

オーストラリア・クイーンズランド州の私立学校におけるギフテッド教育プログラムの現状

—カリキュラムと評価に着目して—

鈴木英太¹・伊藤駿¹・菊井雅志²

(1: 京都教育大学・2: 京都府教育委員会)

Current Status of Gifted Education Programs in Private Schools in Queensland, Australia —Focusing on Curriculum and Assessment—

Eita SUZUKI, Shun ITO, Masashi KIKUI

抄録: 本研究は、オーストラリア・クイーンズランド州の私立学校2校（A校、B校）を対象とし、ギフテッド教育プログラムの現状を、カリキュラムと評価の観点から比較分析することを目的とした。半構造化インタビューと資料分析による質的事例研究の結果、A校は、専用プログラムを設けず、データ活用型の評価と柔軟な拡張カリキュラムを通じて個別最適化を図る「制度なき支援モデル」を形成していた。一方、B校は、High Potential Learners Programや奨学金制度などを通して支援を制度として明示した「体系的支援モデル」を構築していた。両校の事例は、ギフテッド教育の実効性が、教育課程の柔軟性、データに基づく評価、そして学校文化の形成という要素の相互作用によって支えられていることを示唆する。これらの知見は、日本の「個別最適な学び」の文脈におけるギフテッド教育の制度設計と実践に有益な示唆を与えるものである。

キーワード: ギフテッド, 2E, カリキュラム, 評価, オーストラリア

Key Words: gifted, 2E, curriculum, assessment, Australia

I. 問題と目的

近年、グローバル化や価値観の多様化、テクノロジーの進展などにより、社会構造や学びのニーズが急速に変化している。このような変化の中で、児童生徒一人一人の特性や能力に応じた学びをどのように保障するかが重要な教育課題となっている。その中でも、知的・創造的に高い潜在能力を有する児童生徒、いわゆるギフテッド (gifted) といわれる児童生徒〔以下、ギフテッド児〕への教育的支援は、国際的に注目を集めている (Baccassino & Pinnelli, 2023)。OECD諸国の多くは、ギフテッド教育を教育政策に統合しており (Rutigliano and Quarshie, 2021)、個別最適な学びや学びの多様化の文脈の中におけるギフテッド児への支援やアプローチが教育政策上の焦点となっている。

日本においても、2021年に文部科学省が「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」を設置し、ギフテッド教育の制度的枠組みの検討を開始した (文部科学省, 2021a)。さらに、中央教育審議会教育課程企画特別部会 (2025) における論点整理では、次期学習指導要領の改訂に向けて、多様な子どもたちを包摂する柔軟な教育課程の在り方として、「特異な才能のある児童生徒等に特別の教育課程を編成可能とする」という方向性が示され、ギフテッド児を対象とした柔軟なカリキュラム編成の導入が検討されている。この動きは、日本の教育制度の中で初めてギフテッド教育を正式に教育課程の選択肢として位置付けようとする試みである。

一方で、日本におけるギフテッド教育について、関内 (2023) が「全国に散在する才能ある子ども達の特別な教育的ニーズにいかにか公平・公正に対応していくかが今後大きく問われる」と述べているように、ギフテッド

児を対象とした教育制度が十分整備されていない現状がある。また近年は「ギフテッド教育」として、才能を伸ばす面と障害による困難を補う面の両方に二重の支援を要する、ギフテッドと発達障害を併発する2E (twice exceptional) の子どもたちへの教育も含めて考える必要性も示されている(文部科学省, 2021b)。一方で、学校現場ではギフテッド児が「支援を必要としない子ども」として捉えられることが少なくなく(原田・伊藤, 2023), 適切な理解や支援が行われにくい状況が見られる。ギフテッド児は能力や感受性の高さから、社会的・情緒的な不適応を起こしやすく(糸井・是永, 2021), 学習意欲の低下や不登校につながるケースも報告されている。伊藤(2023)の調査によれば、ギフテッド傾向のある児童生徒に関する650件の相談のうち、約半数が不登校状態にあるとされ、早急な支援体制の構築が求められている。

