

# オーストラリア・クイーンズランド州における ギフテッド教育

——2校への訪問調査をもとに——

Gifted Education in Queensland, Australia: A Qualitative Case Study of Two Schools

伊藤 駿・鈴木 英太

ITO Shun, SUZUKI Eita

## I. 研究の背景

本稿は、2025年2月に筆者らが実施したオーストラリア・クイーンズランド州におけるギフテッドの子どもたちへの教育に関する実態調査について報告し、日本における「特定分野に特異な才能のある児童生徒」への教育のあり方について考察を行うものである。

日本においては、2021年文部科学省に「特定分野に特異な才能のある児童生徒に対する学校における指導・支援の在り方等に関する有識者会議」が設置され、合計14回の会議を経て、現在「特定分野に特異な才能のある児童生徒への支援の推進事業」が展開されている。しかし、日本においては優れた能力に応じる教育は公式には存在しないという指摘（松村 2010）にもある通り、システム構築の途上にあることは間違いない。

他方で現在もなお進行している、学習指導要領の改訂に向けた議論（文部科学省教育課程部会教育課程企画特別部会）においては、「柔軟な教育課程編成の促進」の方向性が示され、その中の一つのターゲットとして「特異な才能のある子供」が挙げられている。特別部会の中では、ギフテッドの子どもたちへの教育課程の柔軟化としては、「早修（acceleration：アクセラレーション）」「拡充（enrichment：エンリッチメント）」に加え、児童のレディネスや興味関心、学習歴に応じた授業の内容・方法の差異化（differentiation）が提案されている。

また、同会の参考資料では、「特異な才能のある児童生徒（諸外国における教育の多様性）」も示され、諸外国におけるギフテッドの子どもたちへの教育方策が示されている。スーパーサイエン

スハイスクール等をはじめ日本においても、特異な才能のある子どもたちのニーズに合致する可能性のある取り組みは行われてきたものの、はじめてそうした子どもたちの存在を前提にした教育課程、教育システムの構築に向けた動きが進んでいるといえるだろう。さらに、諸外国においては、ギフテッドの子どもたちに向けた教育を含めた、才能教育の取り組みが進められてきており、そうした点において海外の実践の背景や帰結も含めて検証し、日本への示唆を検討することが求められている。

そこで、以下ではまずⅡ節において関連する先行研究を整理し、Ⅲ節で本研究のフォーカスと対象を述べる。その後Ⅳ節およびⅤ節で調査結果を述べ、Ⅵ節にて日本への示唆を考察としてまとめる。

## Ⅱ. 先行研究の整理

ギフテッドの子どもたちを取り巻く教育に関する研究は、才能教育を中心に蓄積が進められてきた。特に日本比較教育学会では、2012～2014学会年度に研究委員会が中心となり、才能教育に関する研究が進められ、その成果は、山内（2018）としてまとめられている。本書の中では、イギリス（イングランド）、スウェーデン、ロシア、インドネシア、シンガポール、アメリカ、南アフリカ、中国、韓国の9カ国が主に取り上げられ、「グローバル化の中で才能教育が『グローバル・スタンダード』のもとで収斂していくように見える一方、才能教育の地域間・国家間の多様性もあらわになっていくという、相反する二つの潮流が同時に存在するのではないか」（p. iii）、さらに「こ

の二つの潮流はどのように絡み合っているのか？そしてその中で効率性と公平性、平等性のバランスについてはどのように考えられているのか？」というリサーチクエスチョンのもと、事例がまとめられている。

また、同書の中では日本についても、戦前からいわゆるギフテッドの子どもたちへの教育を行ってきた教育者がいることを示している（山内2018）。また戦後の混乱期においても、現在にまで続く七田チャイルド・アカデミーの創設者をはじめ、特に公立学校外の私立学校や私塾的な位置づけではありつつも、ギフテッドの子どもたちへの教育に取り組む動きがあったことが明らかにされている。また、その他にも、スーパーグローバルハイスクールやスーパーサイエンスハイスクールといった特定領域への公的資金の投入や千葉大学をはじめとする飛び級入学の取り組みなど、一定の試みが現在でもされている点は注目に値する。他方で、こうした取り組みは、やはり例外的な措置であることには違いなく、教育のメインストリームにギフテッドの子どもたちへの支援が入り込むことは行われてこなかったと言って良いだろう。

## 1. ギフテッドとはだれか

ところで、そもそもギフテッドの子どもたちはどのような子どもたちのことを指すのであろうか。片桐（2025）が例として示したアインシュタインは、発達障害の特徴を有しながらも、非常に多くの発明をしたという点において「ギフテッド」であると言ってもほとんど反論はされないだろう。

ギフテッドと発達障害は相反するものではなく、むしろ併発するものである。こうした子どもたちのことを2E (twice exceptional) という。松村（2021）や佐藤（2023）が指摘するようにこうした子どもたちは珍しくない一方で、ギフテッドという言葉ゆえに支援の必要性が見えづらく学校等で十分な支援を受けられないことも多い。また、同じく佐藤が述べるように、ギフテッドは発達障害と異なり明確な診断基準がある「疾患」ではないため、診断されるものではない。

