

〈研究論文〉

ギフテッド教育における RTI モデル活用に関する一考察

——アメリカ合衆国の教育システム統合の動きに着目して——

関 内 偉一郎

〈研究論文〉

ギフテッド教育における RTI モデル活用に関する一考察

——アメリカ合衆国の教育システム統合の動きに着目して——

関 内 偉一郎

はじめに

本稿では、アメリカ合衆国（以下、アメリカと略称）のギフテッド教育（gifted and talented education）^①における Response to Intervention（「教育的介入への子どもの反応」。以下、RTI と表記）を取り上げ、ギフテッド対応型 RTI モデルが学習障害児支援システムとして普及している従来の RTI モデルと比較しどのような特徴と意義を有しているのか、という点に焦点を当てて検討する^②。

RTI は 2004 年に行われた障害者教育法（Individuals with Disabilities Education Act : IDEA）改正以降、アメリカ国内のほぼ全ての州で導入されており、障害児を対象とした特別教育（special education）の領域で、従来のディスレパンス・アプローチの問題点を克服する新たな学習障害（Learning Disabilities : LD）判定法として機能している^③。基本的な RTI モデルは三層から成るピラミッド型の多層構造をしており、各層ごとに徐々に専門性・個別性の高まる指導が行われ、こうした指導を経ても学力が回復しない児童が学習障害児と認定される仕組みとなっている。

しかし現在、RTI は障害児教育において LD 判定法として用いられるだけでなく、通常教育（general education）、補償教育（compensatory education）、ギフテッド教育などあらゆる教育を対象とし、これらの教育の統合を推進する枠組みとして捉えられるようになってきている^④。

つまり RTI の目的は全ての子どもの教育結果を向上させることであるとされ、障害の有無にかかわらず教育上の配慮を必要とする全ての子ども達に対する教育支援へと変化している^⑤。

こうした中、学習障害児のみならず「才能児（gifted child）^⑥」と呼ばれる優れた才能を持つ子ども達にも対応しうる RTI モデルが開発され、すでに複数の州のギフテッド教育において実践されている。

それではなぜ学習障害児支援システムとして開発された RTI モデルがギフテッド教育の領域においても有用とされるのだろうか。また、RTI モデルをギフテッド教育において活用することで、通常教育や障害児教育との統合がどのように推進され、その結果どのような教育支援が可能となるのだろうか。本研究では、こうした課題意識に基づき、ギフテッド教育における RTI モデル活用の理念と、その特質を明らかにしていく。

課題の解明にあたっては、まず障害児教育の領域において RTI が学習障害児支援システムとして導入された背景や RTI モデルの基本的な仕組みを確認する。次に、こうした従来の RTI モデルがギフテッド教育にも活用されるようになった要因を考察した上で、ギフテッド対応型 RTI モデルの実践的枠組みとその具体的な特徴を明らかにする。その上で、ギフテッド対応型 RTI モデルの多くが、才能の伸長といった学習面のみならず、社会性などの行動面に関する支援も重視していることや、才能と発達障害を併せ持つ 2 E と呼ばれる子ども達（twice-exceptional children）を始め、様々な問題を抱える

才能児達にも配慮していることを示す。そして最後にギフテッド対応型 RTI モデルの課題を考察する。

RTI に関する我が国の先行研究としては、海津⁹⁾や清水¹⁰⁾が LD 研究の立場から RTI の概要と RTI 導入に至る政策的経緯を明らかにしている。また羽山は、「カリキュラムに基づく測定」(Curriculum Based Measurement : CBM) が学習障害の診断と指導の繋がりを重視して開発された評価方法として RTI 成立に大きな影響を与えていることを示す¹¹⁾とともに、既存の読み書き介入指導との関係に着目して RTI における指導の在り方を考察している¹²⁾。

しかし、これらの先行研究は学習障害児を対象とした従来の RTI に関する論考であり、才能児や学業優秀児 (advanced learners) に対する RTI は取り上げられていない。本論文のテーマであるギフテッド教育と RTI との関連性を示す日本の先行研究としては、野添が発達障害児の才能面に着目した 2 E 教育の新しい支援の在り方としてコロラド州の RTI の事例を取り上げてはいるが¹³⁾、才能児の才能伸長に焦点を当てたギフテッド対応型 RTI モデルを中心に扱った文献は、管見の限り見当たらない。

一方アメリカにおいても、才能児に対応しうる RTI モデルのいくつかが紹介され、各モデルの特徴が明らかにされているものの¹⁴⁾、才能児をはじめ、2 E 児や学業優秀児に対する RTI の有用性について述べた文献は数少ないことが指摘されている¹⁵⁾。才能児に対する教育政策は各州や郡、学校区によって異なるため、全米でどの程度ギフテッド対応型 RTI モデルが実際に運用されているかは不明確であるが、ギフテッド教育が公教育制度として一般化されているアメリカにおいて、ギフテッド対応型 RTI モデルがギフテッド教育に果たす役割について検討することは、アメリカの特別ニーズ教育の展開を考える上でも意義があると思われる。

1. 障害児教育における RTI

1-1. LD 判定法としての機能

ギフテッド対応型 RTI モデルについて考察す

る前提として、まず、障害児教育における一般的な RTI モデルについて確認する。

アメリカでは1960年代半ば以降、学習障害を法的に一つの障害として認める動きが高まる中で、学習障害か否かを正確に識別する方法が求められるようになった。特に、家庭の経済的な困難など環境的な要因による学力不振と、学習障害が見分けにくい点が問題視された。そこで合衆国政府は1977年の全障害児教育法 (Education for All Handicapped Children Act) 施行に合わせて、知能検査で測定された知能 (IQ 値) と標準学力検査での学業成績との著しい差異 (discrepancy) を根拠として診断を行う LD 判定法を示した。いわゆるディスクレパンシー・アプローチである。

しかし、ディスクレパンシー・アプローチは実践現場で採り入れられる中で徐々にその問題点が顕在化する。例えば「診断の正確さ」という点では、ディスクレパンシーを診断基準とすること自体の妥当性が批判され、また、「診断と指導との繋がり」という点では早期の診断が困難であることや検査内容と指導内容の関連性の低さなどが問題視された。2001年の LD サミットでもこうした批判が多く寄せられたため、学習障害の診断方法としてディスクレパンシー・アプローチに替わり、次第に RTI が推奨されるようになった¹⁶⁾。合衆国政府もこうした動きを受け、2004年に行われた障害者教育法 (IDEA) の改正では、ディスクレパンシー・アプローチに対する順守要件を削除し、学習につまずきのある子どもが学習障害児として障害児教育の対象となるか否かを判断するのに RTI を用いることを認めた¹⁷⁾。

