国家的な定義となった一方で、実際の教育現場の大部分では、才能児の識別に知能検査の結果を適用していた。

¹³³ 脚注 120

¹³⁴ 松村暢隆（2003）「アメリカの才能教育」

【才能の領域】

一般的な知能、特定の学問的適正、創造的もしくは生産的思考、統率能力、視覚および芸術性、精神運動的能力

【才能児の定義】

上記 6 つの領域のいずれかにおいて卓越した能力を発揮することができる

マーランド報告の 2 年後である 1974 年には、教育庁内に「才能児・子ども局 (Office of Gifted and Talented:OGT)」が設置することとされ、才能児に関するトレーニング、リサーチ、デモンストレーション・プロジェクトのための財源として、約 1,250 万ドルの予算が計上された。

しかし、1978 年時点でも 14 の州では才能教育に関し、何の措置も行っておらず、法令用語としても定義がされていなかった。このような機運の低さも関係してか、1980 年代初めまでに OGT は閉鎖され、才能教育は各州の判断で行われる取組となった。さらに 1983 年には連邦審議会の報告書「危機に立つ国家」(National Commission on Excellence in Education) が公刊され、普通教育での学力の危機が叫ばれ、「back to basics」運動が展開した。これにより、才能教育は「エリート主義、えこひいき、資源の不平等な分配、マイノリティに不利、才能児の隔離などと批判された」¹³⁵。

② 平等性を志向した才能教育の拡大

1988 年には、ジェイコブ・K・ジャヴィッツ才能児・子ども教育法 (Jacob K.Jaavits Gifted & Talented Student Education Act) (以下「ジャヴィッツ法」と省略する。) によって、才能児・子どもの識別における偏見を認識し、社会弱者層の才能児の重点化、才能児の子ども人口の拡大を目指す内容が含まれることとなった。既往文献¹³⁶によれば、1988 年のジャヴィッツ法及び後述の 1993 年の「国家の卓越」の報告書によって、「民族的・社会経済的に不利、あるいは障害をもつ子どもも含めて、すべての子どものための教育改善を要求」し、このことが新たな才能教育政策である「SEM」モデルの展開を一層推し進めたとしている。換言すると、才能教育政策の転換点があったとも言えよう。この法律に起因し、「特別助成金」という形で、才能児の新たな特定基準の実現を希望する人々に資金提供がされ、実際の教育現場においても才能児の定義を多様化する取組が促進された。

【才能児の定義】

「英才・才能ある子ども」という用語が意味するのは、知的、創造的、芸術的、リーダーシップの能力などの領域、あるいは特殊な学問分野で、高度な遂行能力の根拠を示す青少年である。

そして、そのような能力を十分に伸ばすために、ふつうは学校で提供されない指導や活動を必要とする者である。

(出所) 松村暢隆 (2003) 「アメリカの才能教育」 p18

¹³⁵ 脚注 134

¹³⁶ 脚注 134

OGT は才能児・子ども「教育」局（Office of Gifted and Talented Students Education:OGTSE）となり、連邦政府の才能教育プログラムへの助成金は増加した。

1993年には教育庁によって「国家の卓越：アメリカの才能を育てる（National Excellence A Case for Developing America's Talent）」という報告書が出版された。

図表 34 才能児の定義について

■ ジャヴィッツ法からの定義変更の背景

「優れた才能」(outstanding talents) について、神経科学や認知心理学から得られた新しい知見（知能の拡大された概念）によって新しい定義が必要となった

■ 定義

優れた才能のある青少年は、同年齢・経験・環境の他者と比較して、著しく高度な達成水準で遂行したり遂行できる潜在能力を示す。この青少年は、知的、創造的かつあるいは芸術的領域で高度な遂行能力を示したり、並外れたり一ダージップ能力をもっていたり、特殊な学問分野で優れていたりする。

彼らにはふつうは学校で提供されない指導や活動が必要である。優れた才能は、あらゆる文化的集団の青少年に、あらゆる経済的階層にわたって、またあらゆる人間の事業分野で存在する。

(出所) 松村暢隆 (2003) 「アメリカの才能教育」 p20

1994年には、ジャヴィッツ法は部分的に改訂され、初等・中等教育法となり、2001年には No Child Left Behind Act（誰も落ちこぼれにしない法）（NCLB 法）の中で才能教育に関する規定が存在している。なお、No Child Left Behind Act は、アメリカにおける学力格差是正のための「連邦政府の役割を大幅に拡大した過去に例を見ない歴史的な連邦教育法」¹³⁷とされている。「学力格差の是正を図ると同時に、科学的に実証された質の高い研究、すなわち、科学的エビデンスを教育における政策決定に利用することを重視する施策」と言われており、「各州に対し前例のないレベルでのアカウントビリティ・システムの構築が求められた」¹³⁸としている。

図表 35 No Child Left Behind Act（誰も落ちこぼれにしない法）について

■ 主な概要

子どもの全般的な学力向上、マイノリティや社会経済的に不利な層の基礎学力格差縮小を重点目標として、補助金を分配

（教育は州の専管事項であり、又、同法が連邦補助金事業に関する授権法であることから、連邦補助金受給の如何すなわち受給条件として規定される教育政策の導入は制度上、州の任意（実際は全州が受給））

■ 取組の全体像一覧

¹³⁷ 吉良直 (2009) 「どの子ども置き去りにしない (NCLB) 法に関する研究—米国連邦教育法の制定背景と特殊性に着目して」 『教育総合研究』

¹³⁸ 脚注 116

- ・学力の差の縮小
- ・読解能力の向上
- ・裁量を拡大し、官僚的な取扱いを縮減
- ・成功に対する報酬と失敗に対する制裁の強化
- ・親に対する情報提供と学校選択の拡大
- ・教員資質の向上
- ・21 世紀の学校安全向上

(出所) 中央教育審議会 (第 16 回) 参考資料 5 より作成

その後 2015 年 10 月には NCLB 法を改正する「全児童・子ども学業達成法 (Every Student Succeeds Act (「ESSA」と略記))」が成立し、2016 年 10 月 1 日より施行された。ESSA は、教育者や保護者からの要求を受け、「すべての学生が大学やキャリアで成功するための準備を完全に整える」という明確な目標に焦点を当てた法律とし、学生や学校の成功を助けるような条項が含まれたものとなっている。

図表 36 ESSAの主な概要

- ・アメリカの不利な立場に置かれ、ニーズの高い学生にとって重要な保護を支持することで平等性をさらに発展させる
- ・初めて、アメリカの全ての学生に高水準の学業水準を教え、大学やキャリアで成功する準備を整える。
- ・州全体で毎年行われる評価を通じて、学生の高度な基準に向けた進捗状況を評価し、教育者、家族、学生、コミュニティに重要な情報が提供される
- ・「Investing in Innovation」と「Promise Neighborhoods」と整合性のとれた、地域の指導者や教育者によって開発されたエビデンスに基づいた介入や場所に基づいた介入を含む、ローカルなイノベーションを支援し成長させる
- ・高い品質の就学前教育へのアクセスを拡大するための歴史的な投資を維持・拡大する
- ・学生グループが進歩していない、卒業率が長期間にわたって低い、パフォーマンスが最も低い学校において、説明責任と行動が前向きな変化をもたらすことを期待する