他方で、明確な基準がないとされながらも、特に研究を蓄積していく上では何かしらの基準が求められることは想像に難くない。そうした中で頻繁に用いられてきたのがウェクスラー式をはじめとする知能検査である（WISCやWAISなど）（小泉2019）。この検査でIQ130以上（全体の2%程度）に該当する人々を操作的にギフテッドと認定し、研究が進められてきた。しかしながら、こうした基準には大きく2つの問題点が指摘できる。第一に、2Eの子どもたちの存在である（松村2021）。上述のIQはいわゆる全検査IQで測定されることが多く、IQを構成する4つないし5つの側面について一定以上の達成が求められる。しかし、2Eの子どもたちや発達障害診断はないものの学校現場で困難を抱える子どもたちの多くが「処理速度」や「ワーキングメモリ」の側面で課題を抱えることが多く、結果として全検査IQが130を超えないというケースが多い。他方で「言語理解」や「流動性推理」ないし「知覚推理」等は150を超えるケースもあり、こうした子どもたちが対象とならないのは一定の疑問が残る。第二に、芸術等の才能のある子どもたち（＝タレンティッド）の存在である。WISC等は知能検査であり、必ずしも芸術の才能に溢れた子どもたちが高い数値を獲得できるとは限らない。

これらのことを踏まえれば、ギフテッドの子どもたちへの教育や支援を検討するにあたって、まず「誰がギフテッドなのか」ということを判定する（＝アセスメント）方法は検討すべき論点の一つとして言えるだろう。診断ではない以上、それぞれの国や地域、また行政区や学校の次元で様々なそのアセスメントが取り組まれていることが想定される。

## 2. ギフテッドを取り巻く学校教育の課題

ギフテッドの子どもたちへの教育や支援を考えていく上で、学校教育における課題は見逃ごせない。糸井・是永（2021）が述べるように、通常の教育課程では退屈に感じてしまい、それが結果として不適応行動につながることもある。また、こうした結果として、不登校などに陥り、学習経験の不足からかえって低学力になるというケースも

あるという。

日本の学校現場では、障害をはじめとする困難を抱えた子どもたちへの支援の必要性は共有され、結果として近年では特別支援教育の対象者数は増加の一途を辿っている。他方で、本稿の中心的課題であるギフテッドの子どもたちについては、ギフテッドという名称ゆえに支援を必要しない存在として認知されることが少なくない（原田・伊藤 2023）。こうした状況もあり、文部科学省は令和3年に「学習指導要領の趣旨の実現に向けた個別最適な学びと協働的な学びの一体的な充実に関する参考資料」を公表し、「各学校の判断により、個々の児童生徒の実態等に応じて学習指導要領に示していない内容を加えて指導することも可能で。児童生徒の学習状況に応じ、学年や学校段階を超えて先の学年・学校の内容を学習したり、学び直しにより基礎の定着を図ったりする」ことも可能とする通知を出しているものの、そもそも学校現場ではギフテッドの子どもたちに対する支援の必要性が十分に認知されているとは言い難い状況がある。このことが学校現場における大きな課題となっていることが言えよう。

さらに、筆者は本稿執筆時点で約 650 件（実人数）の相談を受け、かれらの特性を報告しているが（伊藤 2023）、相談にくる家庭のおよそ半数が不登校状態にあった。筆者や協働者（精神科医）の性質上、何かしらの困難を抱えているギフテッド児の相談が多いという偏りは当然あるものの、その高い不登校率を無視することはできない。ギフテッドの子どもたちが学校を回避しなければならなくなっている要因を明らかにすること、国際比較研究という観点に立てば、他国・他地域においてギフテッドの子どもたち向けの支援がどのように策定され、その帰結がいかなる状況にあるのかということ明らかにすることは喫緊の課題である。

### 3. クイーンズランド州のギフテッド教育

本節の最後に、本稿で注目するオーストラリア・クイーンズランド州のギフテッド教育について概観していく。

オーストラリアにおけるギフテッド教育は、連

邦レベルでの方針が明確でない一方で、各州・準州によって独自の取り組みが進められている。例えば、オーストラリアの学校教育における「多様な才能」を活かす取り組みとして、ニューサウスウェールズ（NSW）州の才能児教育政策を紹介した研究として、青木・伊井（2015）がある。青木らは、オーストラリアでは「才能児（gifted）」は知的能力だけでなく、芸術・運動・創造性・リーダーシップなど多様な領域で潜在的に高い能力を持つ者を指すことが多いと指摘する。NSW 州では 1980 年代から州主導で才能児教育が進められており、特別クラス（Opportunity Class）や選抜高校（Selective High School）といった制度が整備されてきた。これらのクラスでは IQ テストや校内成績に基づいて選抜された子どもたちが集中的な指導を受ける一方、多文化的背景や言語的ハンディキャップを持つ子どもへの配慮が課題として残されている。また、才能児教育が「エリート主義的」と誤解されがちであるため、教員・保護者・地域社会との協働や公平性の確保が重視されている。総じて、オーストラリアではすべての子どもに学ぶ権利を保障するという理念のもと、特性に応じた柔軟な教育支援が模索されていると結論づけている。

