

## 中国の才能教育の現状と課題

——アメリカとの比較——

野添絹子

はじめに

才能教育は、もともと生徒の得意な領域を発見し、伸長させる教育であるが、その歴史を鑑みるならば、過剰な社会的・政治的要求に影響を受けながら、多くの国において、エリート育成という過度に選抜的な制度がつくられてきたこともまた事実である。すなわち、生得的な特性や認知能力を数値化して認定 (identification) を行い、その生徒を対象に特別な教育を効率的に提供するという、国益に合致した「創造性」をもったエリート人材育成という制度である。このような状況の中で、英才教育と才能教育は、同種の教育として論じられることもあるし、全く異なる教育として扱われることもある。しかしながら、本稿においては、国家の発展に寄与しうる人材を選抜して育成するエリート教育を英才教育とし、これを含めて、ある種の才能に恵まれた者に対して、才能児の学習ニ

ズに教育を適合させ、才能の開発を旨すより広い概念を含んだ教育を才能教育と定義する。

社会主義国であり、経済と教育政策とが強固に結びついている中国では、現在でも才能教育は国家の発展に寄与しうるエリート教育としての一元的な制度を堅持させている。しかしながら、アメリカでは、これとは異なる潮流の才能教育もまた存在している。一九六〇年代の公民権運動高揚の影響により、一九八八年に連邦議会により「初等中等教育法」(ESEA)の修正条項である「ジャビッツ」(Javits)才能児教育法」(P. L. 100-297, Title IV, Part B、以下ジャビッツ法)が制定され、才能教育においてマイノリティに対する補償教育的色彩が重視されるようになったのである。<sup>(1)</sup>つまりアメリカにおける才能教育は、社会的な影響を受けながら、その性質をエリート教育から補償的色彩を持つ才能開発教育へと一部変容させていったという経緯を持つ。才能教育のあり方は、常に国家との関係、社会的背景・社会的象と連動しているのである。

そこで、本稿においては、社会主義国であり、経済発展を第一の目的として掲げ、経済と密接に連動したエリート教育としての才能教育を行っている中国の才能教育を検証する。そして、資本主義国であり、才能教育に関しては先導的役割を担ってはいるが、人種的平等性の問題で揺れるアメリカの才能教育と比較を行っていく。そのことは、日本という形式的平等性を重んじる社会に適した、新しい才能教育のあり方に関して示唆を得ることもつながるであろう。

## 1 中国における才能教育

中国での才能教育の歴史は古く、以下、楠山研（二〇〇五）の先行研究に依拠しながら、それを概観してみよう。<sup>(2)</sup> 才能児を選抜するための試験制度である「童子科」が、古代前漢期の紀元前二〇六年に存在していた。唐時代になると「童小科」、明時代には「文華堂」と呼ばれる科挙試験のための準備教育を行う機関が設けられていた。そして、清時代の終わりに中国は列強の侵略を受け、科学的な遅れを克服するために近代学校制度を設立したのであるが、その時代は、多くの才能児をアメリカに留学させていた。また、中華民国の時代には、一九三〇年代に上海市教育局が、知能テストを用いて小学校段階の才能児を選抜していたという。

一九四九年の中華人民共和国（以下、中国）成立以降は、音楽、絵画、舞踏、運動面などの才能に関しては、児童期からの早期認定と計画的な育成が行われていたが、学力面での特別な教育支援はなかった。しかしながら、共和国成立直後から「重点学校」という、厳しい選抜により生徒を振るいかけ、整備された学校施設で優秀な教員が高度な教育を提供する学校の制度が存在し、現在まで続いている。ただし、中国では通常、重点学校での教育を才能教育には含めていないようである。

中国において、才能児に関する教育が始まったのは、文化大革命終結後の一九七八年であるとされている。その背景として、文化大革命の混乱から立ち直り、来るべき改革開放時代に必要とされる優秀な人材を育成する必要がある。すなわち、農業、工業、国防、科学技術の「四つの現代化」を急速に推進しようとしていたのである。改革開放の中心人物である鄧小平が、一九七八年の全国科学大会開幕式において、「必ず慣習を打破し、傑出した人材を探し出し、選抜し、育成する」という内容の講話を発表した。また、同年の全国教育工作会議において、「各個人の努力を奨励し、援助すると同時に、各個人が成長の過程で表す才能・品性の差を認めないわけにはいかない」と述べた上で、「このような違いにに応じて異なる扱いをすること」の必要性を説いた。<sup>(4)</sup>

表1. 中国における公財政支出教育費の対 GNP 比および GDP 比の推移  
(数字は%)

年	1993	1994	1995	1996	1997	1998	1999	2000	2001	2002	2003
GNP 比	2.54	2.68	2.46	2.47	2.49	2.61	2.84	2.91	—	—	—
GDP 比	—	—	—	2.44	2.49	2.55	2.79	2.87	3.19	3.32	3.28

出典：文部科学省『2004 諸外国の教育の動き』教育調査 133 集、128 頁。

これを受けて、一九七八年から中国科学技術大学は15歳以下の大学レベルの学力を有する少年クラスの募集を開始し、それ以降、北京大学、清華大学、交通大学、南京大学などの有名大学に大学少年クラスが次々に開設され、また、初等・中等教育段階での実験クラスが始まり、一九八〇年代に才能教育(超常教育と呼ばれる)は一定の成熟をみた。

しかしながら、認定・選抜の難しさ、その費用の問題、才能児に対する理解不足、配慮の欠如等により、大学少年クラスは次々に閉鎖されていった。現在でも一部の大学で才能児のための特別クラスが残っており、また、初等・中等教育段階でも取り組みが続いているが、中国における才能教育は、それ以降、停滞期に入っているといわれている。

その要因として、教育予算の問題があると思われる。中国の教育費の不足は深刻であり、その解消が長年の大きな政策課題とされてきた。表1は、公財政支出教育費の対 GNP 比および GDP 比の推移である。

中国では、長年の教育関連借入金が多額な上に、教育規模の拡大スピードが速く、教育関連人件費の増大に物価上昇が重なって、教育費の増額分が相殺され、教育費の不足は今なお際立っているのが現状である。また、他の先進諸国の GNP に占める教育費の割合が平均して4%から6%であるということを考えると、中国での教育費の割合は、少ないといえよう。教育法規、綱要、計画といった公的法令の中に才能教育に関する文言がない<sup>(5)</sup>ため、教育費が不足している状態では、国からの十分な予算の確保が難しい。そして、法的根拠がないために、国や地方政府からの資金援助がほとんど期待できず、各学校が個別