(出所) 連邦教育省 HP (<https://www.ed.gov/essa?src=rn>) 2019.2.20 調査時点

National Association for Gifted Children (アメリカ才能児協会、以下「NAGC」とする。)のインタビューでは、冷戦終結以降から最近の世論に至るまで、才能教育については階級やボーダーをなくす「平等性」に世論の関心が移っているとし、人口動態の変化も相まって差別・不平等の問題への関心は一層高まっているとしている。

現在では、NAGC (アメリカ才能児教会) において、才能児は「一つまたは複数の表現領域において、ひととき優れたレベルのパフォーマンスを発揮する、もしくは発揮する潜在的可能性を示す人のことである」と定義されており、国家的な定義とされている。¹³⁹この定義は、州や学区による才能の多様な定義や才能児特定のためのモデルを包含するものとなっている。

¹³⁹ 脚注 120

4 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

特に人種的マイノリティや貧困層の才能児やその保護者は、才能教育の機会を十分に得られておらず、才能教育に対するニーズがある。この背景には、アメリカの才能教育が、州、学区、学校によって、(財政状況も異なり、これに起因して) 取組の程度に差があることが挙げられる。

保護者からのニーズが大きい要因は、才能児が通常のクラスで「つまらない」「適合しない」と感じた場合、そのことに気付く最初の大人が、教員ではなく、保護者であることが多いためである。(これは言い換えれば、才能児の判別や才能教育の実践が可能な教員が限定されているとも言える。) しかし、世論全体として、大きなニーズがあるとは言い難い。

最近では、特別支援教育に対する積極政策の流れもあり、「平等な教育機会の提供」、「全ての子どもへの個別化した教育機会の提供」といった文脈でのニーズが高まりつつある。

そのような中、現在のアメリカの才能教育においては、「エクセレンスギャップ」と言われる貧困層や人種的マイノリティが才能教育の機会を十分受けられていないことが課題となっている。特にその判断・識別基準に言語的テストだけを用いてしまう場合、その試験対策を出来る家庭かどうかで識別結果に大きく影響をしてしまうことについて、行政、研究者、さらに教員をはじめとする実践家の間で、大きな課題として認識されている。

このような課題認識も相まって、連邦政府としては、現在「個別化教育」を進めており、多様な教育機会を提供している。個人のニーズに応じた柔軟な対応を行うことで、「機会の平等」を目指している。

一方で、政府や産業界からは国際競争力を高める人材を求める声もあり、数学や科学技術といった分野においては、卓越性を求めるニーズもある。

② 中央政府

Institute for Educational Advancement が 2018 年 8 月に発表した有権者に対する世論調査(「PUBLIC ATTITUDES TOWARDS GIFTED EDUCATION」(才能教育に対する国民の意識)) (以下「IEA 調査」とする。)によれば、民主党でも共和党でもどちらも才能教育に好意的であることが分かったが、一方で、各議員のレベルになると関心は様々であることも分かった。

連邦教育省への聞き取りでは、新しい世論のニーズとして、「全ての子どもへの個別化した教育機会の提供」が特に重要なニーズとなっており、このニーズの高まりに対して、政府としては、教員が「子ども(保護者)のニーズを受け止められ、学びをファシリテートできる」という役割を果たすべきだ、という取組の方向性を確認できた。

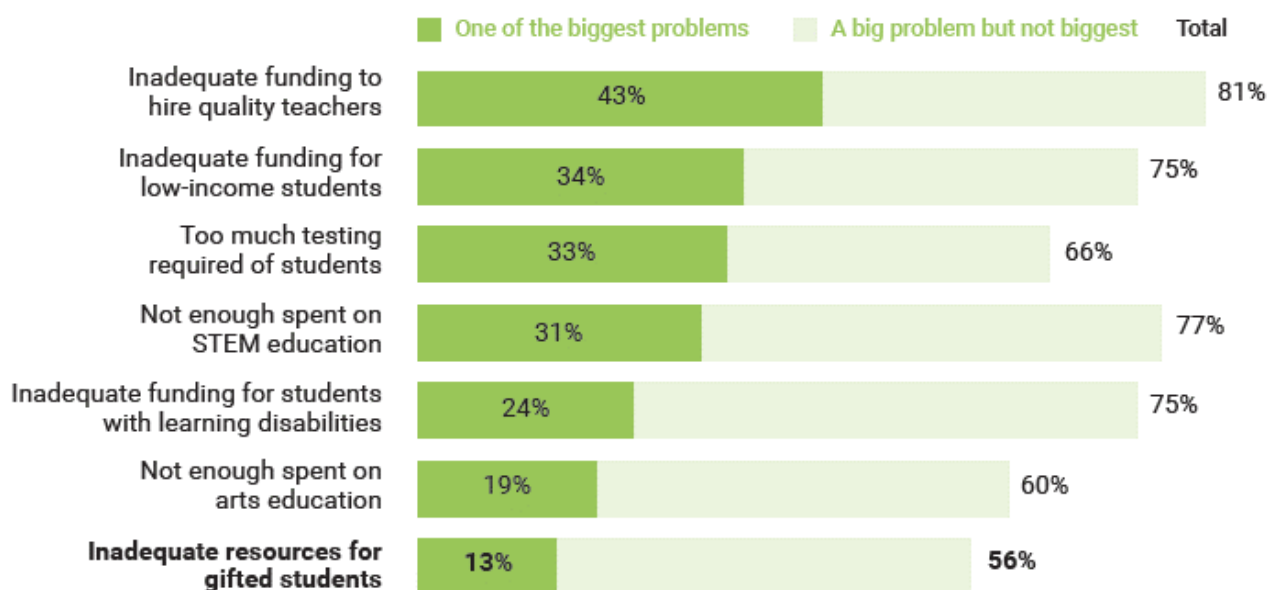
なお、全ての子どもへの能力に応じた教育を提供すべきという動き自体は政権交代による影響はない。

③ 世論

IEA 調査によれば、現在の制度によってすでに才能児のニーズを満たしているとする世論が多く、他の教育分野に比べると、才能教育を重視していない人が大多数を占めていると示している。実際に、才能教育に関する財源不足を最大の問題の一つとする者は 13%に留まっている。

図表 37 各州における教育システムの大きな課題についての意識調査（「各州の教育システムの課題について、どの程度大きな課題だと思いますか」という質問に対する回答結果）

A) How big of a problem for our education system is each statement?