海外においては州や自治体レベルでギフテッド教育を制度化し、学びの拡張や柔軟な教育課程の実現に取り組んでいる国も多い。オーストラリア・クイーンズランド州では、Australian Curriculum [以下, AC]のもと、生徒の多様なニーズに応じたカリキュラムが提供されており(Queensland Government, 2025), 学年レベルの内容を基礎としつつ、より深い学び(extension)とより広い学び(enrichment)*を可能にする仕組みが整備されている(Queensland Government, 2024)。また、ACの三つの構成要素である「学習領域(Learning areas)」「総合的能力(General Capabilities)」「横断的カリキュラム優先事項(Cross-curriculum Priorities)」を基盤として、学校が独自にカリキュラムを設計できる制度的柔軟性が確保されている点も特徴である。

一方で、オーストラリアにはギフテッド児への教育に対する国費による統一的な資金提供プログラムが存在せず、各州や学校の裁量に委ねられている現状がある(Walsh & Jolly, 2018)。また、同国では児童生徒の約36.7%が私立学校に在籍しており(Australian Bureau of Statistics, 2024), これらの学校の中にはギフテッド児を含めた児童生徒に対して“Academic Excellence”を掲げ、独自のカリキュラムや支援方針を策定する学校も多い。

こうした海外の先行事例は、日本の教育制度が今後ギフテッド教育を導入・発展させる上で有益な示唆を与えるものである。特に、オーストラリアは国家カリキュラムを維持しつつも、州および学校単位で柔軟な教育運営を可能にしており、その実践的な教育事例はギフテッド教育の在り方を考える上で注目に値する。

そこで本研究では、オーストラリア・クイーンズランド州の私立学校2校を対象とし、ギフテッド教育プログラムの現状と課題を、カリキュラムと評価の二つの観点から明らかにすることを目的とする。両校の教育実践を比較分析することにより、ギフテッド児の特性に応じた学びの設計や支援の仕組みを具体的に検討し、日本のギフテッド教育の制度的・実践的發展に資する知見を得ることを目指す。

II. 方法

1. 用語の定義

本研究における用語の使用について、以下のとおり定義する。本研究では、知的・創造的に高い潜在能力を有する児童生徒、それらの児童生徒を対象とした教育を指す用語として、国際的に広く使用されている「ギフテッド(gifted)」および「ギフテッド児」「ギフテッド教育」を基本用語として用いる。日本の行政文書で使用される「特異な才能のある児童生徒」は、文部科学省の施策や制度に言及する文脈において用いるが、これは「ギフテッド児」と本質的に同一の対象を指す。また、ギフテッドと発達障害を併せ持つ児童生徒については、国際的に定着している「2E (twice exceptional)」という用語を用いる。

2. 研究デザイン

本研究は、オーストラリア・クイーンズランド州における私立学校2校(A校, B校)を対象とした質的事例研究である。両校のギフテッド教育プログラムの特徴を、カリキュラムと評価という2つの視点から比較分析することを目的とした。研究方法としては、半構造化インタビューによる質的データの収集と、学校資料・公式ウェブサイト・教育行政文書の内容分析を組み合わせたデータ・トライアングレーションを採用した。

A校およびB校は、いずれもケアンズ地域に所在する私立学校であり、ACに基づきつつ、学校独自の“Academic Co-Curricular Opportunities”および“Academic Excellence”の理念のもとでギフテッド教育を展開している。両校とも研究協力に同意を得ることができ、ギフテッド教育プログラムの実践の実態を明らかにする上で適切な事例と判断した。

3. 調査対象およびデータ収集

本研究の調査は、2025年9月にクイーンズランド州ケアンズ地域にて実施した。両校の校長および教頭を対象に半構造化インタビューを行い、学校の方針・教育課程・評価方法・支援体制に関する情報を収集した。インタビューは各校で約60～70分実施し、音声を録音した上で逐語記録を作成した。質問項目は次の4領域に整理した。

- ①学校におけるギフテッド教育の理念および位置付け
- ②カリキュラム編成および学習機会の設計（extension・enrichmentの運用実態）
- ③学習成果や能力の評価方法
- ④教員支援体制および実践上の課題