に資金を創出しなければならないのである。

しかしながら、中国では、もともと教育関係の法規は殆ど存在しないという事実もある。<sup>(6)</sup> それゆえ、法的根拠がないからといって、中国が国として才能教育に関与していないというわけではない。中国では、時に法令以上の力を持つことがある共産党や国家首脳の発言には、鄧小平のように才能教育を認め、賛同・支持するような発言がたびたびあるからである。<sup>(7)</sup> このような発言や、才能教育の実践が特別プログラムとして行われているのが国家重点大学附属中学（中学・日本の中・高に相当）、そして、大都市の重点中学であることを考えるならば、楠山が指摘するように、そこには、才能教育に対する国家の同意や意向が含まれていると捉えることができるだろう。<sup>(8)</sup>

また、才能教育が停滞期に入った別の大きな要因として、教育における平等性の問題もある。すなわち、一部の子どもにのみ特別な教育を提供することへの社会的な反発である。中国では、才能教育は、才能児の心身の独特な発育と特殊な需要に合わせた教育であると一般的に理解されており、平等主義や素質教育とは相容れないという考え方がある。その背景には、一九九〇年代後半から21世紀にかけての教育改革最大のスローガンである「応試教育から素質教育への転換」がある。児童生徒の素質（思想道徳、教養や科学、心身の健康、衛生や美的感覚、労働技術などの基本的資質）全体を高めることを目標にしているのである。

## 1-2 才能教育の実態

学校教育における才能教育の実践方法は、大きく分けて「早修」(acceleration)と「拡充」(enrichment)とに分類される。<sup>(9)</sup> 早修とは、通常の年齢で行われる標準カリキュラムよりも進んだ内容の学習であり、拡充は、様々な教育的経験を通して、理解の深化・拡充を図る内容となっている。早修は、いわゆるエリート性が高く、上位学年

の科目の早期履修・単位修得が認められており、授業の中から無駄や非効率な反復を排除して飛び級を行い、先取り学習が行われる。そのために認定基準は大変高いものとなっており、いわゆる天才児と呼ばれるものが対象となる。拡充はこれとは性質が異なり、学習内容は学年相応のものであるが、通常のカリキュラムを超えてより深く広い内容のものを学習する。そのため、内容が総合的で学際的なものとなり、多様な実践がみられる。中国では、主に早修タイプの才能教育が行われている。

初等教育段階における才能教育は、一九九〇年代後半までに70以上の学校で実施されており、近年、就学前教育段階でも初めての才能教育実験クラスが北京にできた。小学校段階では、重点中学、特に中等教育段階の才能教育実験クラスへの入学を目標としており、4年間で小学校の課程を終える早修タイプと、年限の短縮はしない拡充タイプとがある。

中等教育段階には、主に三つのタイプがある。10歳程度で入学し、4年間程度で重点中学卒業生（日本の高卒に相当）と同じレベルに達することを目標とする早修タイプと、拡充タイプ、そして、オリンピック学校と呼ばれるところで、理科や数学などの特定の教科・科目に特化して、種々の教科領域のオリンピック・コンテスト（国際オリンピック大会）用に高度な内容を学習するタイプである。

高等教育段階では、才能教育は、一九八五年までに12の大学で実施されていたが、現在は、ごく一部の大学で行われているのみである。15歳より低い年齢で大学生レベルの学力を示す子ども達を集め、数年間の準備期間を設けた後に、大学の専門課程へ進学するコースが一般的である。

初等・中等教育を通して早期入学、飛び級の制度があるが、これらは通常、学校の審査により、進級先の学年の平均的な成績を取れると判断された場合に行われる。他に、課内、課外、校外活動全般において、個別学習指導、

早期才能教育が個別に行われているが、個別学習指導に関しては、経験豊富な教員が必要であるため、学校外の専門家や、経験のある保護者に依頼することもあるという<sup>(10)</sup>。

才能児の認定は、全国的な基準がないために、実施主体である各学校が外国の理論や教員自らの経験を踏まえた上で、独自の判断で行っている。中等教育段階では知能テスト、知識を測るテスト、応用力を見るテスト、そして、厳しいカリキュラムについていけるかどうかを判断するために、心理面の測定や集団での様子を見るテストもある。中3段階で省レベルの数学、もしくは理科コンクールで10位以内に入り、かつ北京か上海での試験に合格すると、才能児としての認定を受けられる制度も存在する。全国统一入試が利用されることも多い。

才能教育を行う際の問題点として、まずは、通俗的な教育観の問題がある<sup>(11)</sup>。中国では、校長の力量は、大学に行く生徒の割合で決定される。また、教員や保護者は、才能児に対して全教科での高得点を要求する。なぜなら、中国大学統一試験に通るためには、全ての教科で高得点を取らなければならないからである。そのため、才能児を教える教員が、多くの才能児が全ての領域に長けているわけではないことが分かっている。そのため、才能児を教える目標に突き進むことになってしまうのである。それは、得意な領域の伸長を目指すアメリカの才能教育の理念とは大きく異なる。

このような状況の中で、中国では、ほとんどの才能児が「試験用の」(test-taking)、もしくは、「授業のための」(lesson-learning) 才能を示すことが多いという。アメリカの「国立英才・才能教育研究所」(NRC/GT)の所長であるレンズリー (Renzulli, J.S.) は、才能を「学校内の」(schoolhouse) 才能と、「創造的・生産的」(creative-productive) 才能とに分類したが、中国における才能児は、まさに前者の才能に特化された才能児といえよう。このことから関係者の間では、将来的に科学者や技術者の不足を招くと危惧されている<sup>(12)</sup>。

次に、大学の入学試験が才能教育のカリキュラムに合わなくなることがある、という問題がある。たしかに計画的に短期間で完成を目指す実験クラス等ではまさに「学校内の才能」を開発して、高い大学合格実績を上げている。しかし全国統一大学入試のように出題科目が多様化し、毎年のように出題傾向・内容が変わる場合には、対応が難しい場合が生じるのである。それでも最近では、全国統一大学試験だけではなく、様々な選考方法を用いて才能児の大学入学の機会を増やす努力がなされている。<sup>(14)</sup> 他の問題点として、才能児がオリンピック・コンテスト等で優勝や名声にこだわり過ぎて、コンテストが廃止された地域があることや、才能児を育成する適切な教員の不足なども指摘されている。<sup>(15)</sup>