また、本稿で注目する、クイーンズランド州は、NSW 州と同様に、教育省による政策文書においてギフテッド教育をインクルーシブ教育の一環として位置付け、一定の制度整備が行われている（Queensland Government 2016）。研究倫理の観点もあり、クイーンズランド州でのギフテッド教育について取り上げていると明示している研究は多くないものの、いくつか存在する。

まず、教員を対象に調査を行なった研究として、Gallagher et al. (2011)、Garvis & Prendergast. (2015)、Eddles-Hirsch (2015) が挙げられる。Gallagher et al. (2011) は、ギフテッドと認定された小学校高学年児童を対象とする教育実践に関して、教員がどのように社会的・情緒的側面の発達を捉えているか、また能力別指導や飛び級といった施策に対してどのような態度を持っているのかを明らかにすることを目的に、クイーンズランド州の 4 つの小学校に勤務する教員、管理職、

スクールカウンセラーなど計15名を対象に、半構造化インタビューを行なっている。その結果、教員の多くは、ギフテッド児童に対する配慮の必要性を認識しており、特に社会的・情緒的支援の重要性が強く語られた。一方で、飛び級や能力別指導に対しては、個人差や社会性への影響への懸念から、肯定的でありながらも慎重な態度も見られた。また、ギフテッド教育に関する正式な研修機会が不足していることが、実践上の制約となっていることも指摘されている。

また、Garvis & Prendergast. (2015) は、クイーンズランド州の初等教育現場において導入されたギフテッド児向けのエンリッチメントプログラムの開発と実施過程を、担任教員自身の視点から記述的に探ることを目的に、1名の教師が記録したリフレクティブ・ジャーナルを分析し、教師の実践知の変容を「比喩的表現 (metaphorical representation)」を通して描き出すことを試みている。その結果、教員は、制度的支援の不足、職場内での孤立、ギフテッド教育への理解不足といった現実に直面しながらも、創造的かつ柔軟な対応を模索していたことが示された。また、短期間のプログラムでも児童の創造性・表現力・主体性に顕著な変化が見られたことから、初等段階でのギフテッド教育の可能性と課題の双方が浮き彫りとなった。

最後に、Eddles-Hirsch (2015) は、インクルーシブ教育が重視される現代の教育環境において、ギフテッド児童に対する教育的配慮をどのように両立させているのかについて、クイーンズランド州の中学校教員の認識と実践を明らかにすることを目的に8名の教員に対して半構造化インタビューを実施し、質的に分析した。その結果、多くの教員が、差別化された指導の必要性を認識しつつも、現場の時間的制約や資源の限界、研修機会の不足から実践に困難を感じていることが示された。ギフテッド教育が「特別支援」とは異なり制度的優先順位が低いため、実践が属人的になりやすいという指摘も見られた。インクルーシブ教育の理念とギフテッド児のニーズを両立させるには、専門知識と支援体制の整備が必要であることが示唆されている。

また、子ども自身を対象にした調査を行なったものとして、Gallagher et al. (2013) が挙げられる。Gallagherらは、ギフテッドとされる小学生が、学校生活や学習環境についてどのように感じ、考えているのかを、児童本人の語りを通して明らかにすることを目的に、クイーンズランド州にある4校の小学校に在籍する児童55名のうち、教師によって選抜された18名に対し、2日間のワークショップを実施し、その後質問紙調査を実施した。その結果、多くの児童が学校生活に肯定的な感情を持ちつつも、「賢さ」ゆえの孤立感やからかいを経験しており、学習面では十分に挑戦的な課題が与えられていないことに不満を感じていた。また、知的能力を周囲に隠すよう努力している児童も見られた。これらの結果から、ギフテッド児童への支援には、学習内容の調整だけでなく、社会的・心理的側面への包括的な配慮が求められることが示された。

最後にホームページ等の公開情報の分析を行なった研究として、Duff (2020) が挙げられる。Duffは、クイーンズランド州の農村および遠隔地域に所在する公立高校において、ギフテッド生徒に対してどのような教育的支援が提供されているのかを明らかにすることを目的に、州の移動手当スケールに基づき「遠隔地」と定義される15校を対象に公開情報の分析を行なった。分析の結果、最も多くの学校が提供していたのは課外活動・エンリッチメント (93%) であり、次いで教育プログラム (60%) やコンテスト (40%) などが確認された。一方で、アクセラレーションやICT活用型の独立学習支援、教員研修などは極めて少なく、学校間で支援内容に大きなばらつきがあることが示された。地理的孤立、人的資源の制限、制度的支援の欠如が、農村部のギフテッド教育の整備を困難にしていると結論づけられている。