1-2. RTI の基本構造

それでは RTI は、ディスクレパンシー・アプローチと比較しどのような点で優れていると言えるのだろうか。次にその特徴を述べる。

RTI の目的は、ある子どもの学業不振の原因が、学習・指導環境の不適切さからくるのか、それとも特異的な (specific) 学習障害が原因なのかを判断し、「学習障害」として判定される子どもの数を減らすとともに、子どもに合った適

切な指導環境を整備することにある¹⁹⁹。一般的な RTI モデルは、多層指導によって徐々に教育的介入の度合いを強めていくためピラミッド型の三層構造をしているが、その基本構造は次のようなものである¹⁷⁷。

まず、第一層では通常学級において全ての子ども達を対象に、共通指導が実施される。ここでは、「通常の授業の中で、質の高い、科学的根拠に基づく指導」を行うことが求められ、80%程度の子どもの教育ニーズに合致するとされている。オンライン CBM ツール等を用いた定期的なスクリーニング検査により基礎的な読み書きスキルに関して学習のつまずきが確認される。

続く第二層では、第一層で十分な学力の伸びが見られない子どもに対して、読み書きの専門家などによる介入指導が通常授業に加えて補足的に行われる。この層ではプロGRESS・モニタリングが頻繁に行われ、行動観察や判断基準評価（ベンチマーク・アセスメント）によってつまずきの原因を特定し、それに応じた少数人数グループ指導が通常の学級の内外で実施される。それにより15%程度の子どものカバーされると想定されている。

第三層では、第二層での補足的な指導でも十分な効果が認められない子ども達に対し、より集中的な指導が障害児教育の教師によって行われる。この段階で残り約5%の子ども達は LD などの何らかの障害を持つと認定され、個別の教育計画（Individualized Educational Program: IEP）が作成される。ここではより頻繁にプロGRESS・モニタリングが行われ、通常の学級外で個別指導に近い形で特性やニーズに特化した指導が実施される。

このように RTI は、通常教育としての第一層、スクリーニング検査で選ばれた子ども達を対象として介入指導を行う第二層、第二層で効果が認められない者に対し障害を認定し IEP に基づく特別教育を行う第三層の三層構造でモデル化されている。なお、ここでいう介入指導とは、障害があると判断されて特別教育を受ける段階には至っていないものの、学業上あるいは行動上の問題の兆候が見られる子ども達に対し

て提供される通常の授業以外の補足的な指導のことである¹⁸⁰。

1-3. LD 判定における RTI の優位性

RTI がディスレパシー・アプローチよりも優れているとされる点は、「診断の正確さ」と「診断と指導の繋がり」というディスレパシー・アプローチの問題点を概ね克服していると考えられているからである¹⁹⁹。即ち「診断の正確さ」という点では、客観性を重視し、「カリキュラムに基づく測定」（CBM）のデータ等に基づいて判断を下すことにより人為的なバイアスを防ぎ、また、診断の指標としては、知能と学力の差異ではなく、音韻や流暢さなどの読み・書きに関するスキルを用いている。また、「診断と指導の繋がり」という点でも、RTI は入学後早期にそのプロセスが開始され、子どもの学力の伸びに応じて補足的な指導を行いながら学習障害児の識別がなされている。定期的なスクリーニング検査やベンチマーク・アセスメント、プロGRESS・モニタリングなどによって子ども達一人ひとりの学力の伸びを正確に把握し適切な指導を行う点で診断と指導が一体的になっていると言える。

従来のディスレパシー・アプローチは、学習の遅れが深刻化しディスレパシーが明らかになってから学習障害児として認定し教育支援を行うため、必要な教育支援の開始時期が遅くなりがちである。一方 RTI は、スクリーニング検査などによってつまずく可能性がある子ども達を早期に発見し、学習障害児の認定を待たずに介入指導を行うことで「落ちこぼれ」を防止するセーフティネットとしての役割も果たしている。そのため RTI は、単なる LD 判定法にとどまらず、学習面でのつまずきに焦点を当てた早期の教育的介入によって、全ての子ども達の学力の向上を目指す体系的な学習支援システムとして機能しているのである。

また、近年 RTI は学習面のみならず行動面での問題を解決するシステムとしても利用され²⁰⁰、更には才能児に対応した RTI モデルの開発など、障害児教育の領域のみならずギフテッド教育の領域にまでその活用範囲が広がってきてい

る⁽²¹⁾。

それではなぜ、こうした RTI モデルがギフテッド教育においても活用されるようになってきたのであろうか。次に、アメリカにおけるギフテッド教育の特徴を踏まえた上で、本来学習障害児を対象とした RTI モデルが、才能児を対象としたモデルとしても活用されるようになった要因を、ギフテッド教育の理念と才能児の特性に着目して検討する。

2. ギフテッド教育と RTI モデルの活用

2-1. ギフテッド教育の類型

ギフテッド教育とは、才能に恵まれた者を早期に発見し、その素質を望ましい方向に発達させることを目的とした、個人の能力開発に向けた取り組みを指す⁽²²⁾。アメリカのギフテッド教育では、才能の伸長に向けた多様なプログラムが展開されているが⁽²³⁾、カリキュラムの特徴としては、早修型 (acceleration) と拡充型 (enrichment) に大別することが出来る⁽²⁴⁾。

「早修」とは、既存の教育プログラムを通常よりも速く、あるいは早期に履修させる教育的措置であり、これにより上位学年相当の科目の単位修得が認められる。「早修」は更に本来の学年より上位学年に早く在籍 (課程修了) できる「完全早修」と、本来の学年に留まりながら上位学年配当の科目を科目ごとに履修 (単位取得) できる「部分早修」とに区別できる。いわゆる飛び級や飛び入学 (早期入学) などが「完全早修」に当てはまるのに対し、「部分早修」の例としては、得意科目だけ特別クラスや上位学年のクラスに移る「科目ごとの早修」や、学習量をそのまま圧縮して短時間で履修させ、より早く上位の学年に進ませる期間短縮措置「テレスコピング (telescoping)」等がある。また、高大接続に関しては高校に在籍しながら大学キャンパスで授業を受け単位を修得する「二重在籍 (dual enrollment)」の他、アドバンスト・プレイズメント (Advanced Placement : AP) プログラム、国際バカロレアなどがあり、早修プログラムの種類は実に豊富である⁽²⁵⁾。

一方「拡充」とは、優れた知的能力を持つ子

ども達に対して、総合的な思考力・分析力を伸ばすために、通常のカリキュラムの範囲を超えて学習内容を「拡張・充実」させ、より深く学習するものである。発展的な課題や教材をもとに自己の興味・関心に応じて学習が進められ、「本物の (authentic) 学習」が強調されるが⁽²⁶⁾、進んだ内容を先取り学習しても、上位学年の単位取得は伴わない点で「早修」と異なる⁽²⁷⁾。