中国での才能教育の実態をより具体的に見るために、一校を例にとり、どのように才能教育が行われているかを概観する。以下に取り上げる中学は、優れた教員と整備された施設において、早修と拡充の多彩なアプローチを用いて多くの生徒の個性を処遇して大規模に才能教育を行うことに成功しており、中国国内においても、国際的にもコンテストで数々の賞を受賞している学校として知られている。また、「学校内の」才能と「創造的・生産的」才能をバランス良く伸ばす試みが行われ、様々な問題のある中国の才能教育にとって、新たな可能性を生み出す学校と目されるからである。そのため、具体例として選定した。<sup>(16)</sup>

### 1-3 中国人民大学附属中学での実践例

中国人民大学附属中学（以下、人大附中）は、一九五〇年に三つの大学が一つに合併され、創立された中国人民大学の附属中高一貫校であり、同じく一九五〇年に創立された。当大学は総合大学であり、現在、人民社会科学研究所の拠点校となっている。学生の在籍数は約二万人で、今までに哲学者、文学者、歴史学者、政治学者、そして共



産党や政府の指導者等を20万人ほど輩出している。また、政策立案者には、当大学の教授が多いことでも知られている。

人大附中は、教育部（日本の文部科学省に相当）の直接の管轄下に置かれており、九〇年代から新しいカリキュラムを導入し、現在、120もの選択授業がある。また、そこでの才能教育の実践は、全国でトップレベルの質と量を誇っている。

才能教育を展開するために、教員の資質は非常に重要であるとされている。そのため、人大附中では、優秀な教員を取り揃えている。二〇〇五年度では、特級教師が23人、国家公務員の教師が14人、地方公務員の教師が17人、博士・名誉博士が14人、外国籍の教師が14人、他は非常勤の専門家で、その内大学教授が二十数名含まれている。

この二年間は、3年生から5年生を毎年10クラス、6年生は、毎年18クラスを募集しているが（一クラス40人前後）、同校に入学するためには、論理的思考能力が重視された「超常児童総合素質調査」という試験に合格しなければならぬ。同校の二〇〇六年度「超常児童実験班」（才能児童実験クラス）新入生募集の詳細は以下の通りである。

- 1 新入生募集の範囲…北京市の戸籍を持つ小学校卒業生、あるいは、北京市の正式な戸籍待遇を受けている者。
- 2 応募条件…(1)良好な知力、創造力、および素質を持ち、総合的に才能が発達するであろうと思われる者(2)学科や芸術、あるいは楽器演奏、書道、美術などの芸術領域や、演説、演技などの方面で素晴らしい才能を持つ者（証明できるものが必要）。

3 人大附中の才能教育研究はすでに21年を経っており、北京市の仁華学校は、本校の才能教育の実験拠点校となっている。同校卒業生は、主に学校での学業成績（卒業するときの総合成績）が参考にされ、才能教育課題チー

ムと募集グループとの検討に基づいて合否が決定される。合格基準を超えている生徒は、面接試験、筆記試験、口述試験を受けた上で、人大附中才能児実験クラスに進学する。自薦による北京市の他の学校出身者は、その内容によって、両チームの総合評価および試験によって決定される。

人大附中の実験クラスの生徒は、概して高い能力を示す生徒が多いが、一部の生徒は潜在的な才能が開花されていない場合がある。そのため、これらの生徒達の才能を伸長させることも重要な課題となっている。才能児の共通した特性として、強烈な好奇心と深い知識欲があるので、才能を顕在化するために、これらをうまく誘発することが才能教育の成功の鍵となる。そのため、多種多様な才能を伸長する機会を提供する実験クラスにおいて、様々な試みがなされている。

たとえば、論理的思考や推理判断能力、口頭表現能力育成のために、毎学期に朗読コンテストがあり、課題弁論大会、即興演説、詩歌や文学、演劇活動等も行われている。理科実験においては、創造的な思考が促されるように異なる考え方や、様々なアプローチの仕方を考案することが奨励されている。鳥の翼が飛行に適するには、どのような条件が必要であるのか、という課題に対しては、生徒一人ひとりがその条件を考え、クラス全員でデイスカッションを行い、各案の妥当性を議論する。また、生物物理学研究所を訪問し、電子顕微鏡で蠅の複眼を観察するなどして、生徒自らが夢中になって好奇心の芽を伸ばすような工夫もなされている。他に、超伝導科学研究成果講座に参加したり、「小さな発明、小さな制作」の展示会を参観したりすることも行われている。

これらの実践活動を通じて、ひらめき、洞察力、想像力、総合分析能力等の力を養い、これらの取り組みが実を結び、各種のコンテスト、数学や物理などの国際コンクールで優勝者が続出した。そして、卒業生は毎年、全員が清華大学、北京大学、科学技術大学などの有名大学へ入学している。また、生徒達が考案したものが国家特許庁に

よって認可され、製造されたものもある。

これらの内容から、人大附中では、才能教育の成果が「名誉」として認識され、また、有名大学進学が、才能教育の重要な目的とされていることが分かる。この点では、レンズーリが分類した「学校内の」才能の開発に重点が置かれていると言えそうであるが、カリキュラムの内容を見ると、「創造的・生産的」才能の伸長にも重点が置かれている。大学入試に対応しながらバランス良く才能を伸ばすことが可能ならば、人大附中の試みは、今後の中国の才能教育にとって先導的役割を担うことになるであろう。

以上、中国における才能教育の経緯とその実態、実践例、および問題点を見てきたが、こうした経緯に至った中国社会の背景を、経済と教育との関係から解き明かしてみたい。

#### 1-4 教育と経済との関係性

中国は、労農連盟を中核とする中央政府・共産党中央委員会の一党独裁体制である。政治教育をもって道徳教化・人格の養成教育としており、党による教育の独占により、教育は国家目標のために機能している。中国では教育を経済との関係で捉え、国家の発展のために教育政策を打ち立てているように見受けられる。そこには、社会主義的計画経済の行き詰まりから改革開放政策が採られ、市場原理が導入されるようになったいきさつ・背景がある。均等主義を打破し、競争原理や市場経済原理を導入して、権利・福祉と見られた教育を改革することは、急務だったのである。

一九八五年の中国共産党中央委員会の「教育体制改革に関する決定」において、「知的資源」としての「人才（人的能力）」は、専門家だけではなく、経済発展に必要な各レベル、各種の人的能力であるとされ、「現代において

は、人の知識や才能は、ますます生産力向上の決定的要素になりつつある<sup>(17)</sup>とされた。こうした「人才」観を具体化するために、高等教育による高度な人材の育成、および、そのための基礎教育となる初等中等教育へと改革が進められていった。