補足的資料として、両校の公式ウェブサイトを参照した。これらの資料は、インタビューで得られた発話内容を補足し、学校方針および制度的背景を理解する目的で分析に用いた。

4. データ分析の手続き

収集した逐語録および補助資料は、Miles and Huberman (1994)の質的データ分析の枠組みに基づき、コーディング→カテゴリ化→比較→概念化の手順で分析した。まず、発話内容および補足資料の内容を意味単位ごとにコード化し、“Curriculum”、“Assessment”、“Support”、“Data-Informed Practice”などの主要カテゴリを設定した。その後、両校間の共通点と相違点を整理し、テーマ別マトリクスを作成して比較分析を行った。分析結果および解釈の妥当性については、第二著者および第三著者が内容を確認し、意見交換して解釈の一貫性を検討した。

5. 倫理的配慮

本研究は、研究協力校の了解を得た上で実施した。調査の目的および内容については、事前に文書および口頭で説明し、各校の管理職から書面での同意を得た。録音データおよび逐語記録は匿名化し、個人が特定されないよう配慮した。データは研究目的以外には使用せず、保管・廃棄に関しても適切に管理した。

Ⅲ. 結果

1. A校のギフテッド教育

(1) カリキュラム (Curriculum)

A校は、教育理念としてAcademic Excellence（学問的卓越）とInspiring the Curious（探究心の喚起）を掲げ、ギフテッド教育を特別な制度として分離せず、既存のカリキュラム構造の中に統合的に位置づけていた。

学校はACに準拠しつつ、言語リテラシーと数的リテラシーの確立を重視し、それを土台としてextensionおよびenrichmentを設計している。生徒は、コーディング、ロボティクス、ディベート、芸術など多様な選択プログラムを通して自らの関心や才能を探究できる仕組みとなっている。これらの活動は、ギフテッド児にとって挑戦的な課題を提供し、能力の深化・拡張を促す柔軟なプログラム群として機能している。

また、A校は屋外教育や国際的ネットワークを活用した体験的・グローバルな学びの場を整備している。これらは学問的成果のみに偏らず、リーダーシップ・社会的責任感・自己理解などを含む全人的成長を目指すプログラムであり、ギフテッド教育を知的領域と人格的成長の両面から支える要素となっている。

学校関係者の発言によれば、“We don’t have a gifted and talented program, but we have students who are gifted”とされており、ギフテッド教育は専用プログラムとして制度化されていない一方で、能力の高い生徒に

対しては数学分野の強化、コンペティション参加、拡張課題などの実践的支援が行われている。つまり、A校のギフテッド教育は制度としての区分ではなく、既存カリキュラム内での柔軟な拡張・選択・挑戦の機会によって構築される支援モデルとして位置づけられる。

(2) 評価 (Assessment)

A校では学力評価とギフテッド支援の両立を目的として、多層的・データ活用型の評価体系を導入している。評価の基盤となるのは、オーストラリア全土のすべてのYear3・5・7・9の児童生徒を対象とした全国学力評価のNAPLAN (National Assessment Program – Literacy and Numeracy)、標準化された学力テストであるPAT (Progressive Achievement Tests)、および学内の総括評価である。これらの結果は、学習管理システムや学習分析と連携し、個人・学年・集団単位での成績傾向として可視化される。教師はこのデータを用いて生徒の学力の軌跡を追跡し、到達度や伸び率を分析する仕組みを整備している。

このデータ分析をもとに、学校は弱点領域に即応する形でプログラム介入を行う。例えば、作文領域の成績低下が確認された際には、“Write That Essay”という教材プログラムを導入し、教員研修と連動させて改善を図ったという。この運用は、「データ分析 → 要因の特定 → プログラムの導入 → 教員への専門的能力開発 → 支援の実施」という明確なデータサイクルとして位置づけられ、エビデンスに基づく即時支援モデルとして機能している。