こうしたギフテッド・プログラムは普通学級に在籍したまま、学習の個性化の一環として実施される他、能力別集団編成や特別学校において才能児集団固有のカリキュラム編成がなされる場合も多い。また、補完的な個別措置として、民間の教育機関等が実施する各種プログラムを課外活動として利用することもある⁽²⁸⁾。

2-2. RTI モデル活用の背景

それでは、早修と拡充プログラムを中心に展開してきたアメリカのギフテッド教育において、2000年代半ば以降、ギフテッド対応型 RTI モデルが活用されるようになった要因は何であろうか。そこには、現在のギフテッド教育を支える理念と才能児の特性に対する理解の深まりが関係していると思われる。

そもそもアメリカのギフテッド教育は、1957年のいわゆるスプートニク・ショックに端を発し、米ソ冷戦構造のもとソ連に対抗しうる国力の増強を目指そうとする国家的・社会的要請に基づいて本格的に制度化された⁽²⁹⁾。従ってギフテッド教育を支える理念も、当初、教育資源の集中により優れた人材を効率良く養成しようとする効率主義的な考えに基づいていたと言える。続く1960年代末から1980年代初頭にかけては、才能の多元的な定義に基づくギフテッド教育が進展したが、1980年代に入ると大きな転機を迎える。深刻な経済不況の中、ギフテッド教育はエリート主義的で不公平であると批判されるようになり、多くのギフテッド・プログラムが縮小・廃止されたのである。そのため、ギフテッド教育は、少数の非常に優れた才能を持つ才能児に限定されたプログラムから、より多くの子ども達を対象としたプログラムへと拡大され、

児童生徒一人ひとりの才能伸長を目指す「適能教育主義」的な取り組みへとその方向性を大きく転換した³⁹⁾。

全ての子どもが持つ個々の特性に応じて学習が最善に進む方策を講じようとする「適能教育主義」的な考え方は、「才能」を「並外れて優れた能力」という意味の他に、「個人内で比較的優れた特性」と広く捉えることで、全ての子ども達の得意な部分に公正に応じようとするものである⁴⁰⁾。こうした子ども一人ひとりの教育ニーズを実質的に保障しようとする理念は、特別教育の一環として、障害児教育と同等の正当性をもつと考えられる。国立才能教育研究所(The National Research Center on the Gifted and Talented : NRC/GT)の所長ジョセフ・レンズーリ(Joseph S. Renzulli)が開発した「全校拡充モデル」(Schoolwide Enrichment Model : SEM)が、全校で取り組む全ての子どものための拡充モデルの代表として広く用いられているのもこうした背景による⁴¹⁾。

適能教育主義に拠って立つギフテッド教育は、当事者である子どもの視点に立ち、その子の教育的ニーズを第一に考えようとする。つまり適能教育主義は才能児の特性に注意を払い、才能児一人ひとりの認知的個性に応じて得意な領域のみならず不得意な部分も等しく重視して指導の個別化・学習の個性化を図ろうとする個性化教育と親和する教育理念である⁴²⁾。そのため、早修や拡充によって才能の伸長を目指すばかりでなく、優れた才能を有するが故に生じる様々な問題やマイナス面に着目し、それを解決しようとすることで、才能児の自己肯定感の向上を目指している。

実際、才能児は標準的な子ども達と比較して学習の到達度・速度・スタイルなどが異なるため、普通学級における一斉授業ではかえってレディネスに不適合な指導となり、成績不振や様々な問題行動を引き起こすことが指摘されている⁴³⁾。その上、才能児の中には学習障害や注意欠陥多動性障害(Attention Deficit Hyperactivity Disorder : ADHD)、自閉症スペクトラム障害(Autism Spectrum Disorder : ASD)など

の発達障害を示す者も存在する⁴⁴⁾。優れた才能の陰に隠れてあまり目立たない場合もあるが、障害面に配慮した適切な教育が受けられない結果、学習意欲や自信を失い障害が深刻化したり、周囲との軋轢や不登校などの二次的障害を引き起こす可能性もある。そこでこのような発達障害を伴う才能児(2E児)に対しては、特にその認知特性に応じて得意な認知領域を伸ばしつつ、障害箇所を補償しようとする特別な教育的措置が必要となる⁴⁵⁾。

こうした才能児の特性に応じるため、ギフテッド教育の先進国であるアメリカでは、才能児に対する心理的支援の重要性を早くから認識し、心理カウンセリングを充実させてきた⁴⁶⁾。才能児に対する心理的支援の必要性は、1920年代からすでに臨床心理学者ハリングワース(Hollingworth, L. S.)によって、社会的孤立や早修による学級への不適応問題など才能児の特殊な社会的・情緒的ニーズが指摘され、また1950年代以降、アイオワ大学のペリン・ブランク国際ギフテッド教育・能力開発センター⁴⁸⁾など、いくつかの大学で才能児のカウンセリングの研究・実践のための組織が創設されている。

2-3. 才能児に対する包括的支援の必要性

才能児はある特定の分野で才能を示すが、同時に別の分野で学習困難を示す場合も多い。そのため教科学習で表面化する学業の不振は、以前から才能児のカウンセリングで扱われることが多い問題である⁴⁹⁾。学業不振の原因として、感情の統制が上手くいかないといった才能児の心理特性に基づく社会的・情緒的問題のほか、1990年代以降、学習障害などの発達障害の問題も認識され、才能と発達障害を併せ持つ子どもたちの存在が知られるようになってきた。また、才能児の特性およびそれに起因する問題の中には、ASDやADHDにみられる特性や特別なニーズとの共通性が見られることが指摘されている⁴⁰⁾。そこで近年、才能児の障害面の補償を重視し、障害児教育の枠組みの中で才能教育的手法を採り入れる教育、いわゆる2E教育もアメリカでは実践されている⁴⁴⁾。

このような才能児の才能面のみならず才能

児としての特性や発達障害などに起因する学校生活上の困難さにも配慮した教育を行うには、才能面や障害面を含めた才能児一人ひとりの「特別な教育的ニーズ (Special Educational Needs) ⁽⁴²⁾」を的確に把握した上で、それぞれの特性に応じた教育を一体的に実施する必要がある。こうしたギフテッド教育の理念と才能児に対する理解に基づく包括的な教育支援が求められるようになった結果、才能児や障害児といった区別なくあらゆる子どもたちの教育ニーズに対応して学習環境の改善を図ることが可能な RTI の枠組みが、その普及とともにギフテッド教育にも用いられるようになったと考えられるのである。