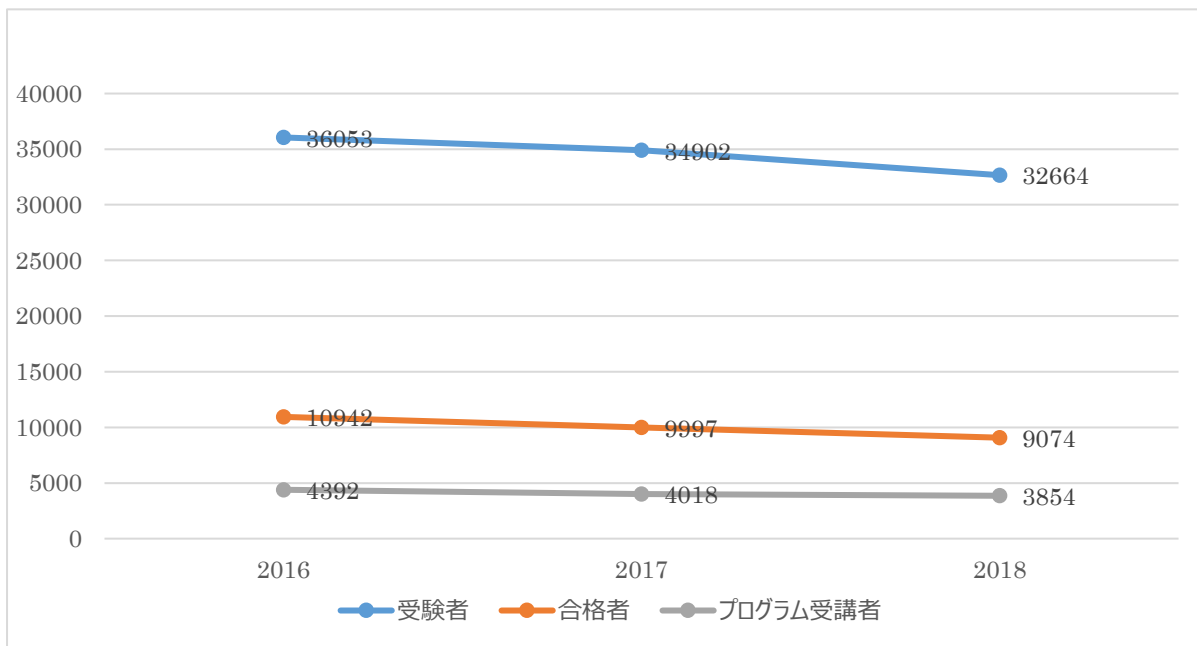
(出所) PUBLIC ATTITUDES TOWARDS GIFTED EDUCATION SUMMARY

④ 地方政府

ニューヨーク市教育委員会へのインタビューでは、ニーズには大きな変化がないことを確認できた。過去 3 年の GT プログラム¹⁴⁰参加のためのテストへの受検者数データを見ると、図表 38 のとおり微減傾向にある。また、ニューヨーク市教育委員会のインタビューでは、GT プログラム開始から現在までの 10 年間で、受験者数は徐々に少なくなっているが、このことに対してニューヨーク市教育委員会の担当者の課題意識は確認出来なかった。

¹⁴⁰ ニューヨーク市独自のプログラム。後述を参照。

図表 38 ニューヨーク市GTプログラム受験者と受講者の推移



(出所) ニューヨーク市提供資料より作成

むしろ供給可能な GT プログラムの提供可能な籍の数に対して、ニーズは大幅に上回っている状況である。このことについても、政治家も各学校、各教員も、プログラムの拡大・縮小に対して何らのインセンティブも持たない仕組みのため、特に取組を変更する兆しはないとの意見が確認できた。

⑤ 保護者、子ども

NCRGE によれば、子どもも保護者も十分な才能教育の機会を得ているとは思っておらず、日々の授業につまらなさを感じ新たなことを学びたいが、実態としては他の子どもに合わせざるを得ない。このため、学習機会を「待っている」ような状態であるとし、才能教育に関するニーズは依然として高くあることが示された。

保護者との意見交換を密接に行う NAGC の捉えでは、一般的な世論としても、才能教育に関しては「平等性」の問題により焦点が当たっており、人種が多様な地域からの資金援助を受けることもあるとしていた。

NAGC のインタビューでは、保護者のニーズは 2 点あり、①高いレベルの個性化教育を受けたい、ということと、②どの地域であっても同等水準の教育機会を得たい、というものがあるとしている。

保護者のニーズについて、連邦教育省の見解として、「保護者は才能児への対応について、一層インクルーシブ（通常の教室内）なものを求めている。」との意見があった。

また NAGC へのインタビューでは、アメリカでは、現在、特別支援教育に関する取組が進められており、才能教育も特別支援教育の文脈の延長として拡大される機運があるとした。障害の有無に関わらず教育機会が提供すべき、という取組は地方レベルで進み、政府レベルの取組にまで発展した。このことも踏まえ、才能児への教育機会の提供についても、地方レベルも含めて保

護者のニーズを一層主張することで変わっていくのでは、という NAGC の期待が確認できた。

⑥ 教員

NCRGE では、教員については、才能児への対応の必要性を感じながらも、スクールサイズが大きく、個々の子どものニーズに対応する時間がないという意見が確認できた。

また、教員養成機関をもつコロンビア大学へのインタビューでは、一概にニーズの変化は論じられないものの、比較的若い教員は才能教育のコンセプトを理解し、柔軟で多様なプログラムを提供することの重要性を感じている、との意見が確認できた。一方で、多くの現場の教員は才能児への対応を十分に出来ておらず、「才能とは何か」を理解すること、「才能児の定義は一つではないこと」を理解することから、始める必要があるとしていた。

⑦ 研究者

デイビッドソン才能開発研究所の記述 (2009) によれば、才能ある若者 (Gifted and talented Youth) を育てる必要性はアメリカの社会経済的課題と密接に関連しているとし、以下の 14 の理由を掲げている。14 の理由を類型化すると、高校段階、大学段階の教育上の課題と共に、STEM 分野の人材不足に関する課題とそれに起因する産業発展に関する課題が挙げられている。このニーズは、いずれも国家としての課題という観点で挙げられていることに留意が必要だが、教育機会の確保という平等性担保だけではなく、卓越性に関するニーズも 2009 年時点では十分に有していると推察できる。(但し 2009 年の情報であることに留意が必要。)