このような状況の中で、経済界が求めているのは、将来の経済発展に寄与しうる人材であり、特定の知識や技能だけを身に付けた応用力のない融通のきかない人物ではなく、創造性に優れ、適応力に長けた優秀な人材である。すなわち、大量の学習、暗記によって学力が支えられているのではない、真に才能豊かな人材である。

また、中国は社会主義経済のシステムをとっており、それが中国における教育改革に様々な格差を生み出しつつ、近年の急速な教育機会の普及をも実現しているといわれている。中国語の「共産」とは、生産手段の公有による生産関係の組み換えを意味するのではなく、富を全ての国民に平等に分配し、自由に私有させるのが天（国家）の役割と考えられているものである<sup>(18)</sup>。牧野篤（二〇〇六）が指摘しているように、分配の平等は所有の自由を保障することを前提としており、誰もが富の分配を享受することができるが、その反面、個人の力によって富の所有と拡大とを行えるようにすることが許容されているので、様々な格差を生み出してしま<sup>(19)</sup>う。

大義として平等な富の分配が目指されているが、「個人の力によって富の所有と拡大とを行えるようにする」という、この社会主義経済のスローガンの下では、富める者はますます富み、貧しい者はますます貧困化してしま<sup>(20)</sup>う。経済発展を中心とした国家において格差を伴った労働市場が形成されるとき、それを支える学歴社会では、国民はその制度内で自らの生活の向上を図ろうとする実利的な思考と行動とを起すものであり、その結果、多くの者が大学、特に有名大学への進学を熱望するようになる。

また、中国では、市場経済への転換が人々の生活を変えていくにつれ、人材観、教育観が大きく変容していった。

それと共に、拜金主義、個人主義、自由主義的な考え方が幅を利かせ、それらは、端的に言えば、都市部における競争原理に基づく学歴社会の形成という形で表出したのである。この学歴社会が従来の計画経済時代には軽視され、国民の教育システムとしての機能が不十分であった学校教育を取り込む形で形成されたために、熾烈な進学競争を引き起こした。すなわち、有名大学への進学以外に立身出世の手段を持たない都市部の人々が子どもを将来へ期待をかけて、「有名大学入学」というただ一つの目的のために邁進してしまふことに拍車をかけたのである。このことは、社会主義国においても、教育が平等な社会の構築に必ずしも貢献せず、むしろ不平等な社会を生み出す役割をもってしまうということを鮮明にした。

このように、中国の国民にとって教育は将来への投資そのものであり、このような国民感情とさらなる経済成長、経済発展を願う政府との間で、才能教育は両者の期待を背負い、存在しているのである。才能教育は一部の生徒を対象としているために、その特殊性、および平等性の問題から広くは受け入れられないという性質を持つ。そのため、公のものとして法的には許容できないという事情が見え隠れするが、国家の経済発展のためには必要な施策であるということが、その経緯や政治家の発言から読み取れる。人的資源の開発に発展の活路を見出そうとする中国の、本音と建前論である。

これとは性質を異にする潮流が存在するのがアメリカにおける才能教育である。アメリカは資本主義社会であり、伝統的に教育は個人のための社会的サービスとして認識されているために、個々に適した教育内容を提供することが正義として認識されている。また、エリート養成機関としての選抜的な中等教育システムが確立する以前に、産業社会の要請に基づく近代的人材養成の仕組みが出来上がっていたために、西欧諸国のように支配階級によるエリート教育が定着しなかったという事情もある。<sup>(20)</sup>

しかしながら、中国と同様に、スポートニク・ショックが起きた時期には才能教育は国家の発展のために存在したのもまた事実である。また、現在においても、才能教育の対象者には白人中産階級の家庭出身者が多いという問題もある。<sup>(21)</sup>

次節において、アメリカでの経緯を追いながら、中国とは異なる社会システムの中で、才能教育が社会の中でどのように機能しているのか検証したい。

## 2 アメリカにおける才能教育

### 2-1 近年の経緯

第二次大戦後における才能教育がその歴史に登場したのは一九五七年であり、まずは国家のための人材育成・英才教育への着目から始まった。旧ソ連が人口衛星スポートニクの打ち上げに成功したことにより、アメリカは技術的敗北感から、いわゆるスポートニク・ショックに陥った。そのため、アメリカでは科学技術の分野での人材育成が叫ばれ、国力増強のために学力水準を上げるための高度な内容を扱うカリキュラム改革が起こった。特に数学・理科の分野での大学進学を促進する早修プログラムが多数導入され、連邦資金によってそれらが行われた。つまり、この時期の才能教育は、主に国家のための人材育成に焦点が当てられ、個人の持つ才能を伸長する教育というよりはむしろ、エリート教育・英才教育として存在していたのである。

一九六〇年代になって公民権運動が高揚し、その基本概念として「平等」が重要視され、人々の関心が英才教育からマイノリティや貧困層のための補償教育に移っていった。この時、才能教育は白人中産階級の割合が高く、中

心的認定基準として知能検査が用いられていたために、「不平等」であるとして攻撃された。つまり、人種的・社会的・経済的に不利な層が認定されていないという事実に対して、社会的公正さに問題があるとされたのである。

だが、一九六五年の初等中等教育法（ESEA）のタイトルIによって大きな変化が起こった。才能児が普通教育の範疇では「特別なニーズを」を持ち、「教育上恵まれない子ども」として定義付けされたことにより、その学習に財政的支援が行われることになったのである。一九七〇年には連邦議会がESEA改正案に「英才・才能児に関する条項」を含め、それ以降全米で才能教育は広がりを見せていった。

そして、一九七二年に連邦教育省よりいわゆる「マリーランド報告」(Maryland Report)<sup>(22)</sup>が出された。これは、アメリカにおける才能教育を総合的に分析したもので、一部の限定された者（すべての才能児のうち、才能開発のためのサービスを受けているのは3〜5%のみ）が特別プログラムの恩恵を受けていることを問題とし、才能の定義を広げ、もっと多くの生徒が参加できるように才能教育の拡大・発展を勧告したものである。専門的な技術やプログラムを開発するための特別プロジェクトに資金を提供するために、一九七五年に連邦教育局に「英才・才能部」が開設され、一九九〇年までに50州全てが才能教育に関する法令を定め、多くの州が割当金を計上した。