3. ギフテッド対応型モデルの実践的枠組み

3-1. モンタナ州における RTI モデル

それでは、学習障害児を対象とする従来の RTI モデルと比較して、ギフテッド教育におけるギフテッド対応型 RTI モデルはどのような特徴を有しているのだろうか。ここでは、ギフテッド対応型 RTI モデルの一例として、最も一般的な三層構造をフレームワークとするモンタナ州の RTI モデル (図 1) を取り上げる ⁽⁴³⁾。

RTI の第一層では、通常学級において全ての生徒に対し、読み・書き、算数などのコアとなる科目のエビデンスに基づく指導が行われる。アセスメントのデータは、継続中のスキル向上

のサイクルを観察し維持するために利用される。スクリーニングやベンチマーク・アセスメントはスキルに優れた生徒を見つけ出すために、新学年の最初の 4 週間以内に全ての生徒に対して実施される他、年 2 回以上、学力の向上や特別なサポートの必要性を判断するために行われる。指導はそれに応じて計画され、才能児や学業優秀児に対してはより進んだ学習が学級内のグループ活動によって行われる。モンタナ州のガイドラインでは第一層における介入指導方略は 30 種類に及ぶ。

第二層では、第一層で十分な対応が出来ない才能児や学業優秀児に対して特別なサポートが行われる。専門的な訓練を受けた通常教育の教師やギフテッド教育の専門家が共同して指導にあたる他、学習障害や読み書きに問題を抱える 2 E 児には障害児教育や言語・聴覚に関する専門家も協力して対応にあたる。介入指導では、第一層の指導に加えて、毎日 20 分から 1 時間程度、教室やその他の場所で、優れた能力を持つ子ども達同士による少人数のグループ指導が行われる。第二層では、第一層以上にアセスメント・データに基づく指導の分化 (differentiation) が重視されるため、アセスメントは第一層のベンチマーク・アセスメントに加え、プロGRESS・モニタリングが週ごとや月ごとに行われる。モンタナ州のガイドラインでは第二層における介入指導方略は 28 種類が挙げられている。

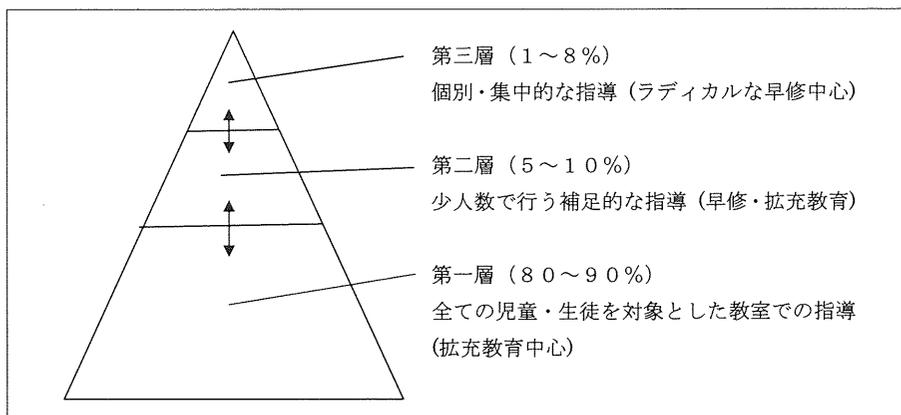


図 1 モンタナ州ギフテッド対応型 RTI モデル

Montana Office of Public Instruction, 2009 を基に筆者作成

第三層は、第一層や第二層の付加的な介入では対応できない高い知能をもつ子ども達への教育的介入である。才能児の中でも、IQ145以上の highly gifted (1,000人に1人の割合で出現) や IQ180 を超える exceptionally gifted (100万人に1人の割合で出現) などはこの層での指導対象となる。こうした子ども達は学習のペース、レベル等において第一層で行われる通常の学習指導では適合せず、早修を中心とした代替的な学習機会を確保する必要がある。毎週または隔週でプログレス・モニタリングが行われる他、知能検査や行動面での尺度評価など才能児に対して様々なアセスメントが行われ、IEP や個別学習計画 (Individual Learning Plan : ILP) に基づく個別指導が行われる。

指導方略もラディカルな早修を中心とし、カリキュラムの短縮の他、二重在籍や早期入学など、優れた才能児の教育的ニーズや特性に合わせて最適なものが用意される。その中には学校内だけでは対応できないプログラムも多く、外部の学校や高等教育機関との連携も考慮される。また、才能児のための特別学校への入学も選択肢の一つとなる。早修に関してはしばしば精神面への悪影響が懸念されるが、専門家によって十分な配慮がなされれば問題はないとされる。モンタナ州のガイドラインでは早修のタイプとして科目ごとの部分早修や飛び級などの完全早修を含む14種類が例示されており、第三層における介入指導方略の中心となっている。

なお、2 E児に対しては才能の伸長だけでなく識字や読み・書きのスキルなど苦手な領域の補償も専門家による介入指導チームによってサポートされることが明記されている。

3-2. その他の RTI モデル

モンタナ州の RTI モデルでも明らかのように、多層指導モデルでは階層が上方へ進むごとに介入指導が強化され、全ての子どもを対象とした全体指導から、少人数グループ指導、そして個別指導へと指導形態も変化していくのが一般的である (図1参照)。もっとも、各州において導入されているギフトド対応型 RTI モデルは固定化した単一モデルではなく、州ごとに

様々なバリエーションが見られる。

例えば、ユタ州では幼稚園児から高校生まで、包括的でより質の高い教育指導を行うために通常の三層構造ではなく四層構造のギフトド対応型 RTI モデル (Four-Tier Model for Gifted and Talented Instruction) を採用している⁽⁴⁴⁾。ユタ州の RTI モデルは通常の三層モデルと比較すると、通常モデルの第一層に該当する部分が更に二つの階層に分化しており、成績中位層から上位層にかけての生徒に対する発展学習がより充実したものとなっている。

これに対してコロラド州の RTI モデル (Colorado Multi-Tiered Model of Instruction and Intervention) は、同じピラミッド型の多層指導モデルでありながら、各階層の区別をあまり強調せず階層間の流動性を重視している。そのため、RTI モデルの概念図には各層を分けるラインがなく、かわりに問題解決のプロセスを示す「矢印の円」(flywheel) が三角形の中心に描かれていることもある⁽⁴⁵⁾。なお、コロラド州では2 E教育が推進されており、RTI モデルを利用した2 E教育が実践されている⁽⁴⁶⁾。

また、ウィスコンシン州の RTI モデル (multi-level system of support) は、州の各地区がそれぞれの実情に合わせて自由に RTI モデルを構築出来るよう、ピラミッド型の三層構造をしておらず、質の高い介入指導、バランスのとれたアセスメント、コラボレーションの3つを柱とした円柱状の概念図となっている⁽⁴⁷⁾。