図表 39 アメリカの才能教育のニーズ概要と分類

	概要	主な分類
1	高校でのドロップアウトによる直接的な経済的損失 (毎年 3,000 億ドル)	高校段階の教育の課題
2	高校中退者が高校卒業をした場合の生涯賃金の間接的な経済的損失 (年間 3,190 億ドル)	高校段階の教育機会の縮減
3	大学卒業率の低下	大学段階の教育の課題
4	(国際水準と比した場合の) 15 歳の数学能力の低下	初等中等教育段階の教育の質の低下 (STEM)
5	教員の 81% が子どもへの特別な配慮の必要性を認識	初等中等教育段階の教育の質の低下
6	(国際比較した場合の) サイエンスとテクノロジーの専攻者の低さ	大学段階の教育の課題 (STEM)
7	(国際比較した場合の) サイエンスと工学の学士号の少なさ	大学段階の教育の課題 (STEM)
8	(国際比較した場合の) 大卒エンジニアの少なさ	大学段階の教育の課題 (STEM)
9	アメリカの特許の 45% は外国人が取得	産業発展の低さ (STEM)
10	トップ 10 特許のアメリカの会社 1/3	産業発展の低さ (STEM)
11	(国際比較した場合の) 12 年生段階の数学とサイエンスのテストスコアの低さ	高校段階の教育の課題 (STEM)
12	サイエンス、技術の学位取得の必要条件を満たすアメリカ学生は 15% 未満	大学段階の教育の課題 (STEM)
13	工学専攻者の減少 (1992→2002 で 1/3 に縮減)	大学段階の教育の課題 (STEM)
14	高校中退者の中退要因は (単位は取得しているものの) 退屈である	高校段階の教育の課題

※STEM 関連についてグレー着色

(出所) 才能教育の国際比較 (山内乾史 編著) p129-131 より作成

また、今回のコロンビア大学の研究者へのインタビューでは、子どもの才能教育のニーズについて、最初に気づくのは「保護者」であるとした。（その意味で保護者はこの分野での主要な主体と言える。）才能児への対応が出来る教員と「たまたま」出会っていない限りは、教員よりも先に保護者が「自分の子どもは才能児ゆえ、日々の学習につまらなさを感じている」と気づき、才能教育の必要性を保護者が訴えることになるとした。しかし、このような保護者のニーズは、一旦我が子が才能児だとラベリングされ、我が子にとって楽しいプログラムが提供されれば満足してしまう。このため、保護者のニーズは慎重に捉える必要があり、ただ楽しいプログラムを提供するだけではなく、才能児にとって、研究に基づいた学術的に体系だったプログラムを提供するように、教員等の実践家は心がける必要があるとした。

(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

現在、NAGC（アメリカ最大の才能教育に関するロビイング団体）において、才能児は「一つまたは複数の表現領域において、ひととき優れたレベルのパフォーマンスを発揮する、もしくは発揮する潜在的可能性を示す人のことである。」と定義されている。¹⁴¹

このNAGCの定義は各州、各学区の多様な定義や取組を包含しうる広い定義となっているが、各州の法的定義を見ても、連邦政府の識別の原則を見ても、定義自体は「高い能力を持つ」という程度の内容で、この定義の存在自体がアメリカで効果的な意味を持っている状態とは言えない。現に法的定義の内容の違いと取組の義務化や予算付けには、大きな関係性はないと推察できる。（実際にNCRGEへのインタビューでは、才能教育に関する定義を各学区に義務化する州が何らの取組も行っていないとの指摘があった。）

漠然とした定義しかないことについて、コロンビア大学をはじめとする研究者等は、「才能教育の（正確で狭い）国家的定義が必要」との主張をしていた。研究者からは、「教育行政は地方分権化しているが、才能教育に関しては特に、連邦政府は地方に任せ過ぎている。」との指摘もあった。

今回のインタビューでは、政策的意義を持つ国家的定義が存在することによって、連邦全体の共通の「マインドセット」を持つきっかけになることへの期待が確認できた。

一方で、教育行政は基本的に各州の所掌であるため、国家的定義が、直ちに各州の取組を押し進めるということは考えにくく、むしろ州によって抱える課題や財政状況にはかなりばらつきがあるため、その地域ごとのニーズを踏まえた目的設定、定義、識別が行われることが望ましい。（教員やタレントサーチを実践する主体からも同様の意見が確認できた。）

定義は政策実行の一つの側面でしかなく、行政機関以外の各主体は、あくまでこの国家的定義が「才能教育の必要性に対する共通の基盤的なマインドセット」としての役割を果たし、このマインドセットのうえに、地域の実情、目的に応じた定義や識別が必要となると言えよう。

ii. 適切な識別（定義）のための研究の必要性について

才能教育の取組を始めるに当たって、対象となる才能児を決める必要がある。その際に才能教育の定義そのものがそのまま識別基準になることもあれば（例えばIQなど）、定義と識別基準を別に設ける場合も多い。連邦政府からの意見では「各州の設定する識別に課題がある」との認識も確認できた。また、研究者からは、アメリカの才能教育の識別の大部分は、一面的な能力テストが採用されており十分な識別とは言えない、との指摘もあった。ニューヨーク市の行うアビリティテストに関する懸念に関する意見も聞かれ、テストを行うニューヨーク市自身も「アビリティテストは簡便な識別ではあるものの、測定できる側面が一面的である」とし、限界を感じていた。

¹⁴¹ 才能教育の国際比較 p139 においてアメリカの国家的定義との記載がある。

正しい識別によって、人種や貧困にかかわらず才能教育を真に必要とする子どもに教育機会を提供することが出来るということを証する実験も過去に行われており、研究者は、ユニバーサルで適切な識別に関する調査研究が行われることが望ましいとした。

そして識別は「識別自身やラベルのためもの」ではなく、「才能教育の大きな使命・目的」の実現に叶うものである必要がある。このことについて、NCRGEでは、「才能教育の目的は、テストによるラベリングやテストで測れるスキルを獲得する、ということではなく、むしろ才能児の興味・能力にあった教育機会の提供により、才能児が（個々人ごとに異なった）成果をもたらすことである」としていた。

② 中央政府

連邦教育省としては、「定義」というよりも「識別」を重要だと考えている。1988年に才能児の識別の基準が定められたが、大きくは変更されておらず、「才能児＝同年代と比べて能力が有意に違うこと」とだけを指している。ESSAには、才能児に対する明文化した定義そのものは確認できなかったが、ESSAの中では、後述のジャヴィッツプログラムの他、①地方教育の中で各学校が *gifted and talented* を識別することへの援助をすることや、②効果的な介入支援という文脈の中で、州政府が *gifted* も含めた特別な学習ニーズをもつ子どもを識別できるようなスキルを養成することなどの必要性が記載されている。（②の特別な学習ニーズをもつ子どもの中では、障害をもつ子ども、イングリッシュラーナー、低い言語レベルの子どもとともに、才能児が並べられている。）

なお、NAGCにおいて、才能児は「一つまたは複数の表現領域において、ひととき優れたレベルのパフォーマンスを発揮する、もしくは発揮する潜在的可能性を示す人のことである。」と定義されており、既往文献では、アメリカの国家的定義としていた。

州に対する定義の制定について、連邦政府は法律上も義務付けていないが、各州では連邦政府と類似の定義がされており、「定義」自体の果たす意味は、アメリカではそれほど大きくないとも推察できる。

定義からは才能教育の志向性や目的を見ることが難しいが、レズニックとグッドマンの研究（1994）によれば、アメリカの才能教育に関与する政策立案者は3つのチャレンジと向き合っており、ここから中央政府の1900年代以降の才能教育の「目的」を読み解くこととする。