一方、評価運用の基準としては、クイーンズランド州が定めている評価基準であるISMG (Instrument-Specific Marking Guide)による採点および整合性確認が行われ、教師間で評価の妥当性と公平性を保証している。また、NAPLANやPATとの学内成績の比較により、内部評価と外部基準の整合性を検証するプロセスも確立している。また、特別な配慮も評価運用の中で制度化されている。試験時には、支援の必要な児童生徒に対して、延長時間・休憩の確保・拡大フォント・別室でのテスト受検などの配慮が行われている。これにより、2Eを含む多様な学習者に対する適切な評価が保証されている。

A校のギフテッド教育は、明示的な「ギフテッド専用プログラム」は存在しないものの、拡張カリキュラムとデータ活用型評価を通してギフテッド児を支える実践モデルを形成しているといえる。

2. B校のギフテッド教育

(1) カリキュラム (Curriculum)

B校は、High Potential Learners Program (高潜在能力生徒プログラム)を中心とした体系的なギフテッド教育を展開している。同校のカリキュラムは、ACに準拠しつつ、生徒の能力・興味・学習速度に応じた柔軟な構造を備えている。

特にYear7からは多様な選択科目 (electives) を提供し、生徒の興味関心に基づく主体的選択を促すことで、学習へのエンゲージメント (engagement in learning) を重視している。これにより、学習困難な生徒やギフテッド児を含む多様な学習者に対して、包摂的かつ探究的な学習環境を実現している。

カリキュラム上の特徴として、学際的・教科横断的な学びが挙げられる。“Outdoor Education”では、地理と保健体育を融合した授業が展開される。また、“STEM Excellence”では科学・技術・数学の横断的な学びを構築している。これらの実践は、教科の壁を超えた発展・体験的な学習を通じて、生徒の多面的な能力開発を促進している。

B校では、数学の上位層を対象にしたクラスでの学習や、Year11の内容の一部を前倒して学ぶことも可能であるが、基本的に教材は全生徒共通であり、学習の「速度」よりも「深度」を重視する方針であるという。難度の異なる課題を提示することで、包摂と個別化を両立しているとのことであった。

これらの仕組みは、ギフテッド児を含む多様な生徒が自己の能力と関心に応じた最適な挑戦課題に取り組める設計であるといえる。

(2) 評価 (Assessment)

評価の運用においては、ACの到達基準に基づいて学習成果を測定している。生徒が基準を満たすとC、学年の期待水準を上回る達成でB、学年の期待水準をかなり上回る達成でAが付与されるなど、到達度に基づく段階的な評価が行われており、ギフテッド児の評価においてもこの基準に基づいている。

また、学校満足度調査のデータや出席率、行動記録などを活用し、データを重視した教育改善を行っている。形成的評価とフィードバックを学習過程に組み込み、生徒・保護者との双方向型コミュニケーションを重視している点が特徴的である。

さらに、B校では卓越奨学金制度が学内に設けられており、学問的能力に加え、芸術・スポーツ・リーダーシップなど、多様な領域で顕著な成果を示す生徒を対象としている。この奨学金は、IQスコア135以上、全国テスト上位1%、STEM領域での優秀者などの客観的基準で認定される。

このようにB校では、ギフテッド教育を制度的・文化的に明確化している点に特徴がある。教育課程の柔軟性、個別化された学習機会、データ活用型の評価、および奨学金制度を通じた認定制度が合わさり、学力的卓越と全人的成長の双方を支える体系的なモデルを形成している。

3. A校とB校の比較

両校はいずれもクイーンズランド州に位置し、ACに準拠している点では共通するが、ギフテッド教育の制度化の程度と運用形態において明確な違いが見られた。両校を項目ごとに比較したものを表1に示す。