4. ギフトド対応型 RTI モデルの特徴

次に、ギフトド対応型 RTI モデルの特徴を検討する。まず、学習障害児を対象とした RTI モデルとの比較において、共通する重要な点は

- 1) 支援とサービスへの多層的アプローチ
- 2) 正式な診断に優先する早期の教育的介入
- 3) スクリーニングやアセスメント、プログレス・モニタリングなど、子どものニーズを判断し、介入指導を計画するための力動的評価 (ダイナミック・アセスメント)
- 4) 標準化された介入指導法の利用
- 5) 通常教育の教師と各専門家、保護者との連

携、協力による問題解決の重視などである⁽⁴⁸⁾。客観的なデータに基づく問題解決、科学的根拠のある質の高い指導や柔軟性のある指導の提供、通常学級における定期的な子どもの伸びの追跡、といった点を重視していることも従来の RTI モデルと同様である。

両者の最も大きな違いは、介入指導の内容である。学習障害児を対象とした RTI モデルでは、読み書きにつまずく児童のための介入指導プログラムとして、ニュージーランドの教育学者クレイ (Clay, M. M.) によって開発されたリーディング・リカバリーなどがしばしば推奨されているが⁽⁴⁹⁾、ギフテッド対応型 RTI モデルでは、これまでギフテッド教育で用いられてきた実に様々な早修や拡充プログラムが各層で用意されている。介入指導の目的が通常教育への復帰を目指すものなのか、それとも通常教育からの離脱を促進するものなのか、という方向性の違いが、介入指導の内容に反映されていると言える。従って、各層の流動性という点でも、従来の RTI モデルでは学習のつまずきが改善されれば再び第一層へ戻ることが予定されているのに対し、才能の伸長を目的とするギフテッド対応型 RTI モデルでは、学習面での下位層への移行は基本的に想定されていない。

また、両者には介入指導のアプローチの仕方にも違いがみられる。学習障害の診断と指導の繋がりを重視して開発された当初の RTI モデルが、語彙の流暢さに関し CBM による伸びのチェックを核として多層的に組み上げられているスタンダード・プロトコル・モデル (The Standard Protocol Model) を基本としているのに対して、ギフテッド対応型 RTI モデルの多くは、全ての生徒に対して共通した、標準化されたプログラムを基にした介入指導ではなく、生徒の抱える問題を特定した上で介入指導を強化しながら個々の問題に対応しようとする問題解決モデル (The Problem -Solving Model) に依拠しているとされる⁽⁵⁰⁾。

こうしたアプローチの違いは、RTI モデルの適用範囲の拡大によるものと考えられる。即ち 2004 年の IDEA 改正以降、RTI モデルは急速に

全米に広まるとともに、その役割も学習面のつまずきに対する早期介入にとどまらず、行動面での問題の改善なども期待されるようになった。しかし、スタンダード・プロトコル・モデルは、CBM の研究を基に開発された経緯から基本的に学習障害に焦点を合わせた介入モデルであるため⁽⁵¹⁾、学習障害以外の問題に柔軟に対処することが難しい。そこで用いられるようになったのが問題解決モデルである。問題解決モデルは、スタンダード・プロトコル・モデルが第一層で用いるような全生徒を対象にした読み書きに関するスタンダードプログラムや CBM ツールを用いず、かわりに個々の生徒の抱える問題を識別した上で効果的な介入指導計画を検討、実行し、生徒の反応をモニタリングしながら介入指導を修正しつつ問題の解決を図ろうとするモデルである。そのため、読み書きスキルを中心とした学習上のつまずきの改善に限定されることなく、生徒のレディネスに応じた学習指導により、学校不適応を防ぎ才能の伸長を図ろうとするギフテッド教育に適していると言える。

5. ギフテッド対応型モデルの意義と課題

5-1. 統合モデルとしての機能

これまでギフテッド対応型 RTI モデルの実践的枠組みを中心にその特徴を見てきた。ここで、こうしたギフテッド対応型 RTI モデルがギフテッド教育においてどのような役割を果たしているのか、その意義を考察したい。

まず第一に挙げられるのが、ギフテッド対応型 RTI モデルの登場により、通常教育とギフテッド教育の一体化が図られ、才能児の能力や特性に合わせた指導がより合理的かつ効果的に行われるようになった点である。即ち、RTI モデルは通常の学級指導を核としながら、流動性が確保された多層的アプローチによって子ども達を階層ごとに切り離すことなく才能に応じた柔軟な指導を可能にする。長期継続的なモニタリングにより介入指導の効果を客観的に確認することが出来る上、様々な指導方略が階層ごとに分類、整理されているため、各階層における適切な指導方略の検討も容易である。また、こう

した教育システムの一体化は、インクルージョンの理念にも合致する。

第二に、知能検査などの心理検査を経ることなく能力や学力に応じて早期の介入指導がなされるため、才能児の認定を待つことなく才能の伸長に向けた取り組みが可能となる点である。こうした早期の介入指導は、例えばIQ130以上といった才能児の恣意的な認定基準によるギフテッド教育への参加制限を避けることにも役立つ。また、全ての子ども達の得意な部分を伸ばそうとする広義のギフテッド教育の理念を活かした拡充教育プログラムが第一層を中心に実施されるなど、ギフテッド対応型 RTI モデルは高い知能を持つ才能児だけでなく、全ての子ども達の得意な部分に対応するユニバーサルな学習・指導環境の構築を目指したモデルであると言える。

第三に、通常教育の教師とギフテッド教育や障害児教育の各専門家、保護者との連携・協力による問題解決が重視されることで、学習面のみならず、障害面や行動面での問題も包括的に対処されている点である。前述の通り才能児の特性として心理的援助は重要であり、特に、2Eと呼ばれる才能と発達障害を併せ持つ子どもや、言語・文化的背景を異にする才能児、貧困や家庭環境に問題を抱える才能児などには、障害面の補償をはじめ様々な問題の解決や心理的サポートが求められる。このようにギフテッド教育には才能の伸長のみならず学校生活を円滑に送るための様々な支援が必要であり、通常教育とギフテッド教育、障害児教育の一体化が図られ、心理カウンセラーや各分野の専門家が連携して支援するこうした RTI モデルの存在意義は大きいと言える。

このように、ギフテッド対応型 RTI モデルは、従来の RTI モデルをギフテッド教育の領域にまで拡大することで、通常学級で学ぶ「全ての」子ども達の多種多様な教育ニーズに、より一層、的確に対応できるようになっている。しかし、ギフテッド対応型 RTI モデルにもいくつかの課題が見られるため、最後にこの点について検討する。