図表40の1つ目、3つ目のチャレンジは卓越性を志向しているとも読み取れ、2つ目のチャレンジはインクルーシブ的な対応、3つ目のチャレンジは、奇妙な存在ではなく、才能児自身も尊重される社会を志向しているとも読み取れ、卓越性と平等性をうまくバランスさせた目的設定を志向しているように捉えることが出来る。

図表 40 1990年代後半の才能教育の3つのチャレンジ

1. 学校の内外で、若者の才能を育てる努力を支援し、同時に社会の中で開発された様々な才能の蓄積が世に出ることを押し進めるための努力を支援する社会文化を導くことを可能とする
2. 学校のプログラムを修正することである。そうすることで、彼らは一般的な生徒であるだけでなく、同世代の他の若者が持っていない学力や個別の能力に関する興味や態度を発揮することが可能になる
3. 才能ある若者が学校内で目に見えて先導者となることができる。そうすることで、彼らは、彼らの能力に誇りを持つことができ、同時に、何かしらの報償を期待することができる

(出所) 才能教育の国際比較 (山内乾史 編著) p135

③ 地方政府

Support for Gifted Programs vary greatly from state to state¹⁴²によれば、州ごとに定義の内容は少し異なるが、才能教育の義務化や州による独自予算の有無にかかわらず、概ね連邦政府の識別と大きく外れる定義ではない。ここでも、法的な「定義」自体の果たす意味は、アメリカでは必ずしも大きくないと推察できる。州レベルでの定義について、研究者からは、漠とした内容があるが、明確に定められている州は少ないとの指摘もあった。また、州レベルでの定義が曖昧なために、結局、各学区がそれぞれに定義をし、「geographical gifted」（地域的に定義された「ギフトッド」）の概念が生じてしまっているとの指摘もあった。

図表 41 州ごとの才能教育の取組状況と定義

州 (プログラムの整備状況 /予算状況)	定義
オクラホマ州 (プログラムが義務付けられている/完全に負担されている)	<p>“Gifted and talented children’ means those children identified at the preschool, elementary and secondary levels as having demonstrated potential abilities of high performance capability and needed differentiated or accelerated education or services. For the purpose of this definition, ‘demonstrated abilities of high performance capability’ means those identified students who score in the top three percent (3%) on any national standardized test of intellectual ability. Said definition may also include students who excel in one or more of the following areas:</p> <p>a.) creative thinking ability, b.) leadership ability c.) visual and performing arts ability, and d.) specific academic ability.</p> <p>A school district shall identify children in capability areas by means of multicriteria evaluation. Provided, with first and second grade level children, a local school district may utilize other evaluation mechanisms such as, but not limited to, teacher referrals in lieu of standardized testing measures;” (Oklahoma Stat. title 70, § 1210.301)</p>
オハイオ州 (プログラムが義務付けられている/州による一部負担がある)	<p>“Gifted’ means students who perform or show potential for performing at remarkably high levels of accomplishment when compared to others of their age, experience, or environment and who are identified under division (A), (B), (C), or (D) of section 3324.03 of the revised code.” (Ohio Rev. Code Ann. § 3324.01)</p>
ワシントン州 (プログラムが義務付けられ	<p>“As used in this chapter, the term highly capable student shall mean a student who has been assessed to have superior intellectual ability as demonstrated by</p>

¹⁴² <http://www.davidsongifted.org/Search-Database/entryType/3> (2019.2.22 調査時点)

<p>ている/州による一部負担がある)</p>	<p>one or more of the multiple criteria in WAC 392-170-040. These students exhibit high capability in intellectual and/or creative areas, possess an unusual leadership capacity, or excel in specific academic fields, thereby requiring services beyond the basic programs provided by schools. Outstanding abilities are present in students from all cultural groups, across all economic strata, and in all areas of human endeavor." (Washington Admin. Code § 392-170-035)</p>
<p>ノースダコタ州 (プログラムが義務化されていない/州による一部負担がある)</p>	<p>"'Student who is gifted' means an individual who is identified by qualified professionals as being capable of high performance and who needs educational programs and services beyond those normally provided in a regular education program." (North Dakota Cent. Code § 15.1-32-01)</p>
<p>コネチカット州 (プログラムが義務化されていない/才能教育に関する予算がない)</p>	<p>"'Extraordinary learning ability' means a child identified by the planning and placement team as gifted and talented on the basis of either performance on relevant standardized measuring instruments, or demonstrated or potential achievement or intellectual creativity, or both. The term shall refer to the top five per cent of children so identified." "'Gifted and talented' means a child identified by the planning and placement team as (1) possessing demonstrated or potential abilities that give evidence of very superior intellectual, creative or specific academic capacity and (2) needing differentiated instruction or services beyond those being provided in the regular school program in order to realize their intellectual, creative or specific academic potential. The term shall include children with extraordinary learning ability and children with outstanding talent in the creative arts as defined by these regulations." "'Outstanding talent in the creative arts' means a child identified by the planning and placement team as gifted and talented on the basis of demonstrated or potential achievement in music, the visual arts or the performing arts. The term shall refer to the top five per cent of children so identified." (Connecticut Agencies Regs. § 10-76a-2)</p>

(出所) Support for Gifted Programs vary greatly from state to state

さらに、現地インタビューを行ったニューヨーク市については、法的・制度的な定義を持たないまま、GTプログラムを行っている。GTプログラムに際しては、以下のような能力テストを希望する4歳児を中心に実施しており、このテストがニューヨーク市の実質的な識別基準になっている。このテスト自体は、テストベンダーなどと協力しながらニューヨーク市独自に作成しているもので、毎年更新を行っている。識別のコンセプトとしては、「誰にとっても公平で明確な選抜」になることを目指しており、なるべく自動的に識別されることを目指している。

ニューヨーク市は幼稚園教育の始まる4歳児を対象としているが、このテストには、図表42のとおり大きく3つの課題があるとニューヨーク市の担当者へのインタビューで確認できた。

図表 42 ニューヨーク市GTプログラムテストの課題

課題 1	特定の「テストが良くできる子」を選んでしまう偏ったテストであること (→格差の再生産に繋がる危険性があり、特にイングリッシュラーナーについてはこの危険性が顕著)
課題 2	再識別ができないこと (4 歳児時点で一度才能児だと識別されると対象外となることがない)
課題 3	保護者側からすると長期間の手間をかけても、プログラムの機会が提供されない可能性が高い (テストへの申請から実際のプログラムへの応募まで約 9 か月かかる)

(出所) ニューヨーク市インタビューより作成

ニューヨーク市だけの取組 (後述のニューヨーク市 GT プログラムを参照) を見ると、必ずしもこれらの識別基準が、才能教育の「目的」を反映したものとは言えない。才能教育の「目的」についても、担当者へのインタビューでは、はっきりと意識付けされているとは言えなかった。他方で、公教育サービスの一つとして才能教育を実施していることもあり、なるべく「公平に」機会を与えたいという意味を垣間見ることが出来た。