表1 A校とB校の比較

項目	A校	B校
教育理念	"Inspiring the Curious", "Academic Excellence" 探究心と知的卓越性の統合	"High Potential Learners Program" による特異な才能のある児童生徒への体系的支援の明示
制度化の程度	ギフテッド教育を独立プログラムとしては設けず、通常カリキュラム内に統合	ギフテッド教育を制度として明確化、奨学金制度や明示的プログラムを設置
カリキュラム構造	言語リテラシー・数的リテラシーを基盤に、extension・enrichmentを選択制で提供	多様な選択科目 (electives) を早期導入、STEM・Outdoor Educationなどの教科横断型統合カリキュラム有り
学習方針	挑戦的課題と体験的学習を通じて知的・人格的成長を支援	学習速度よりも深度を重視し、extensionとenrichmentを柔軟に運用。
評価方法	データ活用型評価 (NAPLAN・PAT・学内評価の統合)、エビデンスに基づく支援	到達基準 (Achievement Standards) に基づく段階評価、形成的フィードバックを重視
支援・認定制度	ギフテッド児を明示的に区分せず、全生徒を対象にした拡張的学び	IQ135以上やSTEM優秀者など客観的基準による奨学金認定を実施

A校は制度なきギフテッド教育として柔軟な探究型実践を特徴とし、B校は制度化されたギフテッド教育として、選抜・評価・奨学金を通じた構造的支援を整備している。

A校が教師の裁量とデータ活用による即応的支援を重視するのに対し、B校はカトリック校としての価値観と包括的な制度運用を融合させ、学力的な卓越と全人的成長を両立する体系的モデルを構築しているといえる。

IV. 考 察

本研究の結果から、クイーンズランド州の私立学校におけるギフテッド教育は、制度や教育文化のあり方に応じて異なる実践形態を示していた。A校はギフテッド教育を制度として分離せず、既存の教育課程の中で探究的・柔軟に位置付けるモデルであり、教師の専門性とデータ分析による即応的支援が中心に据えられていた。一方で、B校は“High Potential Learners Program”やギフテッド児に対する奨学金制度などを通して、高潜在能力生徒

の支援を制度として明示し、評価と認定の仕組みを整備している。これらは、ギフテッド教育を学校文化の中に体系的に組み込み、全人的成長を重視するモデルとして機能させているといえる。

両校の比較から明らかになった第一の示唆は、①柔軟な教育課程の中での個別最適化 ②制度的枠組みの中での明確な支援 という二つの方向性の共存である。A校のように学習データ分析によって生徒の学力の向上にアプローチする方法は、学校現場におけるシステムチックで創造的な実践の可能性を示す。一方、B校のように制度的に支援を構造化し、学力到達度や表彰制度を通じて明確に可視化する方法は、持続的な教育的支援とアカウントビリティの担保という点で有効である。両校は、ギフテッド教育の制度化の有無にかかわらず、学びの多様性を保障し、発展的・挑戦的な課題へのアクセスを確保するという共通理念に立脚していた。

第二に、評価 (Assessment) のあり方においては、データに基づく教育的判断が両校に共通して重視されていた点が注目される。A校はNAPLANやPATなどの標準化データを継続的に分析し、教育改善に即時的に反映するデータ活用型アプローチを採用していた。B校も同様に、学習成果・出席率・行動記録などを教育改善の指標として用いており、形成的評価とフィードバックを通じて生徒の成長を支援していた。両校は、ギフテッド児を含む多様な学習者の到達度や伸びを可視化する上で、エビデンスに基づく教育実践に取り組んでいるといえよう。

第三に、2Eの児童生徒への支援については、両校ともに一定の配慮が制度化されているものの、その実践の詳細や課題については今後のさらなる調査検討が必要である。A校では評価場面において、延長時間・休憩の確保・拡大フォント・別室でのテスト受検などの特別な配慮が行われており、多様な学習者に対する評価の公平性を保障する仕組みが整備されていた。しかし、こうした配慮が日常的な授業場面においてどの程度実施されているか、また才能の伸長と困難の補償という二重の支援ニーズにどのように対応しているかについては、本研究では十分に明らかにできなかった。B校においても、包摂的な学習環境の構築が理念として掲げられているが、具体的な2E支援のプログラムや教員の専門性開発については詳細を把握できていない。日本においても文部科学省 (2021b) が2E児童生徒への支援の重要性を指摘しているように、ギフテッド教育を導入するには、才能の伸長のみならず、発達障害等による困難への支援を同時に提供する体制の構築が不可欠である。両校の事例は、評価場面における配慮の重要性を示す一方で、包括的な2E支援の実現には、教員の専門性、校内支援体制、個別計画の作成など、より体系的なアプローチが求められることを示唆している。