しかしながら、一九八一年に「総括的予算調整法」によって基金が大幅に削減され、英才・才能部は閉鎖されてしまった。すなわち、才能教育と他の29のプログラムを一つにして、40%以上の基金を削減してしまったのである<sup>(23)</sup>。背景として、レーガン政権が発足した一九八一年という年は、双子の赤字と呼ばれる貿易赤字と財政赤字が財政を圧迫しており、連邦予算自体が削減され、また、「小さな政府」を目指す新連邦主義政策があった。

そして、一九八三年に、連邦審議会の報告書『危機に立つ国家―教育改革への至上命令』がアメリカ経済の再生をかけて刊行されたことにより、全ての子どもが「卓越」を追求する教育、つまり、全体の学力向上が提言された

この意味は大きい。

すなわち、同報告書の「勧告E」において、「連邦政府は各州、各自治体と協力して才能児、社会的・経済的に恵まれない生徒、マイノリティおよび英語以外の言語を母国語とする生徒、心身障害者などの特定集団の生徒のニーズを満たすように援助しなければならない。これらの集団は合体すれば国の貴重な資源であり、また、最も危機に瀕した子どもである」とし、教育改革実現を訴えたのである。

この勧告には才能児が含まれていた。しかしながら、現実には才能児よりもマイノリティや貧困層の低学力問題解消が優先課題とされたために、この時期、才能教育それ自体は十分に進展したとは言い難いものがあったのは事実である。つまり、選抜を伴うことからエリート主義と批判され、現実には一部のみを対象としたことから資源配分の不平等さが指摘され、他にもマイノリティや貧困層の参加率の低さ等により、多くの才能教育プログラムが廃止・縮小されてしまったのである。

この批判を受けて、一九八八年に連邦議会により先述したジャビッツ法が制定された。この法には、マイノリティや貧困者に対する配慮の重要性が盛り込まれており、これにより、これらの者達への法的基盤が整った。この法を境にして、才能教育の意義・内容に劇的な変化が生じた。それまでIQの高い恵まれた子どものための特別教育という性質を持っていた才能教育であったが、この法の通過により、対象を広げ、マイノリティや貧困者を含む、より多くの子ども達の様々な才能を伸ばす教育へとその理念がパラダイムシフトしたのである。

しかしながら、才能児としてのサービスを受ける資格は連邦法によって規定されておらず、州レベルでの政策方針によって法律や規則、ガイドライン、行政規則（code）まで様々であるため、州や地方学区によってそのサービスにはかなりの開きがある。



また、理念として、才能児は特別な援助を必要とする「教育上恵まれない」子ども達とされており、「障害を持った子ども達と同一視され、特殊教育 (special education) の範疇に入れられている」<sup>(24)</sup>。それにもかかわらず、連邦政府は障害児のための法定要件と同様のものは才能児に関しては定めていない。その結果、ほとんどの才能児は、能力に見合った教育を受けることに法的保障はされていないのである。

以上のような歴史的経緯をたどってきた才能教育であるが、むしろ、現在でも制度的には英才教育・エリート教育としての枠組みがメインである。しかしながら、中国とは異なり、あくまでも個人の能力の開花に重点が置かれている。したがって、才能教育というカテゴリーの中に、性質や目的の異なる大きな二つの潮流が存在しているのも事実である。それに対応して、どのような実践の形態があるのかを、次にごく簡単に整理しておきたい。

## 2-2 才能教育の形態

学校教育における才能教育の実践方法は、中国と同様に、大きく分けて「早修」と「拡充」とに分類される。早修は、いわゆるエリート性が高く、資源に応じて選抜者の数を恣意的に決められる。アメリカ国内において批判されることが多く、その理由として、心理的な面では、年齢より上の学年で学ぶと、クラスメイトと精神的に違いがありすぎてうまく付き合えない、特別扱いによって傲慢になりがちである、早く燃え尽きてしまう、知識にギャップが生じる、などが挙げられる。しかしながら、高IQの才能児は、知能が人格の発達を凌駕してしまうので感情が不安定になりやすく、また、学校での通常授業は大変退屈で、周りの生徒との知的ギャップから精神的にバランスを崩すことがあり、そういった面から知能に見合った「最適の処遇」が必要不可欠である（教育上恵まれない生徒として）とする考え方が早修を支えている。

一方、拡充は、単純な理解で終わらせずに、対処方法や問題解決法などを、生徒自らに考えさせる高次の思考の発達を意図している。中国の拡充と方法論としては同じものであるが、大きな相違点は、個人の能力の開花を目指すものであるとされていることである。アメリカには根深い人種問題があり、社会的・文化的・言語的に不利な生徒には、教育を通じて、社会的上昇の機会が提供されなければならないという考え方があふ。無償で能力の開花を援助した、個々の学習ニーズに合わせたプログラムの提供である。それがこの拡充モデルであり、代表的なものが、レンズーリが提唱したSEM (Schoolwide Enrichment Model: 全校拡充モデル)である。これは、才能児と認定された一部の生徒だけではなく、すべての生徒を対象としており、才能教育と普通教育とを連携させた試みである。拡充の場合、初等教育段階の学習形態としては、認定された科目の時だけ週に1コマから4コマ程度取り出し授業となるだけなので、ホーム・ルームが確保されることになる。そのため、孤立することなくクラスメイトとの交流を保つことが出来るので、バランス良く精神が発達するといわれている。

具体的な教育方法は学区単位の教育委員会が決定し、学区共通の基本的な枠組みの範囲内で各々の学校にある程度の自由裁量が認められている。そのため、各々の学校は、その方針、特色、地域性に従って独自の工夫をしながら取り組んでいる。

次に、アメリカにおける才能教育が抱える人種の平等性の問題を中心に、それを解消すべく、どのような努力があったのかを概観し、アメリカ社会における才能教育の意義を考察したい。

## 2-3 人種の平等性の問題

アメリカの教育は、多様な学生集団の様々な教育ニーズに柔軟に対応することを目的とした、地方分権制のシス

テムを採用している。連邦政府の役割は、国家としての指針を示し、財政援助を行うことに限定されており、教育に関する基本的方針は州に付与され、また、学校の管理・運営に関する具体的権限は、地方学区に委譲されている。そのために、才能教育のあり方もまた州ごとにかんがりの違いがある。すなわち、中国のように英才教育の流れを汲むもの、純粹に個人の能力の開花を追及するもの、平等性追及のためにマイノリティや障害児に目を向け、補償的色彩をもつもの等である。

しかしながら、各州の教育観は共通しているところが多い。たとえば、中国と同様に教育を社会的成功の道具としてみなしている点、才能教育においても重要視される批判的思考力、問題解決能力、コミュニケーション能力を高次の思考力として評価する能力観、そして、画一的な教育観を生む全体主義ではなく、個人主義を大切に考えている点等である。