また、NCRGE の所在するコネチカット州には、定義はあるが、州からは特段のプログラム提供はなく、NCRGE の研究者からは、定義が無意味であるとの指摘があった。

④ 保護者、子ども

保護者と密接に接するロビイング団体からの意見としては、才能教育の国家的定義は広すぎて、政策実行に資していないとの指摘があった。また、研究機関からの意見では、保護者の才能教育の目的は、あくまで、「才能児である我が子にとってのニーズを満たすプログラム提供」となっているとされた。

⑤ 教員等の実践家

インタビューをしたエンリッチメントティーチャーからは、能力テストによる識別の向き・不向きは、教科によってであると指摘した。能力テストで測れない部分こそ、各教員が個別の子どものニーズに向き合い、識別することが必要だとした。識別に当たっては、州の定義を積極的に使いたいとは思っておらず、「定義」が政策的にも、現場の実務レベルでも有効に働いていない可能性がうかがえる。

1960 年代後半からタレントサーチを行う CTY センターでは、テストだけで全ての才能児を識別することは困難だとした。また、現在の (トレーニングを受けていない) 教員では、正確に「教員による識別・推奨」はできないとし、(トレーニングを受けていない) 教員は成績の高い子どもを才能児と単純に識別する可能性があるとの指摘した。

CTY センターのタレントサーチには、現在 25,000 人が参加している。しかし、このタレントサーチには、①テストだけではその才能を伸ばすことは出来ないこと、②テストの場合、その試験準備が出来るか否かによって結果が左右され、この試験準備には経済格差が反映されてしまうこと、という 2 つの課題があるとした。CTY のタレントサーチは現在も改良を続けており、①実際の学年よりも上のスキルを測定すること、②子どもに挑戦させること、③複数の分野で能力を見ること、の 3 つを原則にして研究を続けている。

図表 43 タレントサーチの流れ



(出所) CTY センター提供資料より作成

CTY センターへのインタビューでは、アメリカの教育政策は、人種も含めた地域の状況、地域のルールで決まっていく部分が多いため、タレントサーチ等の識別テストも(リサーチに基づき)ローカルに決定される必要があるとした。

⑥ 研究者

NCRGE からは、テストデータには限界があり全ての能力を識別することは難しいとした。また、政策立案者はテストを標準化しスクリーニングしたが、これは不適切だとした。アメリカの識別には3つの課題があるとした。1つ目は全ての子どもを対象とできるような(つまり、取りこぼしが無い)ユニバーサルスクリーニングではないこと(イングリッシュラーナーを含む)、2つ目はスクリーニングが1回きりとなっており、継続的・複数回でないこと、3つ目はスクリーニングの時期が遅いこと(3年生段階ではすでに遅い)を提唱していた。このうち1点目と2点目のスクリーニングの課題については、ニューヨーク市も同様の課題を抱えていると言えよう。

また、コロンビア大学の研究者からは、才能教育という概念自体が社会的に作られた概念ゆえ、全員の合意を得ることは難しい。また学術的に見ても「Conceptions of Giftedness」(Robert J. Sternberg, Janet E. Davidson 著)(2015)においても、giftednessには専門家の間でも定義が分かれており、研究が進んでもなお、定義は曖昧なままである。アメリカに関して言えば、才能教育は1900年代半ばまでは現場レベルでの各種取組があった。その一方で、才能教育の契機はスプートニク・ショックであり、いわば外部からの脅威で一気に取り入れられた概念のため、定義も不安定である。公共政策として才能教育を位置づける場合は、当然に定義が必要となるが、む

しろ文化によって定義が異なる領域であることを理解することの必要性を強く訴えていた。

定義の前提とも繋がる才能教育の「目的」について、アメリカは現在（貧困層や人種的マイノリティを中心とした）低学力層のアchievementギャップに課題を焦点化している。このことについて、NCRGEでは、才能教育の目的をめぐる「平等性と卓越性」のバランスについては、**捉えようによっては両立しうる概念**だとした。つまり、平等を結果の平等と捉えるのではなく、機会の平等として捉え、子どもそれぞれの卓越性が発揮され、その卓越性が「達成」されていくことが重要だとした。

(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

才能教育の促進に足りないリソースとして、大きく①財源、②教員養成、③調査研究が足りていないという見解が大部分を占めた。

長い才能教育の歴史を持つアメリカでは、これまでも各州、各学区において、才能教育に関する各種の取組が進められている。そのため、才能教育に特化した教員養成マスターコースや教員研修、カリキュラム、また能力識別のためのアンケート紙やテスト紙などのツールも存在している。そして、才能教育の各種取組といった「実践」に関する調査研究は多いものの、才能教育を促進する際に重要となる「教員養成に関する研究」や「適切な識別に関する研究」は必ずしも十分ではない。

また、教員養成や各種取組に必要となる「財源」については、(研究者や実践家からは特に「不足している」との意見が多く聞かれたが、)連邦政府等の公的財源を獲得するには、はっきりとした**研究結果**が必要となる¹⁴³。アメリカの才能教育の各取組は、カレッジボードやCTYセンターなど政府以外でも進められていることも実態であり、これらの政府でない主体は公的資金以外を主な財源としている。政府でない主体が資金獲得をするには、アドボカシーが必要で、そのアドボカシーのためには、**インパクトスタディが重要**になるとした。

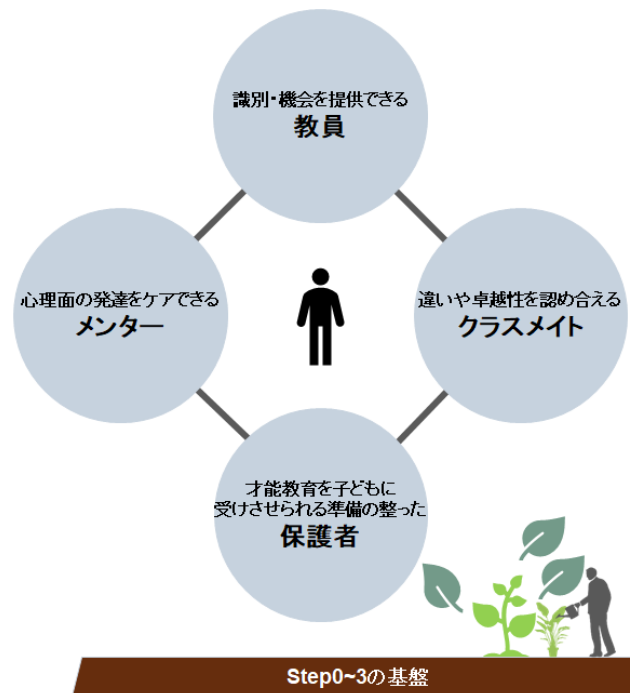
IEA 調査によると、才能教育の最優先事項として、教育制度の最大の課題として「質の高い教員を雇うための**資金**が不足している」と43%が回答している。また、人種的マイノリティや低所得者層の学生の才能を正しく識別することも、優先事項の一つとする結果である。