5-2. 実践モデルとしての課題

ギフテッド対応型 RTI モデルの活用に関する課題として、主に次の三つが考えられる。

一つ目は、対象となる才能児が LD などの発達障害を併せ持つ 2E の場合、従来の RTI が抱える LD 判定における問題がギフテッド対応型モデルにもそのまま当てはまる点である。即ち、新しい LD 判定法としてディスクレパンシー・アプローチに代わって導入された RTI は、知能検査や神経学的な知見を必須としないため、LD 判定法としては不十分であるとしばしば批判される⁶²⁾。そのため 2E 児に対する LD 判定という点では、RTI のみならず、他の診断方法を併用することで正確性を担保する必要があると言える。

二つ目は、「全ての」子ども達のための学習支援システムとして有効に機能するためには、才能児に対応しうる RTI を確立した上で、従来の RTI との融合が必要になる点である。

才能の伸長と落ちこぼれの防止はレディネスに応じた学習支援として表裏一体をなすものであり、あらゆる子ども達の教育ニーズに対応するには、従来の RTI モデルとギフテッド対応型 RTI モデルとが独立して存在するのではなく、これらを統合した RTI モデルを構築する必要がある。

近年、この点を重視し、二つのピラミッド型モデルを組み合わせたダイヤモンド型の新しい統合モデル (Response to Intelligence diamond model) も提唱されており⁶³⁾、今後、実践モデルとしての活用が期待される。

三つ目は、ギフテッド対応型 RTI モデルの実践が、アメリカ全体で行われているのではなく、州レベルの実践にとどまっている点である。そのため、州政府によって取り組みに差が生じ、ギフテッド教育におけるサービスの公平性やシステムの実効性が問題となっている。

学習障害児を対象とする従来の RTI モデルに関しては、LD 判定に RTI を用いることが可能であると IDEA に明記されているため、現在ほぼ全ての州で導入されている。それに対し、ギフテッド関連の連邦法にはそうした規定がない

ため、才能児にまで適切に対応しうる RTI モデルを実践している州は数少ない⁽⁵⁴⁾。

アメリカでは、1965年に成立した初等中等教育法 (Elementary and Secondary Education Act : ESEA) が才能の定義を法的に定め、その後1978年、1988年など数度にわたって改正されながら、ESEA はギフテッド教育行政の法的基盤となっている。しかし、教育の権限は州または国民がもつので、合衆国政府が連邦法でギフテッド教育の実施を定めることは出来ない。現在アメリカの多くの州ではギフテッド教育を法制化し財政支援を行っているものの、厳しい財政状況と No Child Left Behind 法施行の影響により教育予算は学力不振児の学力向上のために優先的に配分され、ギフテッド教育のための予算は削減傾向にある。

例えばミズーリ州では1973年にギフテッド教育が開始され、2001年度のピーク時にはギフテッド教育のプログラム数は333にのぼった。しかしその後ギフテッド教育に対する財政支援は年間約2400万ドルに据え置かれており、また、2007年以降、ギフテッド教育に対する財政支援がその他の教育予算と結びつくことで実質的に削減され、その結果2013年度のプログラム数は2001年度の約3分の2の223にまで減少している⁽⁵⁵⁾。

こうしたプログラム数の減少をはじめ、現在、各州や郡、学校区によってギフテッド教育の質に大きな差が生じており、財政的要因による地域格差がギフテッド教育の公平性に大きな影を落としている。

しかし、そうした厳しい財政状況の中、ギフテッド対応型 RTI モデルを活用し、ギフテッド教育の公平性の維持に努める州も見られる。

例えばオハイオ州の RTI と才能児に関するガイドライン⁽⁵⁶⁾によれば、ギフテッド教育に関する州法 (Ohio Administrative Code (OAC) 3301-51-15、「才能児を認定し教育するための実施基準」(Operating Standards for Identifying and Serving Gifted Students)) によって才能児と正式に認定されているか否かを問わず、どの才能児にとっても RTI のプロセスが適切である

ことが述べられているとともに、発達障害を併せ持つ 2 E 児を始め、貧困や家庭内でのトラブル、英語を母語としないなど様々な問題を同時に抱える才能児たちにも等しく対応しようとするものであることを明らかにしている⁽⁵⁷⁾。更に、ギフテッド対応型の RTI は、才能児の才能伸長に関する学習環境の整備や指導方略面でのサポートが中心になりがちであるが、オハイオ州のガイドラインでは、才能児に対する支援として学習面でのサポートのみならず行動面・心理面でのサポートも重視され、階層ごとに具体的な支援内容が記載されている⁽⁵⁸⁾。

こうした才能児に対する充実した支援には各地区の財政的な問題が絡んでくるが、オハイオ州法 (OAC3301-51-15(D) (2) (a-e)) は地区ごとの実践での公平性を重視し、同一の基準を満たす才能児に対しては公平なサービスを行うよう求めている⁽⁵⁹⁾。

オハイオ州のようにギフテッド対応型 RTI モデルを推進する州はアメリカ全体からみれば未だ少数であるが、毎年アメリカでは約300万人もの子ども達がギフテッド教育を受けているとされ⁽⁶⁰⁾、才能児間での公平性の実現は、公教育制度としてのギフテッド教育にとって不可欠な要素と言える。

おわりに

本稿では、アメリカにおけるギフテッド教育について、RTI モデルに焦点を当てて考察した。学習障害児の診断を目的とした従来の RTI モデルとギフテッド対応型 RTI モデルとの異同とその特徴を明らかにするとともに、ギフテッド教育の「適能教育主義」的理念や才能児の特性に対する理解の深まりなどがギフテッド対応型 RTI モデルの活用へとつながっていることを示した。また、本稿では詳しく検討できなかったが、アメリカのインクルーシブ理論や特別ニーズ教育の動向⁽⁶¹⁾も影響していると考えられる。

現在、アメリカの障害児教育の領域では、「教育のシステムチェンジ (systems change)」の研究が盛んになっている⁽⁶²⁾。これは RTI モデルに基づき、障害児教育と通常教育を統合した新

しい教育システムを学校ぐるみで構築しようとする、学校教育システムの改革である。カリフォルニア州ラベンズウッドシティ学校区における「学校全体で取り組むモデル」(School-wide Application Model : SAM) の実践は日本でも紹介されているが⁽⁶³⁾、この新しい学校教育システムにおいては、障害のある子ども達に特化されていた指導や支援の方法、ストラテジーが、全ての子ども達の学力向上や社会性の発達を保障するために用いられている。今後は更にギフテッド教育も含めたより包括的な学校教育の改革モデルが開発されていくと予想される。