アメリカの近代教育システムでは、子どもを将来の社会的役割に向けてより効率的に教育するために、学力テスト等で判別される「適性」の伸長を目指した多様な教育プログラムを提供することが目指されていた<sup>(26)</sup>という。しかしながら、学校が社会的不平等を再生産させる装置としてみなされることが多いという現状に対して、このような考え方は時として教育の平等性に関して矛盾を露呈してしまうことになる。すなわち、子ども達を学力試験やIQなどで選別し、異なる教育の機会を提供するということは、教育によって将来的な制約を作り出してしまおうという危惧をはらむのである。ここに、中国と同様に、選別を伴う才能教育に対しての制度的矛盾が生じてしまう。

教育機会の不平等による社会的不平等の再生産という悪循環を断ち切るためには、教育の機会に注目した教育政策が有効であると考えられてきており、才能教育もこの問題に対処してきた。具体的には、先述したようにジャビッツ法の制定がある。

この法律には、「経済的に不利な家族、不利な地域出身の生徒、そして英語運用能力に問題がある生徒が才能児として認定されず、十分な、または適切な教育サービスが提供されない危険性がある」ことが明記されている。<sup>(27)</sup> (P. L. 100-297, Sec. 4102, (3)) ここには、「アメリカン・インディアン、アラスカ原住民、黒人、ヒスパニック等の数の不均衡が反映されていて、知能検査重視の伝統的評価方法では認定されない才能児の認定に、この法律は最優先権を与えた。<sup>(28)</sup>」そして同年に、タイトルIプログラムに関するESEAの修正条項 (P. L. 100-297, Title IV, Part B) の下で、「ジャビッツ才能プログラム」が認定された。<sup>(29)</sup> この法律は、同プログラムの少なくとも半分をマイノリティが含まれた経済的に不利な生徒を支援する教育活動に割り当てるよう要求している。<sup>(30)</sup>

しかしながら、二〇〇一—二〇〇二年に行われた才能教育に関する調査結果を見る限り、才能教育の制度における理念と実践レベルでのズレを認めないわけにはいかないだろう。<sup>(31)</sup> 才能教育プログラムの参加比率が高いのは白人 (Caucasian) であり、その比率は、州ごとに多い順に以下のようになっていく。(カッコ内の数字は、母集団として公立学校在籍率を表している。) すなわち、ケンタッキー州92% (不明)、カンザス州91% (78%)、モンタナ州90% (87%)、デラウェア州83% (61%)、アラバマ州83% (61%) である。他州においても白人の割合が相対的に高い。一方、マイノリティ生徒のうち、アフリカ系アメリカ人の参加比率が高い州は、ルイジアナ州34% (48%)、ジョージア州14% (38%) であり、ラテン系アメリカ人では、テキサス州27% (42%)、ニューメキシコ州26% (51%) にとどまり、学校在籍率に比べてかなり低い。

他には、一部ではあるが、自閉症や学習障害を抱える生徒のための才能教育も存在する。アメリカでは、学習障害等の発達障害児も対象とする特別支援教育の一環として、優れた才能も障害も脳の領域固有の機能として多義的に捉え、両者を同一の領域にカテゴリー化することによって、才能児、および学習障害児の教育のあり方に新たな

可能性を見出そうという動きも見られるのである。

移民国家であるアメリカが教育の大衆化を推進する過程で、人種・民族的、言語や文化的、そして社会経済的に多様な生徒の様々な教育ニーズに応えようとしてきた努力が、才能教育の試みの中にも見て取れる。このような試みは、人種的平等性の根本的な問題解決のためにはまだまだ不十分であるが、一定の評価を与えることができるだろう。なぜなら、公立学校が個人の能力の自由な開花を支援する教育機会を提供するという大原則を放棄したとき、学校教育が社会的不平等の再生産を加速する危険性がかえって増すからである。

以上、中国とアメリカ両国の才能教育の経緯と、それぞれの国の方針、および才能教育のあり方・方向性、そして、社会的対象との関連を見てきたが、才能教育は、それぞれの社会の中で独自の意義や役割を持ち、存在していることが分かった。

次節において、中国とアメリカの才能教育の問題点を確認した上で、日本の教育における平等性の問題を考察し、日本への示唆を提示したい。

### 3 日本の教育への示唆

#### 3-1 中国とアメリカの才能教育の問題点

まずは、中国とアメリカの才能教育の問題点を整理してみたい。中国には、先述した問題点以外に、次のような問題点もある。国としての定義や理論、枠組み、法的根拠が存在せず、実験校が点在するだけで、そこでは、学校間での情報の共有や方法論の交換が行われてはいるが、各々の学校が独自の基準、独自の方法で才能教育を行っている

いるに過ぎず、体制的に弱い。また、中国は超大国であるにもかかわらず、個人の才能の開花を目指す拡充タイプの才能教育よりも、早修ばかりに目が向けられており、「国家の発展」という大義に基づいて才能教育が行われているのは、教育が未だに成熟していないということの現れであると判断できる。

そして、中国において才能教育が批判される根本的な原因は、才能教育の存在理由として社会的な要請ばかりが強調されてしまい、個人の教育要求が軽視されてきたことにある。社会的要請に個人を従属させてきた中国の才能教育にしろ、スプートニク・ショック時のアメリカでの才能教育にしろ、教育の原理という観点から見た場合、この比重に問題があったために、社会から賛同を得られなかったと思われる。

アメリカにおいては、法制定がなされてはいるが、理念と実践レベルでのズレを認めないわけにはいかず、法的効力が弱いことは否めない。また、地方財産税で賄われる学校は、州や学区ごとに教育の質に歴然とした格差が存在し、教育内容にかなりの開きがある。そのため、裕福な地域ほど才能教育に熱心であり、マイノリティの児童生徒は置き去りにされていることが多い。

これらの問題点を踏まえた上で、次に、日本の現状を整理し、日本独特の平等観を考察した後に、今後の日本の才能教育のあり方に関して意見を述べたい。

### 3-2 日本の潜在的な才能教育の現状

日本は、明治時代以降、国家がエリート教育を推進したという経緯をもつ。複線型学校体系を創設し、旧帝国大学のような特定の高等教育機関卒業者に対して、社会的特権と役割を与えたのである。しかしながら、時代の流れと共に政治的平等化が進み、教育の民主化が起きた。そのため、少数者に特権を与えるエリート教育の理念が否定