「全ての」教員が、ユニバーサルスクリーニングによって才能児を適切に識別し、才能教育を提供できるよう、教員養成訓練の充実が必要だとした。いずれにしても財源が必要となるため、上述のとおり、各種の才能教育の取組に関する調査研究が重要となるだろう。

また、各種取組を進めるに当たっては、才能児への心理面も含めたケアを行うことが必要で、才能児を理解する保護者や教員の他、メンター、多様性を理解するクラスメイトが必要だとした。

¹⁴³ 文部科学省委託「諸外国における客観的根拠に基づく教育政策の推進に関する状況調査報告書」(2017年3月)三菱UFJリサーチ&コンサルティング

図表 44 才能児を支える主体



(出所) 三菱 UFJ リサーチ&コンサルティング作成

② 中央政府

連邦教育省への聞き取りでは、才能教育の促進には、質の高い教員が必要だとした。現状では、才能児を正しく判断することも含め、教員自身の才能児への対応の経験が十分でなく、戦略を持って才能児に対応できているとは言い難い。①十分な教員養成、②対応可能なクラスサイズ、③給与引き上げが必要なインプットだとした。

また財源が限定的であることにも課題意識を持っており、現在進めるジャヴィッツプログラムについては、2,000万ドルと、シードマネー程度に留まっている。予算の拡充のためには、インパクトスタディによる、はっきりとした結果が得られることが必要だとした。

また、才能教育の歴史が長い中で、依然としてはっきりとした結果を得られていない要因として、現場ではこれまで才能児へのプログラム提供に特化しており、才能児の適切な（取りこぼしのない）識別や、才能教育を实践できる教員養成などについての研究が不足しているとした。今後、個性化教育の文脈で才能教育を促進していく場合、教員は特に「ファシリテーター」としての役割が求められるとした。

図表 45 ジャヴィッツプログラムの概要

Jacob K. Javits Gifted and Talented Students Education Program の概要

【概略】

11 州に 400 万ドル以上を配分し、才能教育プログラムに参加する少数民族やその他の学生の数（特に貧困層やイングリッシュラーナー、障害のある学生に焦点化）を増やすことに重点を置いたプログラム。また、各州、各学区で効果が証明されたモデルについて、複数の学校や地区に拡大する波及効果を目指す。

【主な目的】

経済的に不利な立場に置かれ、イングリッシュラーナーや障害のある学生への集中的な才能教育の機会提供を目指し、実証プロジェクトや革新的戦略、科学的根拠に基づく研究を実施することで、全国の才能ある初等中等教育対象者に提供されるサービス強化を目指す。

【助成先】

州もしくは各学区

【助成対象となるプログラム例】

- 才能児を特定し、指導するための方法及び技術について、また、これらのプログラム及び方法を全ての学生に役立てるために用いるための科学的な研究を行い、技術援助を提供すること。
- 才能児の育成に携わる人材の育成
- 州の地域教育サービスセンター、高等教育機関、その他の機関を通じた教材やサービスの提供
- より伝統的なプログラムではニーズを満たせない才能児にサービスを提供するために、革新的な戦略を用いてモデル・プロジェクトを確立し、運営する。（これらの革新的なプロジェクトには、夏期プログラム、メンタリング、ピアチュータリング、サービス学習、ビジネス、産業、教育を含むプログラムが含まれる。）
- 学区の子どもであって、才能教育にアクセスできない（そういった授業に資源を持たない）者を対象に、技術(遠隔教育を含む)を通じたチャレンジングで高度な授業を実施し、普及させること。

(出所) 連邦教育省 HP

③ 地方政府

現地訪問をしたニューヨーク市では、才能教育の促進に必要なリソースとして、スクールサイズ確保、財源、教員の素養（資格）が必要だという意見が確認できた。なお、ニューヨーク市では、才能教育に関する追加の教育資格の認証制度を設けているが、資格がない状態で才能教育を実施しても問題ではないため、実際には追加の資格制度は進んでいない。

④ 保護者、子ども

NAGC というロビイング団体が才能教育促進のために実施する支援には 4 つの柱があり、この 4 つの柱に基づき、リサーチ、統計、ガイドライン等の策定、アドボカシーを行っている。

① アカウンタビリティ

- ・短期的目標は ESSA の定義する才能児の数を学区ごとに把握し提供すること
- ・長期的目標は各州にサポートオフィスを設置しリソースを適切に充当できるようにし、各州での取組に不満があった場合に表出させることができるシステムを構築すること

② アクセラレーション

③ 教員養成

④ 識別基準

(ロビイング団体の必要とする支援・リソースが、必ずしも保護者の必要とする支援・リソースと完全に一致したものと捉えることは出来ないが) 少なくとも、保護者にとっても、実態把握や教員養成、適切な識別基準については、重要な観点の一つと言えよう。

また、ロビイング団体は、保護者に対して、広報誌やウェブサイトによる情報発信、parent day 等でのベストプラクティス共有などを行っている。この背景としては、才能児を持つ保護者に対しては、**保護者自身への社会的・心理的なサポートが重要**だと考えているためである。

実際に(アメリカは取組が非常に多様であり)保護者が適切な取組にアクセスできていないという課題もあり、保護者へのサポートには「経験者から話を聞く」という、人と人との繋がりが特に重要になるとした。

⑤ 教員等の実践家

今回訪問したマンスフィールド・ミドルスクールの教員自身も質の高い教員の確保が必要だと訴えており、(教員の雇用の保証も含め)教員の確保を学区全体で重要な課題だと認識している地域文化が重要だとした。この地域文化があることで、教員採用のための財源確保に繋がるとした。才能教育のうち、特に拡充の場合は、才能児のニーズオリエンティッドなため、採用時に示したスキル以上に柔軟な対応が必要とされ、より質の高い教員が必要となることも指摘した。

また一面的な評価指標に対する警鐘も鳴らしており、(州の法制のテストへの参加率が教育システムの成功の可否だとしている現状に対し)数値は簡単に公的理解を得ることが出来るかもしれないが、一面的な評価指標は危険で、むしろ教育システムは地域レベルで回っているため、地域での開かれた対話(オープンダイアログ)の中で、適切な教育システムが採用されるべきだ、とした。