第四に、ギフテッド教育を成立させる背景として、学校文化と組織内リーダーシップの影響が大きいことが示唆された。A校では、探究心や学問的好奇心を育てる学校文化が教員主導で形成されており、B校では、カトリック教育の価値観を基盤に、包摂と卓越を両立させる文化が醸成されていた。これらはいずれも、ハード面である制度よりも、ソフト面である人や文化、教育理念がギフテッド教育を支えていることを示しており (Walsh & Jolly, 2018)、制度整備だけでなく社会や学校における意識変革が不可欠であると考えられる。

以上より、ギフテッド教育の実効性は、制度的な枠組みのみに依存するものではなく、教育課程の柔軟性、データに基づく評価、2E児童生徒を含む多様な学習者への包括的支援、そして学校文化の形成という四つの要素の相互作用によって支えられていることが考えられた。

これらの知見を踏まえ、日本のギフテッド教育制度の設計と実践に向けた具体的示唆を以下に述べる。

第一に、教育課程における *extension* と *enrichment* の位置づけである。現行の学習指導要領は、各教科の目標と内容を学年別に定めているが、「主体的・対話的で深い学び」や「個別最適な学びと協働的な学びの一体的な充実」を重視しており (文部科学省, 2021c)、この理念はギフテッド教育に通じるものである。具体的には、クイーンズランド州の事例が示すように、学年配当の内容を基礎としつつ、より高次の思考を促す課題 (*extension*) や、教科横断的・探究的な学習活動 (*enrichment*) を、総合的な学習の時間や各教科の発展的内容として組み込むことが考えられる。両校の実践で見られた教科横断的アプローチ (STEM教育, Outdoor Educationなど) は、日本の「総合的な学習 (探究) の時間」や教科等横断的なカリキュラム・マネジメントの枠組みの中で実現することは可能である。また、B校が示したように、選択科目の拡充などによる生徒の関心と能力に応じた学習機会を提供することも、中学校・高等学校段階では有効なアプローチとなるであろう。

第二に、データに基づく評価と支援体制の構築である。A校が実践していたNAPLANやPATなどの標準化テストの継続的分析と教育改善への活用は、日本においても既存の全国学力・学習状況調査や標準学力検査を活用することで実現可能である。重要なのは、これらのデータを単なる結果の報告にとどめず、個々の児童生徒の学力の伸びや強み・課題を可視化し、教育課程や指導方法の改善に結びつけるサイクルを確立することである。A校の「データ分析→要因特定→プログラム導入→教員研修→支援実施」というモデルは、日本の学校においてもPDCAサイクルに落とし込むことは可能であり、学習eポータルやデジタル教科書等のICT環境の整備と連動させることで、より効果的なデータ活用が期待できる。また、B校が重視していた形成的評価とフィードバックの充実、指導と評価の一体化という日本の教育改革の方向性（国立教育政策研究所，2020）とも一致しており、ギフテッド児の学習意欲と自己肯定感を支える上で重要である。

第三に、教員の専門性開発である。両校の実践から明らかなように、ギフテッド教育の実効性は教員の理解と実践力に大きく依存する。日本においては、教員養成段階でギフテッド教育や2E児童生徒に関する科目が十分に位置づけられておらず、現職教員研修においても体系的なプログラムが不足している。今後は、教員養成課程において特別支援教育の枠組みの中でギフテッド教育を扱うこと、現職研修においてはギフテッド児の特性理解（認知的特性、社会的・情緒的特性）、個別最適な学びの設計、データに基づく評価と支援、2E児童生徒への対応などを含む実践プログラムを開発・実施することが求められる。また、A校やB校のように、学校文化としてギフテッド教育を位置づけるためには、管理職のリーダーシップと教員集団の協働的な学びの文化が不可欠である。校内研修や授業研究を通じて、ギフテッド児を含む多様な学習者への理解を深め、実践知を共有する仕組みを構築することが重要である。