され、大衆教育が台頭した。この教育の大衆化は、エリート教育を潜行させた。すなわち、公式のエリート教育は顕在化しなくなったが、義務教育終了後の受験を伴った学校選択が、実はエリート教育の存続であると考えていいだろう。ごく少数の者のみが入学を許される偏差値の高い有名高校、大学といった、一部の学力上位校内で行われている機能的なレベルでのエリート教育である。

したがって、日本においては制度的には才能教育は存在しないが、現実には社会的に隠蔽された、一部の者を対象としたエリート教育が存在しているのである。言い換えるならば、日本における才能教育は、学力による学校間格差として存在していると捉えることができるだろう。これらの学校は、中国でいえば重点学校、アメリカでいえば、私立のボーディング・スクール（寄宿制ハイスクール）での教育に該当する。

そして、現在では、学校選択性や教育特区での様々な試み、政府の実験的プログラムであるスーパーサイエンスハイスクール（SSH）、スーパー・イングリッシュ・ランゲージ・ハイスクール（SELHi）、高大連携プログラム、理科・英語学習特別プログラム等、様々な試みが文部科学省主導でなされている。これらのカリキュラム内容は、アメリカにおける拡充タイプの才能教育として解釈することが可能<sup>(32)</sup>だろう。なぜなら、「生徒の才能を個別に認識して伸ばす」という意図が見受けられ、事実上、文部科学省が異なった名称で、認定・選別を伴わない、ある種の才能教育を推進しているように感じられるからである。

しかしながら、現時点では、SSHやSELHiは対象校が限定されており、対象者が少ないこと、そして期間限定の試みであることから、これらの試みは教育政策として広く根付いている訳ではない。また、これらのプログラムが、結局は大学受験のための準備教育となっている、という指摘も否めない。

### 3-1-3 日本の教育における平等性とは

日本は、形式的な平等性を重んじる社会であるといわれている。荻谷（一九九四）は、教育における最適な処遇の問題を論じるにあたって、序列の下位に置かれた者達の劣等感との関係において、生徒の差別観が問題とされ、その差別観を生まない教育が望ましいとする差別教育観の上に、能力の固定性を批判する能力観が結びついたと分析している。<sup>(33)</sup> その教育観では、個人の能力差や成績の差異を基準とした差別的処遇が、そのまま差別とみなされるのであり、荻谷によれば、「能力主義との出会いを経て、素朴な差別教育観は〈不平等〉問題への視線を弱め、能力差に基づく差別観を心情的に問題とする見方へと変質する。その結果、教育における〈不平等〉問題は死角に追いやられたまま、……能力主義的―差別観が、私たちの教育認識の基底をなすようになる。<sup>(34)</sup>」このように日本社会は、心情に依拠した、あいまいな能力主義の概念規定に留まって平等性を論じているのである。

ところで、能力の差異に関して論じられるときには、諸外国と同様に日本においてもロールズ（Rawls, J.）の『正義論』が引用されることが多い。これは、基本的自由、（教育の）機会均等、および格差原理（恵まれた者は、最も恵まれない者の利益を増大するようなどきどきのみ、恵まれた者としての利益を得ることが出来るという原理）という要素から構成される。ロールズは、この格差原理を用いて、才能に恵まれた者のより大きな能力を共同の有利性のために用いられる社会的資産とみなす、と表している。<sup>(35)</sup> すなわち、個人の才能や努力を社会の集合的資産、ないしは共有資産として捉えているのである。

この平等主義的性格に共感するクロンマン（Kronman, A. T.）は、こうした個人の能力を共通の資産として捉える概念に、タレント・プーリング（talent pooling）という名称を与えた。クロンマンは、次のように述べている。「ジョン・ロールズは『正義論』において、格差原理は『生来の才能の分配を共通の資産とみなし、いかなる



ものになろうとも、この分配の便益を分け合うことに同意すること』を表していると、たびたび述べている。還元すれば、個人の才能と能力は共通ファンド、あるいはプールの一部であり、各人は、その資産の保有とは関わりなく、そこから平等な分け前を受け取る権利をもつというアイデアに献身することをロールズの格差原理は表している。<sup>(36)</sup>」

このような考え方を才能教育にあてはめてみるならば、才能教育によって得た利益を将来的に社会に還元すれば、才能の保持、および選別的な教育に対して正当性が与えられることになる。しかしながら、この論は、西欧諸国の人々にとって受け入れることが容易な教育哲学であっても、日本においては、その独特の平等観から異論を唱える者もいるだろう。日本における平等観は、荻谷が指摘するように、心情に依拠していると思われるからである。

日本の学校には、学歴、学校歴による日本独特の階層原理が存在するが、現在の日本の公立学校制度は、全ての経済的階層に等しく開かれており、平等であるといわれている。しかしながら、この日本独特の平等観が才能の芽を摘み、公立学校の質の低下を招いたとも言われている。公立学校が平等主義にとられ、才能に恵まれた生徒を放置し、適切な教育を提供できずに来たことが、公立学校離れを引き起こしたのである。

また、諸個人の能力に差異が認められること、そして、学校制度が諸個人を能力によって既存の社会的分業の枠組みに基づいて振り分ける装置として機能していることが、平等主義的観点から許されないものとして否定され、それらが教育の多様化や選別的な教育の否定へと繋がっていったという。しかしながら、これらを単に否定するだけでは、建設的ではないと考える。むしろ重要なのは、それらを克服するような教育内容を提供することであると考える。能力の程度や尺度といったものによって教育が多様化されるのではなく、児童生徒一人ひとりの発達の必要にふさわしい教育内容を伴った教育の機会が保障される必要があるのである。それは、能力の程度による序列化

を意味するものではないと考える。

### おわりに

国によって社会的背景、国民性が異なることから、才能教育には、その国独自のあり方・存在理由があることが、中国とアメリカでの経緯から見て取れた。才能教育は、国家の方針、経済状態、他国との関係、国力等、様々な要因の影響を受けながら、その国に適した形で存在しているのである。IQや認知能力の高さを評定して少数者を選抜する教育は、一見、非常に効率的に見えるものである。しかしながら、それは、教育における平等性の問題に抵触する恐れがあるために、多くの国々で才能教育に対する評価は二分される。