### Ⅲ. 目的と方法

#### 1. 目的

背景および先行研究の議論を踏まえ、本研究の目的はオーストラリア・クイーンズランド州のギフテッド教育について、特に「いかにしてギフテッドの子どもたちを定義しているのか」「そして定

義された子どもたちについていかなる支援が行われているのか」「取り組みの課題はなにか」という3点を明らかにすることとした。その上で、日本における特定分野に特異な才能のある児童生徒への支援を今後進めていく上での示唆を検討する。

## 2. 方法

筆者ら（以下では、筆者、同行者と表記）は2025年2月にクイーンズランド州の私立中等学校2校（A校・B校とする）を訪問し、調査を実施した。調査では、ギフテッドと考えられている生徒のいる教室を中心に観察を行い、その後管理職向けの聞き取り調査を実施した。聞き取り調査は半構造化面接法で行い、主に学校の状況、ギフテッドの生徒への教育の内容、課題、州政府による予算などについて尋ねた。

A校についてはインタビューの録音が許可されたため、逐語録を作成し先述の3点について整理した。B校については、インタビューメモをもとに整理を行なっている。そのため、A校の記述についてはインタビューの引用を行いつつ進め、B校については筆者のまとめによる記述が中心となっている。

また本研究は、千葉大学教育学部生命倫理審査委員会による倫理審査を受審し承認されているものである。

## IV. A校の概要と取り組み

### 1. A校の概要

A校はクイーンズランド州ファーノースに位置した中等学校である。生徒数は約1,000名、教員数は非常勤も含めて約100名である。筆者の印象にすぎないが、日本の大学を彷彿とさせるような綺麗なキャンパスであり、広大な土地を有している。

私立学校の一覧を掲載しているウェブサイトによれば、この学校はギフテッドの生徒の受け入れを積極的に行なうと同時に障害などの付加的な支援のニーズを有する子どもたちの受け入れも明示して行なっている。そのため、先に述べた2Eの子どもたちの受け入れも積極的に行い、必要に応

じて障害に応じた支援をしているという。

### 2. A校の取り組み

A校では、ギフテッドの子どもたちのことを「ギフテッド (gifted)」とは呼ばないという。

**A校校長：**当校では「高能力 (Highly Able)」および「高成績 (High Achieving)」の生徒に対する方針があります。他の多くの学校では「ギフテッド&タレンテッド (才能と能力のある)」という言葉を使っていますが、当校では「ハイリーエイブル (Highly Able)」という言葉を好んで使っています。意味合いはほぼ同じで、成績上位の生徒を対象とした方針です。もちろん、学習支援や学習困難のある生徒への対応方針もありますが、今回お話しするのはそういった「上位層」の生徒に向けたものです。

**筆者：**「Highly Able」には芸術などに特化した才能のある生徒も含まれますか？

**A校校長：**はい、全体的に能力が高い場合もありますし、特定分野に秀でている場合もあります。たとえば数学や理科分野に「Highly Able」な生徒が多く、学校としてもそこに重点を置いています。とはいえ、芸術や人文学、英語・文学・音楽の分野にも高能力な生徒はいます。音楽はその良い例です。また、「Twice Exceptional (2E、二重に特異な生徒)」と呼ばれる生徒も複数います。これは、自閉スペクトラム症などを持ちながら、同時に才能を有している子どもたちです。

なぜ、「G & T (Gifted and Talented)」などと他の学校で呼ばれることも多いのに対して、あえてHighly Ableという表現を用いているのか、そのことを尋ねると校長は次のように語った。

**A校校長：**「ギフテッド」という言葉にはオーストラリアでは時に否定的なイメージがあり、それを避けるために「Highly Able」という表現を使っているのです。そのため、私たちはこの方針を策定しました。そこには「Highly Able」や「High Achieving」の定義も含まれており、学校としてこのような生徒を見出す必要性を明記していま

す。多くの保護者が「うちの子はギフテッドです」と言ってこられますが、それを受け止めるだけでなく、どう識別するかの方法論が必要です。これがこのポリシーの主旨です。まずは適切な手段で生徒を見つけ出し、次にその生徒が卓越できるように支援を行うというプロセスを整えています。

なるほど、オーストラリア、クイーンズランドにおいては時にギフテッドという言葉がポジティブというよりもネガティブに用いられることがあり、それを回避するために表に出す表現を修正しているというのである。確かに日本においても、ギフテッドやタレンティッドという言葉をあえて使わず、特定分野に特異な才能のある児童生徒という表現をしている。これはギフテッドという言葉からは支援の必要性が理解されにくいということやギフテッドという言葉へ十分な共通認識ができていないことによるとされているが、同様の問題がこの学校でも認識されているということができるだろう。