ただし、これらの提言を実現する上では、いくつかの実施上の課題を考慮する必要がある。

第一に、教員の働き方改革との両立である。文部科学省（2024）の働き方改革に関する答申では、教員の業務負担軽減が喫緊の課題とされており、新たな教育プログラムの導入は、教員の負担増加として受け止められる可能性がある。両校の事例が示すように、ギフテッド教育は既存のカリキュラムに統合的に組み込むことが可能であり、特別なプログラムとして分離するのではなく、個別最適な学びの実現という既存の教育改革の文脈の中で位置づけることで、過度な負担増を避ける必要がある。また、A校のデータ活用型アプローチは、ICTの効果的な活用によって教員の評価業務を効率化できる可能性も示唆している。

第二に、財政面における制約である。本研究の事例では私立学校が独自の財源をもとに柔軟な教育プログラムを展開しているのに対し、日本の公立学校では予算措置が限定的である。重要なのは、追加的な財源確保を前提とするのではなく、現行の教育資源の効果的活用と優先順位の明確化であり、日本における自治体や学校レベルの実践例の積み上げと共有が求められる。

第三に、制度的・文化的な課題として、日本の学校文化における平等主義とギフテッド教育の関係がある。特定の児童生徒への特別な配慮が「エリート主義」として批判される懸念もあるが、両校の実践が示すように、ギフテッド教育はインクルーシブ教育の一環として位置づけられるべきものである。すべての児童生徒が自己の能力と関心に応じた最適な学びにアクセスできるという理念のもとで、ギフテッド児への支援を多様性への対応として捉え直すことが重要であろう。

現行学習指導要領において、これらの具体的方策は、現行の「個別最適な学びと協働的な学び」の理念を具体化する過程でギフテッド教育を統合的に位置づけることが現実的であろう。ただし、その実現には、教員の働き方への配慮、財政的な優先順位の検討、そして学校文化の変革という複合的な取り組みが不可欠である。

V. おわりに

本研究では、オーストラリア・クイーンズランド州の私立学校2校（A校およびB校）を事例として、ギフテッド教育の現状をカリキュラムと評価の観点から比較分析した。その結果、ギフテッド教育の実践は、学校の理念や文化に応じて多様な形で展開されており、「制度の明確化」と「教育の柔軟性」の両立が鍵となることが示唆

された。A校のようにデータ分析を重視し、個別最適な学びを提供するモデル、B校のように制度化と全人的育成を重視するモデルの双方は、ギフテッド児の学びを支える異なるアプローチとして相補的に理解できる。一方で、Walsh & Jolly (2018) が述べるように、2つの事例は国として設計し、体系化されたアプローチではなく、学校文化や教員の支えのもとに成り立っていた。

日本においては、ギフテッド教育の制度化が今まさに議論の途上にある。今回の分析は、その制度設計において、教育課程の柔軟性を確保した制度の在り方と、教師の専門的判断とデータに基づく支援を両立させることの重要性を示唆している。また、学校文化や価値観に根ざした支援のあり方が、すべての児童生徒の発達を支える教育として機能することを、本研究の事例は示しているといえよう。

ただし、本研究にはいくつかの限界がある。

第一に、本研究は私立学校2校のみを対象とした事例研究であり、公立学校における実践や、クイーンズランド州以外のオーストラリア諸州、さらには他国の事例については検証できていない。特に、オーストラリアでは児童生徒の約36.7%が私立学校に在籍しているという日本とは異なる教育環境があり、公立学校における実践と比べると資源配分や運営形態が大きく異なる可能性がある。

第二に、インタビュー対象が両校の校長および教頭という管理職に限定されており、実践を直接担う教員の視点や、実際に支援を受けている生徒およびその保護者の経験については十分に把握できていない。ギフテッド教育の実効性を多角的に検証するためには、教室レベルでの実践の詳細や学習者の実感に基づくデータが不可欠である。

第三に、両校の社会的背景、生徒の構成（民族・言語多様性、障害のある生徒の割合など）、教員の専門性開発の実態など、実践を支える文脈的な要因についての詳細な情報が不足しており、研究知見の一般化には慎重を要する。