また、例えばオハイオ州では、学校内にとどまらず家庭や地域との連携を重視した包括的学習支援システム (Ohio Comprehensive System of Learning Supports) が構築され、才能児を含む全ての子ども達に対する教育支援が地域社会全体で実施されている⁽⁶⁴⁾。

このように通常教育、ギフテッド教育、障害児教育といったこれまで独立していた教育制度を学校現場において統合し、才能や障害の有無にかかわらず RTI を核とした全ての子ども達のための教育支援システムを構築しようとする動きは今後ますます活発になってくると思われる。

日本でも共生社会の形成に向け、インクルーシブな教育システムの構築が求められており、こうしたアメリカにおける学校教育システムの改革の動向は引き続き注視する必要があるだろう。

注

- (1) 日本では近年「才能教育」と翻訳されることも多いが、「才能」という語は多義的であるため、本稿では「ギフテッド教育」とする。
- (2) 但し、本稿でいう「システム」とは、国家レベルでの教育制度一般ではなく、各学校・地域における個別・具体的な教育実践の体系的枠組みを意味し、「モデル」とは、それを実効化するための定型的な仕組みを指すものとする。
- (3) 羽山裕子 (2012) 「アメリカ合衆国における学習障害児教育の検討—RTI の意義と課題—」『教育方法学研究』第37巻 pp. 59-69
- (4) この中には supplemental education (補充教育) なども含まれる。Alabama Department of Education (2009) *Response to Instruction* 参照。(http://web.alsde.edu/general/RESPONSE_TO_INSTRUCTION.pdf#search='Alabama+RTI+gifted'. 2015年10月1日最終確認)
- (5) そのため、Response to *Intervention* を Instruction と置き換えたり(アラバマ州など)、Instruction and Intervention とする州(カリフォルニア州では RTII 又は RTI² と表記)もある。カリフォルニア州については RTII Guidelines from the CA Department of Education (2009) 参照。(http://www.uesf.org/wpcontent/uploads/RTII-Eligibility-CDE.pdf#search='RTII+CA'. 2015年10月1日最終確認)
- (6) 1988年改正 ESEA (改正条項「ジャビッツ (Jacob K. Javits) 才能児教育法」や2001年改正 ESEA 「一人の落ちこぼれも作らない法」(No Child Left Behind Act : NCLB) をもとに才能児の定義をまとめると、「①知能 ②創造性 ③芸術 ④リーダーシップ ⑤特定の学問といった領域において著しく優れており、学校で通常に提供されるものとは異なるサービス(指導)や活動が必要な子ども」となる。
- (7) 海津亜希子 (2004) 「米国での LD 判定にみられる大きな変化—RTI モデルへの期待と課題—」『LD 研究』第14巻3号 pp. 348-357
海津亜希子 (2005) 「日本における LD 研究への示唆—米国での LD 判定にみられる変化を受けて—」『LD 研究』第15巻2号 pp. 225-233
- (8) 清水貞夫 (2008) 「『教育的介入に対する応答 (RTI)』と学力底上げ政策」『障害者問題研究』第36巻 第1号 pp. 66-74
- (9) 羽山裕子 (2012) 前掲, pp. 63-64
- (10) 羽山裕子 (2013) 「米国の Response to Intervention における指導の在り方に関する一考察—既存の読み書き介入指導との関係に着目して—」『SNE ジャーナル』第19巻1号 pp. 77-86
- (11) 野添絹子 (2009) 「発達障害と才能を併せ持つ子どものための教育方法の工夫—2 E 教育の新しい支援の在り方 RTI について—」『アメリカ教育学会紀要』第20巻 pp. 31-44

- (12) Rollins, K., Mursky, C. V., Shah-Coltrane, S., & Johnsen, S. K. (2009) "RtI Models for Gifted Children" *Gifted Child Today*, 32(3) pp. 21-30
- (13) Pereles, D. A., Omdal, S., & Baldwin, L. (2009) "Response to Intervention and Twice-Exceptional Learners: A Promising Fit" *Gifted Child Today*, 32(3) p. 40
- (14) 羽山裕子 (2012) 前掲, pp. 60-61
- (15) 清水貞夫 (2008) 前掲, pp. 67-68
- (16) 齊藤由美子・藤井茂樹 (2010) 「通常学級へのコンサルテーション—軽度発達障害児及び健常児への教育的効果—」国立特別支援教育総合研究所, 平成19年度～21年度科学研究費補助金(基盤研究(B)) 研究成果報告書 p.16
- (17) 羽山裕子 (2012) 前掲, pp. 64-65
- (18) 羽山裕子 (2013) 前掲, p. 75
- (19) 羽山裕子 (2012) 前掲, p. 66
- (20) Rollins, K., Mursky, C. V., Shah-Coltrane, S., & Johnsen, S. K. (2009) *op.cit.*, p. 22
- (21) Coleman, M. R., & Hughes, C. E. (2009) "Meeting the Needs of Gifted Students Within an RtI Framework" *Gifted Child Today*, 32(3) pp. 14-17
- (22) 深堀聡子 (2011) 「才能児の教育ニーズへの対応」江原武一・南部広隆『現代教育改革論』放送大学教育振興会 p. 53
- (23) 深堀聡子 (2003) 「アメリカ中等学校における才能教育の実施状況」小松郁夫(研究代表者)『知識社会におけるリーダー養成に関する国際比較研究(最終報告)』国立教育政策研究所 pp. 59-72
- (24) 岩永雅也・松村暢隆 (2010) 『才能と教育—個性と才能の新たな地平へ—』放送大学教育振興会 pp. 72-75
- (25) 同上, pp. 76-91
- (26) 同上, pp. 112-113
- (27) 同上, p. 104
- (28) 深堀 (2011) 前掲, pp. 62-65
- (29) 岩永・松村 (2010) 前掲, pp. 15-19
- (30) 深堀 (2011) 前掲, p. 67
- (31) 岩永・松村 (2010) 前掲, pp. 20-21
- (32) Johnsen, S. K. などによれば SEM は RTI の枠組みの中でも容易に適合するとされている。Johnsen, S. K., Parker, S. L., & Farah, Y. N. (2015) "Providing Services for Students With Gifts and Talents Within a response-to-Intervention Framework" *Teaching Exceptional Children*, 47(4) p. 229
- (33) 深堀 (2011) 前掲, p. 53
- (34) 岩永・松村 (2010) 前掲, p. 93
Colangelo, N., Assouline, S. G., & Gross, M. U. M. (2004) *A Nation Deceived I・II*, The University of Iowa
- (35) 岩永・松村 (2010) 前掲, pp. 188-192
- (36) 野添絹子 (2009) 前掲, pp. 39-41
- (37) 松村暢隆 (2003) 『アメリカの才能教育—多様な学習ニーズに応える特別支援』東信堂 pp. 158-160
- (38) The Belin-Blank International Center for Gifted Education and Talent Development のHP 参照 (<http://www.education.uiowa.edu/centers/belinblank/home>. 2015年10月1日最終確認)
- (39) 学業不振の才能児に対するカウンセリング・ガイダンスとして次にものである。
Pagnani, A. R. (n.d.) *Gifted Underachievement: Root Causes and Reversal Strategies. — A Practical Handbook for Guidance Counselors and Teachers*. The University of Georgia (http://www.giftedstudy.org/newsletter/pdf/underachievement_handbook.pdf#search='gifted+Counseling+underachiever'. 2015年10月1日最終確認)
- (40) 松本茉莉衣・是永かな子 (2014) 「2Eの子どもの特性に注目した特別な教育的ニーズ」『高知大学教育学部研究報告』74号 pp. 75-79
- (41) 野添絹子 (2008) 「アメリカにおける才能のある学習困難な子供への学校教育の取り組み」『BERD』ベネッセ教育研究開発センター 11号 pp. 36-41
松村暢隆 (2013) 「発達障害生徒の才能を活かす高度な特別支援—アメリカの特別学校キングズベリ校の実践から—」『関西大学文学論集』第63巻第2号 pp. 71-94
- (42) 真城知己 (2003) 『特別な教育的ニーズ論 そ