では、続いて先の引用の最後に出てくる、いかにしてギフテッドの子どもたちを見つけ出すのか、すなわちスクリーニング・アセスメントの方法について見ていきたい。

**A 校校長：**生徒の特定方法としてはテストを使います。ギフテッド専用のテストは実施しておらず、PAT (Progressive Achievement Test) という標準化されたテストを使用しています。これはACER (オーストラリア教育研究評議会) によって開発されたもので、当校ではベンチマークとして活用しています。このテストで標準得点8~9を取った生徒は「非常に優秀」とされ、そこから検討が始まります。保護者から「うちの子はギフテッドだ」と申し出があることもありますが、まずはPATで確認し、それでもさらに必要であれば外部機関でギフテッドテスト (心理士による知能検査など) を受けるよう勧めます。当校ではその検査は実施していません。費用も高く、手続きも複雑なためです。このテスト (PAT) は、正解するとより難しい問題へ進み、間違えると少し易しい問題へ移るように設計されています。その

ため、高得点を取る生徒は非常に才能のある可能性が高いのです。これはあくまで出発点で、唯一の方法ではありませんが、非常に有効なスタートポイントです。基本的に、リテラシーやニューメラシーで秀でた結果を出すことで、「Highly Able」や「Highly Achieving」と見なされます。ただし、才能がリテラシーや数学に限られるわけではなく、美術や音楽、科学など他の分野でも才能がある生徒に対しては、該当する学習領域でのエクステンションより深い学びやエンリッチメントより広い学びの機会を提供しています。また、学校が推薦する心理士による心理検査により、IQが130以上の生徒は「ギフテッド」として認定されます。(中略) 学校内ではPATテスト (スタナインの上位3レベル) を使い、保護者が希望すればさらに外部でIQテストを受けるよう案内することもあります。

この語りからは、A校においてはいわゆる芸術等の才能についても認めつつ、アカデミックなテストや知能検査が中心となって、ギフテッドの子どもたちを析出していることが伺える。またそのテストは標準化されたものを用いることで、特にアカデミックな側面での高達成の子どもを抽出することがめざされていると言えるだろう。ただし、このテストが万能とは考えておらず、また保護者のニーズに対応するためにも知能検査 (WISCなど) を利用することもあるという。ただし、知能検査の実施は学校では行なっておらず外部機関での受検を推奨するのみにとどまっている。

続いて、こうして抽出された子どもたちにどのような教育や支援を行っているのか、その内容を見ていきたい。具体的な支援方策についてどう考えているかと尋ねた筆者に対して、校長は次のように語っている。

**A 校校長：**ところで、「アクセラレーション」という言葉をご存知ですか？

**筆者：**はい、知っています。

**A 校校長：**私たちの学校では、生徒を飛び級させることは基本的に行いません。代わりに同じ学年の中でエクステンションやエンリッチメントを図

る方法を取ります。

学問的には飛び級できても、社会的・感情的な成長が追いつかないことが最大のリスクです。たとえば Year 3（小3）にいる生徒が Year 4（小4）のクラスに入ってしまうと、友達とのつながりを失い、新しいクラスで孤立するケースがあります。学力的には優れていても、それ以外の面で苦勞するので。

私たちはそのリスクを目の当たりにしているため、アクセラレーションには非常に慎重です。なるべく避ける方針です。

ギフテッドの子どもたちによく見られる特性として、「非同期発達」がある。知能（＝IQ）が高かったり、アカデミックな知識が豊富であったりしても、社会性などは年齢相応であるということが多く、そのギャップゆえに学校等で注意されやすく良い結果とならないことも少なくない。また、クイーンズランド州としては、アクセラレーション自体を禁止することはしておらず、飛び級も可能であるという。A校においては、そうしたリスクを認識し、基本的に年齢を飛び越えた、いわゆる飛び級については基本的に行わないこととしているという。では、A校においては、ギフテッドの子どもたちへの支援を行っていないのだろうか。そのようなことはない。A校においては、アクセラレーションよりもエンリッチメントを積極的に採用することで、ギフテッドの子どもたちへのニーズに応答しようとしている。校長は過去の具体的な生徒の姿を含めて次のように語った。

**A校校長：**数年前、Year 3のある女子生徒がオーストラリアで最も優秀な数学の成績を修めたことがあります。彼女は明らかに周囲の生徒より何歩も先を行っていましたが、アクセラレーションさせることもできましたが、私たちはそうせず、上位学年のテスト（Year 7や8）を提供する形で「エンリッチメント」対応をしました。

彼女はとても内向的で恥ずかしがり屋で、友人と離して別の学年に入れてしまうのは良くないと判断しました。結果として、彼女は今でも数学や科学のコンテストで好成績を取め、チェスの大会

にも参加しています。私たちはチェスを「ラテラル・シンキング（水平思考）」を育てるエンリッチメント活動と位置づけています。チェスは論理的・創造的思考を育てるのに非常に良い教材です。

校長はこの生徒に限らず何人かの事例を紹介していたが、いずれの生徒についてもアクセラレーションは行わず、エンリッチメントによる対応をしている。またこうした方針は、入学希望者に対して配布される文書においても示されており、アクセラレーションを行わないことで保護者とのコンフリクトは生じないようにしているという。