このような難問を抱える才能教育であるが、アメリカ型の拡充タイプを採用し、日本独自の才能教育のあり方が模索されるならば、才能教育は、日本社会においても認知されることが期待できると思われる。日本社会に適した才能教育のあり方の一つとして、一般的な才能教育の方法であるIQの高さを基準とした認定を伴った選抜制度を採用せずに、全ての児童生徒を対象とし、習熟度や興味に応じて、得意な領域を開花させるような教育内容を提供するものが考えられる。すなわち、有用であると検証された才能教育の方法論のみを、潜在的な才能児も含めた全ての児童生徒の教育の個性化に活用するのである。認知特性に合った学習方法は、生徒をさらなる理解へと導く。

全ての子どもが持つ潜在的な学習の可能性をいかに引き出し、育んでいくのか、という観点からの教育は、才能を選別する教育ではなく、発達させる試みである。新しいアプローチを採り入れることによって、全ての児童生徒が教科内容をより深く理解できるように、日本における才能教育はその性質を変容させなければならない。そのた

めに、法の整備を行い、実験プログラムのための資金の創出が重要である。

今後の日本の才能教育のあり方を考える際に、中国の才能教育とアメリカのそれとを対比させることは、有意義であると考える。中国では、早修に関しては、全国的には極めて不十分ながらも公式の実験的取り組みがなされているので、その功罪が検証できるからである。拡充に関しては、アメリカと比較してはるかに立ち遅れながらも、実験的に一部の学校で試みられ始めたので、その成果を問うことができると思われる。近年、ようやくアメリカの後追いを始めた日本の潜在的な才能教育にとって、アメリカのみならず、中国の今後の動向を注目し続けることは、有益であろう。

### 注

- (1) 拙著「マイノリティ教育における才能教育の意義／多様性の中の特別支援教育として」『アメリカ教育学会紀要』第一六号、二〇〇五年、五六―六五頁
- (2) 研究代表者杉本均「児童・生徒の潜在的な能力開発プログラムとカリキュラム分化に関する国際比較研究」平成15―16年度科学研究費補助金基礎研究(C)(2)課題番号15530542研究成果報告書、楠山研「第七章 中国における才能教育の動向と実践」一四七頁
- (3) 同上書、一四九頁からの再引用
- (4) 大塚豊「中国の才能教育」麻生誠・岩永雅也編『創造的才能教育』玉川大学出版部、一九九七年、一五七頁からの再引用
- (5) 徐漢泉他「対超常教育的幾点思考」『現代特殊教育・優才教育版』第五期、二〇〇〇年、一三一―一四頁
- (6) 王智新「現代中国の教育」明石書店、二〇〇四年、三四頁
- (7) 前掲書二、一四九頁
- (8) 前掲書二、一四九頁
- (9) 松村暢隆『アメリカの才能教育／多様な学習ニーズ

に心をなす特別支援』東信堂の訳語に従う。

- (10) 前掲書1、一五二頁
- (11) Yang, Wenzhong (Eric), "Education of Gifted and Talented Children: What's Going on in China" *Gifted International*, Vol. 18, A B Academic, 2004, Oxon, UK, pp. 316-317.
- (12) 他この用語を訳した研究者がいらないので私訳である。
- (13) *Ibid.*, pp. 317-318.
- (14) *Ibid.*, p. 324.
- (15) <http://www.bjreview.com.cn/En-2005/05-21-e/china-1.htm> (Beijing Review)
- (16) <http://www.rdfz.cn/> (中国人民大学附属中学)
- (17) 万里「在全国教育工作会議上の講話」(一九八五年五月一七日)『人民日報』一九八五年五月二二日付
- (18) 牧野篤『中国変動社会の教育』勁草書房、二〇〇六年、二二頁
- (19) 同上書、二二頁
- (20) 麻生誠・若永雅也『創造的才能教育』玉川大学出版部、一九九七年、二九頁
- (21) 前掲書1
- (22) Marland, S. P. *Education of the Gifted and Talented*, Report to the Congress, U. S. Government Printing Office, 1972, Washington, DC.
- (23) Ford, Donna Y. and Harris III, J. John, *Multicultural Gifted Education*, Teachers College Press, 1999, New York, p. 22.
- (24) Heward, William L. and Orlansky, Michael D., *Exceptional Children: An Introductory Survey of Special Education*, Merrill, 1992, New York.
- (25) レンズリー・J・S (松村暢隆訳)『個性と才能をみこける総合学習モデル』玉川大学出版部、二〇〇一年
- (26) 田中圭次郎『比較教育学の基礎』ナカニシヤ出版、二〇〇四年、八六頁
- (27) *United States Statutes at Large*, Vol. 102, p. 237.
- (28) *Committee on Minority Representation in Special Education*, *Minority Students in Special and Gifted Education*, National Academy Press, 2002, Washington, DC, p. 276.
- (29) *United States Statutes at Large*, op. cit., p. 130.
- (30) Ford, Donna Y., *Reversing Underachievement among Gifted Black Students*, Teachers College Press, 1996, New York, p. 176 以下の再引用
- (31) *National Association for Gifted Children (NAGC)*, *State of the States: Gifted and Talented Education Report 2001 - 2002*, NAGC, 2003, Washington, DC, pp. 73-76.

- (32) 前掲書二、第二三章「日本における才能教育の動向」(頁二七六)において、宮崎元裕も注目している。
- (33) 荻谷剛彦「能力主義と『差別』との遭遇」森田尚人他編『教育の中の政治／教育学年報 三』世織書房、一九九四年
- (34) 同上書、二六一頁
- (35) ロールズ・J (矢島鈞次監訳)『正義論』紀伊国屋書店、一九七九年
- (36) Kronman, A. T., "Talent Pooling", Pennock, J. R. and Chapman, J. W. (eds.), Human Rights, New York University Press, 1988, New York, p. 58.

# The Present State of Gifted Education in China: Comparison with the United States

NOZOE Kinuko

Key words: gifted education, grade-skipping, experimental class for gifted students, national human resources, individualization of education

This paper aims to make significant suggestions for education in Japan by comparing education programs for gifted students in China, with programs in the United States. Education programs for gifted students identify a small number of students on the basis of their innate characteristics and cognitive abilities. For that reason, they sometimes conflict with the principle of equality. Gifted education programs always relate to the social background, social phenomenon, and state policies designed to foster human capital. China is a socialist country and yet its primary goal is economic development. Therefore, gifted education programs represent a dilemma. This is because society is on the one hand attaching importance to an elite education system, while on the other hand rejecting such systems as illegitimate. In the U.S., however, the problem of racial equality within a multiracial society is extremely grave. As for Japan, it has problems of equality which are different from those in the U.S., namely the belief in conformity within education to the exclusion of individualized approaches. New types of gifted education programs will provide a greater range of opportunities in Japanese education.