- の基礎と応用』文理閣 pp. 50-81
- (43) Montana Office of Public Instruction (2009) *Response to Intervention and Gifted and talented Education* (http://opi.mt.gov/pub/RTI/Resources/RTI_Gifted_Talented.pdf. 2015年10月1日最終確認)
- (44) Utah State Office of Education (n.d.) *Utah gifted and talented handbook* (<http://schools.utah.gov/CURR/gifttalent/Home/GiftedTalentedHandbook.aspx>. 2015年10月1日最終確認)
- (45) Colorado Department of Education (n.d.) *Thinking Points Gifted Student Education in a Response to Interventions Framework* (<http://www.center.k12.co.us/gt/cde%20gifted%20in%20rti%20framework.pdf#search=Thinking+Points+Gifted+Student+Education+RTI>. 2015年10月1日最終確認)
- (46) 野添絹子 (2009) 前掲, pp. 37-38
- (47) Wisconsin Department of Public Instruction (2010) *Wisconsin Response to Intervention : A Guiding Document* (<http://rti.dpi.wi.gov/sites/default/files/imce/rti/pdf/rtiguidingdoc.pdf#search=Wisconsin+Department+of+Public+Instruction+%282010%29Wisconsin+Response+to+Intervention+%3A+A+Guiding+Document>. 2015年10月1日最終確認)
- (48) Coleman, M. R., & Hughes, C. E. (2009) *op.cit.*, pp. 15-17
- (49) 羽山裕子 (2013) 前掲, p. 80
- (50) Rollins, K., Mursky, C. V., Shah-Coltrane, S., & Johnsen, S. K. (2009) *op.cit.*, p. 22
- (51) 羽山裕子 (2012), 前掲, pp. 63-64
- (52) 清水貞夫 (2008), 前掲, pp. 70-71
- (53) Vacca, M. V. (2011) "Educating the Gifted Child within an RTI Framework : Development of a Guide for Educators" Pro Quest Dissertations Publishing, pp. 42-43
- (54) Johnsen, S. K., Parker, S. L., & Farah, Y. N. (2015) *op.cit.*, p. 226
- (55) Missouri Department of Elementary and Secondary Education (2014) *State Assisted Programs for Gifted Children Growth Chart* (<http://dese.mo.gov/sites/default/files/qs-gifted-growth-chart-2013-2014.pdf>. 2015年10月1日最終確認)
- (56) Ohio Department of Education (2012) *RtI and gifted guidelines : RtI Regional Support Handbook* (<https://deerparkdi.wikispaces.com/file/view/RTI+and+gifted+guidelines+8+2012.pdf#search=Ohio+Department+of+Education+%282012%29+RtI+and+gifted+guidelines+%3A+RtI+Regional+Support+Handbook>. 2015年10月1日最終確認)
- (57) *Ibid.*, p. 4
- (58) *Ibid.*, p. 7, p. 10, p. 13
- (59) *Ibid.*, p. 4
- (60) 岩永・松村 (2010) 前掲, p. 121
- (61) 吉利宗久 (2007) 「アメリカ合衆国の特別ニーズ教育の動向」日本特別ニーズ教育学会編『テキスト 特別ニーズ教育』pp. 200-206
- (62) 齊藤由美子・藤井茂樹 (2009) 「米国における教育のシステムチェンジの試みーカリフォルニア州ラベンズウッドシティ学校区における『学校全体で取り組むモデル (SAM)』の実践ー」『世界の特別支援教育』23号, p. 60
- (63) 同上, pp. 61-68
- (64) Ohio Department of Education (2007) *A Comprehensive System of Learning Supports Guidelines* (http://smhp.psych.ucla.edu/pdfdocs/wheresithappening/ohio_LEARNING_SUPPORTS_GUIDELINES_FINAL.pdf#search=Ohio+Department+of+Education+%282007a%29+A+Comprehensive+System+of+Learning+Supports+Guidelines. 2015年10月1日最終確認)

A Study on Application of the RTI Model in Gifted and Talented Education Programs: Focusing on Integration Trends in the American Education System

Iichiro SEKIUCHI

In this paper, I examined the characteristics and significance of the RTI (Response to Intervention) model with a focus on its application in gifted and talented education programs in America while taking into consideration the differences with RTI in relation to the conventional system for supporting learning disabled children.

I first confirmed the basic framework of the RTI model developed and introduced as a system for supporting learning disabled children, and then I examined the reasons why the conventional RTI model has also been applied to gifted and talented education programs. Then I examined the characteristics of RTI models for gifted children focusing on an RTI model used in Montana as a practical example. As a result, I found similarities with the conventional RTI model in their multi-tiered approach to educational support, early educational intervention prior to diagnosis, the importance of ongoing assessment and monitoring, and cooperation between teachers, specialists and guardians. However, on the other hand, most of the models for gifted children are not standard protocol models, and in addition to relying on a problem-solving model, major differences were found in the content of instructional intervention, which is an implementation of instructional strategies aimed at developing talent. Additionally, RTI models for gifted children emphasize not only developing academic talent but also support in areas of behavior and psychology such as sociability.

I indicated that RTI models for gifted children function as systems that integrate standard education and special education, but at the same time, not all states are undertaking efforts equally and the system still has problems regarding effectiveness and fairness.