しかし、A校においては先述の通り、ギフテッドの子どもたちだけでなく、むしろ学習などに困難を抱えている子どもたちも受け入れている。そうした多様性に応答するために、エンリッチメントだけでなくディファレンシエーション（differentiation）も行なっていると校長は語る。

**同行者：**アクセラレーションを避けているということですが、能力の高い生徒は授業で退屈してしまわないんですか？

**A校校長：**いいえ、きちんと対応できていれば退屈しません。当校では「ディファレンシエーション」、つまり授業を生徒のレベルに応じて柔軟に構成しています。全体の間レベルに合わせるのではなく、上位層の生徒にも適切な課題を与えるようにしています。

**同行者：**先生は一人でそれをしているんですか？

**A校校長：**はい、基本的には一人です。ただし、補助的な取り組みもあります。たとえば、特別授業や補習、エクステンションがあり、教室内外で追加支援を受けられるようにしています。

**同行者：**それは先生が幅広いカリキュラムを準備する必要があるということでしょうか？

**A校校長：**そうです。生徒の多様な能力やニーズに対応するため、教員が複雑な計画を立てています。

最後に、ギフテッドの子どもたちへの支援を行なっていく上での課題についても尋ねた。校長先生はギフテッドの支援に限らない課題でもあると

前置きした上で次のように語った。

**A 校校長：**現在、オーストラリアでは深刻な教師不足が発生しています。特に数学と理科の教員が足りていません。

**筆者：**日本でも同じような問題があります。

**同行者：**日本では、教員志望者が減っている印象です。特に勤務時間が長いことが問題です。

**A 校校長：**オーストラリアでも同じです。最大の要因は給料の低さです。数学や科学が得意な人は、教育よりもエンジニアリングや他の業界に進む傾向があります。だから優秀な理系人材を教職に引き込むのは難しい。

**筆者：**この学校では、どのように数学や理科の教員を採用しているのですか？

**A 校校長：**私たちは非常に努力しています。厳格な採用プロセスを設けています。ただ、ここ（この学校の所在地）には適任者が少なく、多くは海外からの採用になります。たとえば、南アフリカから来た数学と英語の教師、ニュージーランドから来た理科の教師などがいます。地元では人材が見つからないため、「美しい海や自然環境」を魅力として売り込まなければなりません。でも、給料では民間企業と太刀打ちできません。エンジニアリング企業なら、教職の3倍の給料を出せるのです。だから、私が最も心配しているのは「質の高い教師を確保すること」です。これは本当に大変な仕事です。

**筆者：**これはオーストラリア全体の問題ですか？

**A 校校長：**ええ、公立も私立も同じです。特に公立学校では、数学や理科の専門教育を受けていない人が教えている例も多いです。せいぜい高校まで履修していた程度の人が教えているのが現実です。政府もこの問題に十分な対策を取っていません。今後はさらに悪化するでしょう。数学教師の多くは高齢で、まもなく大量に退職します。それをどう補うのか…。非常に深刻です。

先のインタビューにも見られたように、教室内の多様性に教員が応答するためには複雑なカリキュラムの構築をする必要があり、当然そのためには高度な専門性が求められる。そうした高度な

専門性を有する教員はもちろんのこと、教員の絶対数が不足しており、さらには大量退職を控えていることもあり、校長はこの教師不足が非常に深刻であると語る。こうした課題をどうにか乗り越えようと、国外にまで足を運び教員のリクルーティングを行うようにしているというが、同様の専門性を有する人材は学校現場だけでなく、民間企業においても引く手数多であり、そうした企業よりも良い条件（特に賃金面）を提示することは容易ではない。

## V. B校の概要と取り組み

### 1. B校の概要

B校もA校と同じくクイーンズランド州ファーノースに位置した中等学校である。特徴として、ある大学に隣接していることが挙げられる。ただし、この大学との連携は図っているが、附属施設等の関係性はないという。他方で、後述する通りこの大学と隣接していることにより、例えば大学の授業を生徒が受けることもできるように依頼しているなど、特にギフテッドの子どもたちの学習ニーズには応答しやすい環境がある。

B校の生徒数は約500人、教員数は約70人である。なお、A校と比較すると公開度合いは高くないが、ギフテッドの子どもたちや付加的な支援のニーズのある子どもたちの両方を受け入れていることは明示されている。また、比較的近年に設立されており、学年進行とともに生徒数は増加していく予定である。

### 2. B校の取り組み

先述の通り、B校においては録音をしてのインタビューはできていないため、筆者等の何冊かに渡って記録を書き留めたフィールドノートをもとに、B校の取り組みを述べていく。

まず、ギフテッドの子どもたちについては先述の通り教育の対象として認識されており、実際にホームページ上では、ギフテッドおよびタレントの生徒向けのプログラムがあることが宣伝されている。では、いかにしてギフテッドの判定を行っているのか。そのことを尋ねると、まずは知能検査による判定があるという。IQ130以上