⑥ 研究者

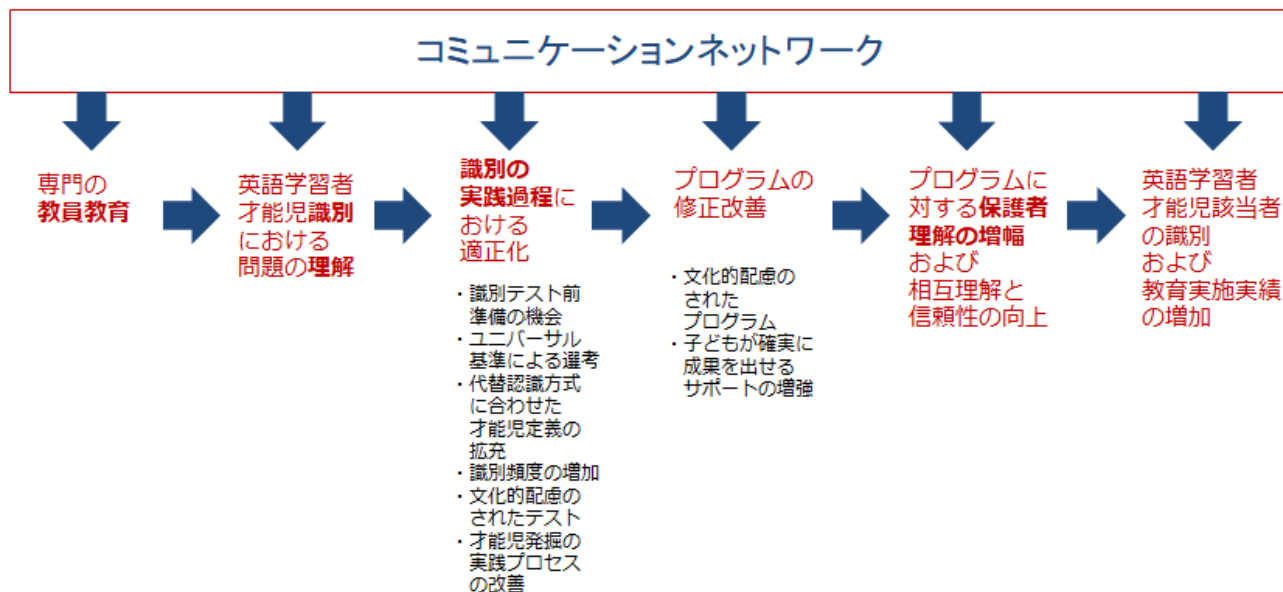
NCRGE では、才能教育が十分でない要因をリソース不足とし、才能教育に必要なリソースの最初に、教員養成があるとの指摘があった。

以下は NCRGE が調査研究するイングリッシュラーナーに関する才能教育の促進に関するロジックモデルだが、ここではコミュニケーションの基盤のうえで、①教員養成があり、②才能児

の識別に関する課題に気付き、③識別方法を公平（頻繁な機会、定義の拡大、準備機会の提供など）にし、④プログラムサービスを調整し、⑤保護者の理解を得ていくというプロセスを踏んでいくことを提唱している。

また、才能教育の教員養成のためのカリキュラムを作った教授（Dr. Joyce VanTassel-Baska）によれば、教員養成は 1 日などの短期間では意味がなく、長期的なプログラムとする必要があるとした。

図表 46 イングリッシュラーナーの識別改善に資するロジックモデル



（出所）NCRGE 提供資料より作成

コロンビア大学でも、教員養成が重要であるとの認識を確認できたが、①教員養成課程で才能教育に関する専門的知識の習得が必須になっていないこと、②継続教育の機会も十分でないため、才能教育に関する追加的な「免許」や「認証」という取組を行うべきだとの課題の提示があった。

才能教育に関するマスターコースも有するコロンビア大学では、教員は具体的には以下の要素を習得すべきだとし、このベースとして教職という職業自体がもっと尊敬されるべきだ、という考えも示された。

- ①GT とは何かを理解すること
- ②定義が 1 つではないことを理解すること
- ③子どもの学業的ニーズを理解すること
- ④社会情動的なニーズを持つ子どもへの対応の必要性を理解すること
（何が心地よくて何が嫌なのかを理解することの必要性を理解すること）
- ⑤実践経験を積むために優秀な先生と共に OJT をすること

コロンビア大学では、リソース不足の大きな課題として財源不足を挙げており、これは連邦政府レベルでも地方レベルでも財源が足りていないとしていた。これに加え、過剰な地方分権化の影響も相まって経済格差が才能教育機会へのアクセス性に直接的に影響をもたらしているとした。(つまり、裕福な保護者だけが充実した才能教育の可能な学区(その学区は税収が豊富にある)に移り住むという現象が起きている。)

また、NCRGE では、特別支援教育の歴史や例を手本にすると、才能教育促進に関するコンセンサスを得るという意味でも、才能児の親の意見をまとめるということが重要だとし、保護者がキーアクターになるため保護者のアドボカシーが重要になるとした。

さらに、NCRGE では、取組推進には心理面のケアをするメンターの存在が重要であるとし、下図のような子どもの学習に向かう心理的側面も含めた個別のケアを行うことも重要とした。下図は NCRGE が提供するメンターケア受講候補者の評価項目の例である。

図表 47 メンターケア受講候補者チェックリスト

学習トピックについての生徒の姿勢						
		ない	まれに	時々	よく	つねに
1	伝統的な教育方法・活動に困難を感じていない	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2	トピックについてのたぐいまれな語彙力がある(積極的に話す)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
3	現行の授業やカリキュラムでは説明できないような質問をする	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
4	以前・現在も積極的な関与の姿勢を示す	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
5	関連した課題に非常に集中・努力する	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
6	興味関心を持ち続ける	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
7	責任感や自主性がみられる	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
8	過程・方法論を知っている、知ろうとする	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
9	指導や助言を受け入れる	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
10	大人と対等に付き合える	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
	項目合計					
	比重乗算	× 1	× 2	× 3	× 4	× 5
	合計					
				測定合計		/50

(出所) Developing Mentorship Programs for Gifted Students (Del Siegle, Ph.D.¹⁴⁴)

また、NCRGE ではメンタープログラムの受講後には、メンタープログラムを受講した児童子どもへのアンケートと、メンターへのアンケートを実施し、そのプログラムの効果を把握することを推奨している。

図表 48 メンター向けメンタープログラム評価サンプル

メンター名						
生徒名						
メンタリングトピック			日付			
<p>メンタープログラムについての評価として、あてはまるものを選んでください。状況に当てはまらず答えられないものは、数字の横にNAと記入してください。評価の内容を明確にするため、コメントを追加したい場合は、用紙裏面にお書きください。</p>						
			悪い	普通	良い	大変良い
1	出席と出席態度	1	2	3	4	
2	礼儀正しさ	1	2	3	4	
3	適切な身なり	1	2	3	4	
4	気配り	1	2	3	4	
5	責任感	1	2	3	4	
6	プログラム受講前の能力や経験	1	2	3	4	
7	トピックに関する理解の成長	1	2	3	4	
8	締め切りの厳守	1	2	3	4	
9	批評の成果	1	2	3	4	
10	成果量	1	2	3	4	
11	適切な時間配分	1	2	3	4	
12	自立性	1	2	3	4	
13	成果内容の質	1	2	3	4	
14	成果発表の質	1	2	3	4	
15	リーダーシップ	1	2	3	4	
推薦学年:						
コメント:						
メンターサイン			日付			

(出所) Developing Mentorship Programs for Gifted Students (Del Siegle, Ph.D.)

¹⁴⁴ NCRGE でのインタビュー者