また、本研究では問題と目的において2Eの児童生徒への支援の重要性を指摘したものの、両校における具体的な支援実態や成果については十分に明らかにできなかった点も課題として残されている。

今後は、より多様な学校類型を対象に、ギフテッド教育の具体的な運用実態や学習成果の分析を進めるとともに、教員・生徒・保護者を含む多様なステークホルダーの視点から実践の有効性を検証することが求められる。さらに、日本の教育現場における実践として導入の可能性を探ることも課題である。本研究の知見が、日本のギフテッド教育の発展に寄与することを期待したい。

*一般的な日本語訳では extension は「拡張」であり横の広がり、enrichment は「充実」であり縦の掘り下げをイメージするかもしれないが、オーストラリアにおける教育の文脈では extension は more depth であり縦の掘り下げを、enrichment は greater breadth であり横の広がりを意味している。

参照： <https://education.qld.gov.au/students/gifted-and-talented-education> (クイーンズランド州政府ホームページ, 2025年11月11日閲覧)

参考・引用文献

Australian Bureau of Statistics (2024) Schools, 2024. Australian Bureau of Statistice, <https://www.abs.gov.au/statistics/people/education/schools/2024> (Retrieved November 11, 2025).

Baccassino, F. & Pinnelli, S. (2023) Giftedness and gifted education: A systematic literature review. *Frontiers in Education*, 7, 1-18, <https://doi.org/10.3389/feduc.2022.1073007>.

中央教育審議会企画特別部会 (2025) 教育課程企画特別部会論点整理, 文部科学省, https://www.mext.go.jp/content/20250925-mxt_kyoiku02-000045057_01.pdf (2025年11月11日閲覧).

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.

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.

- 国立教育政策研究所 (2020) 「指導と評価の一体」のための学習評価に関する参考資料 (小学校編・中学校編). 教育課程研究センター.
- 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.
- 文部科学省 (2021a) 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論点整理. https://www.mext.go.jp/content/20220928-mxt_kyoiku02_000016594_03.pdf (2025年11月11日閲覧).
- 文部科学省 (2021b) 「令和の日本型学校教育」の構築を目指して～全ての子どもたちの可能性を引き出す, 個別最適な学びと, 協働的な学びの実現～ (答申). 中央教育審議会, https://www.mext.go.jp/content/20210126-mxt_syoto02-000012321_2-4.pdf (2025年11月11日閲覧).
- 文部科学省 (2021c) 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. https://www.mext.go.jp/content/210330-mxt_kyoiku01-000013731_09.pdf (2025年11月11日閲覧).
- 文部科学省 (2024) 「令和の日本型学校教育」を担う質の高い教師の確保のための環境整備に関する総合的な方策について～全ての子どもたちへのよりよい教育の実現を目指した, 学びの専門職としての「働きやすさ」と「働きがい」の両立に向けて～ (答申). 中央教育委審議会, https://www.mext.go.jp/content/20240827-mxt_zaimu-000037727_01.pdf (2025年11月11日閲覧).
- Queensland Government (2024) K-12 Curriculum, assessment and reporting framework. <https://education.qld.gov.au/curriculums/Documents/k-12-curriculum-assessment-reporting-framework.pdf> (Retrieved November 11, 2025).
- Queensland Government (2025) Gifted and talented education. <https://education.qld.gov.au/students/gifted-and-talented-education> (Retrieved November 11, 2025).
- Rutigliano, A. & Quarshie, N. (2021) Policy approaches and initiatives for the inclusion of gifted students in OECD countries. *OECD Education Working Papers No.262*, OECD, <https://dx.doi.org/10.1787/c3f9ed87-en>.
- 関内偉一郎 (2023) 米国ペンシルベニア州における才能教育行政監督制度の特質—コンプライアンス・モニタリングシステムの導入に着目して—. 日本教育制度学会創立30周年記念誌 (特別号), 296-312.
- Walsh, R.L., & Jolly, J. L. (2018) Gifted education in the Australian context. *Gifted Child Today*, 41(2), 81-103, <https://doi.org/10.1177/1076217517750702>.