の生徒が対象となる。ただし、学習の様子などの観察を通して、よりハイレベルな取り組みを推奨することもある。実際に筆者らがギフテッドの子どもたち向けの数学クラスについても、全員が知能検査を受けているというわけではなかった。

またアクセラレーションについても尋ねると、制度的には可能になっているものの、そこまで推奨しているわけではないという。しかし、A校ほど忌避しているというよりも、事例はあるが当該生徒が非常に優秀で、また社会性についても十分に身につけていると考えた際のみ適用した事例があると語られた。B校においても、A校と同様にエンリッチメントの取り組みを進めていることが原則となっている。特にギフテッドの子どもたちへの対応も兼ねて実施しているという授業が、日本でいうところの探究の授業である。一人一人が課題を決め、それに取り組む様子が見られる。中にはNintendo switchを使ってゲームを極めるといっている3人の男子生徒もいるが、そういったことも「アリ」と校長は語る。そして、B校の特徴は興味のある生徒がいた際に必要とする備品等を可能な限り揃えようとしているという。例えば、3Dプリンターは目的別にはなっているものの、5台以上が設置されている。そのうちの1台は特に高価なものということで、学校のウリの一つになっているという。またこのほかにも各部屋にICT機器等も含めて充実した環境が提供されている。

そしてもう一つの学校のウリとして挙げられたのが、大学との連携である。先述の通り、B校は大学に隣接しており、密な連携を行なっているという。副校長はこうした立地条件は非常に恵まれており、他の学校では同様の取り組みはできないと語っていた。この大学との連携においては、単に大学の授業に参加したり、見学できたりするだけでなく、B校の生徒のうち、特に高い能力を有すると認められている生徒向けの特別プログラムも提供されている。すなわち、B校では学校外の機関との連携により、ギフテッドやタレンティッドの子どもたちのニーズへの応答を図ろうとしているのである。

加えて、2Eの子どもたちも含めて、学習等に

困難を抱えている生徒のためにインクルージョンチームが生まれ、4名の教員が一つの部屋で待機している。生徒は様々な悩みを相談しに行くことができるほか、学校内でのインクルージョンに向けた取り組みの策定をこのチームが担っているという。

最後にギフテッドの子どもたちへの教育・支援を考えていく上での課題として挙げられたのが予算である。これはA校でも同様に語られたことであるが、州政府や連邦政府はギフテッドの子どもたちへの特別予算の措置等はしておらず、決められた補助金をやりくりする形で、ギフテッドの子どもたちへの支援の取り組みを行っているという。また両校ともに私立学校であり、半分以上の予算は生徒の授業料収入であり、高い教育水準を維持するためには定員割れ等は許されず、常にそのプレッシャーにさらされている。ギフテッドの子どもたちを積極的に受け入れているのもそうした側面があることを踏まえて考えることが必要であろう。

## VI. 考察

最後にこれらの知見から日本における特定分野に特異な才能のある子どもたちへの教育への示唆を4点にまとめて述べていく。

第一にアセスメントの観点である。先行研究でも述べてきた通り、ギフテッドは診断ではないため、その定義の共通認識は得られていない。また2Eの子どもたちの存在などを踏まえれば、知能検査のみでアセスメントやスクリーニングの機能を持たせることは、支援を必要とする子どもたちを取りこぼしてしまうリスクが高い。また、知能検査については一回の実施に金銭的な側面も含めて負担が大きく、全員にそれを行うことは不可能と言って良いだろう。そうした時、既存のテストを活用したアセスメントの方法は一つの参考になるだろう。日本においては学力学習状況調査や都道府県ごとの学力テスト、一部の学校などでは「ひらがなスクリーニング」など多様なテストや検査が実施されている。こうした既存のテストを活用することでアセスメントができないか検討する余地はあるだろう。ただしすでに実施されている学

力テストなどには固有の目的があり、それがギフテッドの子どもたちのアセスメントとは一致しないことも考えられる。そうであるならば、金銭的な側面も含めて、負荷の小さいスクリーニング検査を開発することも一つの方法である。

第二に教員の専門性の観点である。先行研究においては、ギフテッドの子どもたちへの対応に多くの教員が不安を抱えているという結果が得られ、またエンリッチメント・ディファレンシエーションを進めていく上では教員に高い専門性が求められる。こうした専門性をいかにして養成していくのかということは日本のギフテッド教育においても重要な論点である。すでに文部科学省は特定分野に特異な才能のある児童生徒への支援の推進事業において、「特異な才能のある児童生徒に関する研修パッケージの作成」を令和5年から6年にかけて実施しており、複数の研修動画が開発されている。こうした動画を活用しつつ、同時にA校で見られたように教員の確保を進めていくことが必要であろう。

第三にギフテッドの子どもたちへの具体的支援方策としてアクセラレーションについてどう考えるか、である。クイーンズランドの2校とも、アクセラレーションについては制度的には可能な中においてもその実施には非常に慎重であった。その代わりにエンリッチメントを積極的に進めることでギフテッドの子どもたちへの支援を進めていた。他方で、こうしたエンリッチメントを進めることができたのは両校が私立学校であり、高い水準での学習環境を提供できていることにもよる。両校の校長は公立学校では、予算や人材等の状況から考えれば、こうした取り組みはほぼ不可能と語っており、必ずしも全ての学校ができることとはいえないだろう。また、日本においては現在のところ飛び級を含めたアクセラレーションを積極的に行なっていこうという議論は先の文部科学省の有識者会議でもなされていないところではあるが、やはりその実施には慎重になるべきであろう。特に子どもたちの社会性の発達を考えないままに、アカデミックなスキルだけで進級してしまうことは学校教育が保障してきたアカデミック以外の側面を蔑ろにし、結果として子どもたちに不利

益をもたらすリスクがある。

最後に支援を要する子どもたちとしてのギフテッドの認識を広めていくことの必要性である。先行研究においては、日本でもクイーンズランドにおいてもギフテッドの子どもたちは障害のある子どもと比較して支援の必要性が認識されにくいということが指摘されている。こうしたことを踏まえれば、まず「ギフテッド」という言葉からなかなか推測の難しい支援の必要性について、社会の認識を広げていくことが必要であろう。また、クイーンズランドでは、積極的にギフテッドや付加的な支援のニーズを有する子どもたちを受け入れているということを学校が表明している。さらにホームページでそれぞれの学校のスタンスやプログラムも明示されており、こうした情報公開を促進していくことも支援の必要な子どもたちが支援を受けられるようにするために有効な方法の一つと考えられる。

本稿ではクイーンズランド州の私立学校2校での調査に限られており、特に公立学校での調査が行えていないことは大きな課題である。今後も調査を進め、公立学校も含め、どのようにギフテッドの子どもたちへの教育・支援を進めようとしているのかを明らかにしていきたい。

#### 参考文献

- 青木麻衣子・伊井義人 (2015) 「第2章 子どもの多様な才能を活かす学校教育」伊井義人編著『多様性を活かす教育を考える七つのヒント』pp.36-53, 共同文化社。
- Duff, J. (2020). Provisions for gifted and talented students in Queensland rural and remote high schools. *The Australasian Journal of Gifted Education*, 29(2), 5-16.
- Eddles-Hirsch, K. (2015). The inclusive classroom and gifted education: A qualitative study of Queensland teachers' perceptions of the challenges, strategies and professional development needs. *International Education Journal: Comparative Perspectives*, 14(1), 122-135.
- Gallagher, S., Smith, S. R., & Merrotsy, P. (2011). Teachers' perceptions of the socioemotional development of intellectually gifted primary aged students and their attitudes towards ability grouping and acceleration. *Gifted and Talented International*, 26(1-2), 11-24.
- Gallagher, S., Smith, S. R., & Merrotsy, P. (2013). "You turn up the first day and they expect you to come back!" Gifted students' perspectives on school and being smart.

- Gifted and Talented International, 28(1), 85-97.
- Garvis, S., & Prendergast, D. (2015). Reflections on the development and implementation of an enrichment program in early childhood: A metaphorical representation. *The Australasian Journal of Gifted Education*, 24(2), 38-51.
- 原田琢也・伊藤駿（2023）『インクルーシブな教育と社会』ミネルヴァ書房。
- 林睦（2017）「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』67, 199-204.
- 岩永雅也（1997）「拡充と促進—才能教育の二大潮流—」麻生誠・岩永雅也編『創造的才能教育』玉川大学出版会, 172-192.
- 糸井梨緒・是永かな子（2021）「特別教育の観点からのギフテッド教育の可能性—ユニバーサルデザインを用いた教育実践の検討—」『高知大学学校教育研究』3, 33-39.
- 伊藤駿（2023）「ギフテッド傾向の子どもとその保護者への学校外機関による支援」杉田克生編『神経発達症児童への包括的治療教育プログラムガイドブック（補）ギフティッド児支援：第4版』140-144.
- 片桐正敏（2025）「ギフテッドと不登校」『そだちの科学』44, 50-58.
- 小泉雅彦（2019）「学習に困り感を抱えるこどもを支える～土曜教室の成果からギフテッド支援を考える～」『札幌学院大学心理学紀要』2（1）, 29-36
- 松村暢隆（2010）「特別支援教育に生かす才能教育の理念と方法」『実践障害児教育』38（2）, pp.16-20.
- 松村暢隆（2021）『才能教育・2E教育概論』東信堂。
- Queensland Government, Department of Education. (2016). Curriculum provision to gifted and talented students. Queensland Government.
- 佐藤駿一（2023）「医療現場で出会うギフテッドの子ども」杉田克生編『神経発達症児童への包括的治療教育プログラムガイドブック（補）ギフティッド児支援：第4版』pp.119-123.
- 山内乾史（2018）『才能教育の国際比較』東信堂。

謝辞：本研究は科研費（23K02172）および文部科学省委託事業「特定分野に特異な才能のある児童生徒への支援の推進事業」による成果の一部です。調査にご協力いただいた2校の皆様に御礼申し上げます。

