

学習指導要領のカリキュラム・オーバーロード論に関する現状分析 —「〇〇教育」の動向に注目して—

西川 潤*

Analysis of the Current State of Curriculum Overload in Courses of Study: Focusing on the Trend of “** Education”

NISHIKAWA Jun

要約：教員の多忙化と教職人気の低迷が深刻化する中で、学習内容の膨張によって児童生徒および教員の負担が過剰に増加している現象を意味するカリキュラム・オーバーロード論が注目を集めつつある。社会の要請に基づく新たな教育課題の増加は、いわゆる「〇〇教育」のインフレとしても指摘されている。本稿では、過去の学習内容の削減時（1977年、1998年の学習指導要領改訂）の時代背景と改訂の目的を振り返り、2024年現在の議論との違いについて整理した。加えて、「〇〇教育インフレ論」とカリキュラム・オーバーロード論との関連を明確にするために、CiNii、朝日新聞クロスサーチ、ヨミダスの各データベースを参照し、「〇〇教育」の登場時期や頻度について検証を行った。

過去の学習内容の削減過程から明らかなことは、社会環境の劇的な変化を背景として、「落ちこぼれ」対策や「確かな学力」「生きる力」の育成といった子供のための改革という方向性で、学習内容の削減が実現している点である。1990年代には、政治的な状況変化も「ゆとり教育」の実現に結びつく方向に左右した。しかし、2024年現在は、人生観の変容を促すような社会の変化があるとは言いにくく、PISAの成績も好調で、教育方法も既に一方的な詰め込みからは脱却に向かっていることから、過去と同じような論理での学習内容の削減は現実的であるとは言えない。

また、40個の「〇〇教育」の登場時期・頻度の分析からは、過去20年以上にわたり様々な「〇〇教育」が継続的に注目を集め、徐々に積み重なっていったことで学校現場が負担に感じる閾値を超えた状態になり、「〇〇教育インフレ論」として表出するに至ったという構図を見て取るこ

* 京都光華女子大学健康科学部准教授、龍谷大学文学部非常勤講師

とができる。

結論として、今後の教育課程改革の議論においては、教員の労働環境改善に焦点が当てられるべきである。「〇〇教育」に関しても、どこまで学校が担うべきかを再考し、現場教員の視点を取り入れた議論が求められる。

キーワード：学習指導要領、カリキュラム・オーバーロード、〇〇教育

Abstract: Curriculum overload, which refers to the increasing burdens on students and teachers owing to expanding learning content, has become a growing concern as teacher workloads intensify and the popularity of teaching careers declines. The rise of new educational challenges driven by societal expectations has also contributed to inflation of what is known as “** education.” This article reviews the historical context and objectives of curriculum reductions during the 1977 and 1998 revisions of the National Curriculum Standards, and compares these past reforms with current discussions as of 2024. Additionally, to clarify the connection between "education inflation" and curriculum overload, an analysis was conducted using databases such as CiNii, Asahi Shimbun Cross-Search, and Yomidas to track the emergence and frequency of various "** education" initiatives.

Historical trends in curriculum reduction were driven by significant societal changes. Reforms were introduced to address issues such as "falling behind," and to cultivate both "solid academic abilities" and a "zest for living" among students. In the 1990s, political shifts further supported the concept of “relaxed education.” However, as of 2024, societal changes no longer appear to be influencing life perspectives in the same way. With strong PISA scores and educational methods moving away from rote learning, reducing learning content using the same rationale as in the past is no longer realistic.

An analysis of 40 "** education" concepts over the past two decades reveals a growing accumulation of such initiatives, surpassing the capacity of schools to manage them. This has led to the phenomenon of "** education inflation."

In conclusion, future discussions on curriculum reform should prioritize improving teachers' working conditions. It is essential to reconsider how much responsibility schools should bear for "** education" and to incorporate the perspectives of frontline teachers in these discussions.

Keywords: Courses of Study, Curriculum Overload, ** Education

1. 背景

教員の多忙化と教職人気の低迷が深刻化する中、2024（令和6）年8月に中央教育審議会は「『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」を答申した。同答申は、「学校の教師が支援する子供たちが抱える様々な課題が複雑化・困難化」していることに加えて、「保護者や地域からの要望も多く、学校や教師に対する期待が高い」ことにより、「学校や教師の負担が増大してきた実態がある」と述べ、「現在の教師を取り巻く環境を改善しなければ、我が国の教育の質の低下を招きかねない」と危機感をあらわにしている¹⁾。

このような状況下で、教育課程の過積載問題（以下、カリキュラム・オーバーロード）が注目を集めつつある²⁾。これは、学習指導要領の内容が膨張を続けて適度な量を超過し、教員・児童生徒の双方にとって過度な負担が生じているという指摘である。2024（令和6）年11月には日本教職員組合（日教組）が参議院議員会館で集会を開き、次期学習指導要領改訂に向けて内容の精選と授業時数削減を訴えていくというアピール文を採択した³⁾。

前述の中教審答申においても、標準授業時数を大きく上回る教育課程を編成・実施している状況の見直しや、学校行事の簡素化や練習時間の圧縮への言及といった教育課程に関する問題への言及が見られる⁴⁾。しかし、令和6年12月の中教審への諮問「初等中等教育における教育課程の基準等の在り方について」においては、「教師の努力と熱意に対して過度な依存をすることはできず、教育課程の実施に伴う負担への指摘に真摯に向き合うことが必要」とされた一方で、授業時間数については「年間の標準総授業時数を現在以上に増加させない」という表現に留まっている⁵⁾。

学習指導要領が定める内容の削減は、過去に実例がある。(1)「ゆとりと充実」を掲げて学習負担の適正化を図った1977（昭和52）～1978（昭和53）年の改訂、(2)いわゆる「ゆとり教育」を開始した1998（平成10）～1999（平成11）年の改訂である。本稿では、第一の検討課題として、実際に学習内容の減少につながった二度の改訂時と今次の改訂に関する議論の違いについて、それぞれの時代背景や改訂自体の方向性に着目して、整理を試みる。

本稿における第二の検討課題は、現代的な課題への対応として学校教育に求められる内容が、いわゆる「〇〇教育」として膨れ上がり、学校現場の負担増大に繋がっているとする「〇〇教育インフレ論」とも言うべき言説の実態を把握し、カリキュラム・オーバーロード論との関連を明確にすることである。そのための方法として、CiNii、朝日新聞クロスサーチ、ヨミダスの各デー

データベースを参照し、実際に「〇〇教育」がいつ頃からどの程度の頻度で登場しているのかを調査する。

以上の2つの検討課題をもとに、過去の学習内容削減時の議論と比較した今日のカリキュラム・オーバーロードに関する議論の特徴を明確にし、その解消のために必要な教育課程改革の方向性についての示唆を得ることが本稿の最終的な目的である。

2. カリキュラム・オーバーロードに関する議論と先行研究

2-1. 議論の動向

カリキュラム・オーバーロード (curriculum overload) は欧米発祥の用語であり、2020年代に入ってから日本に輸入された。OECD (2020) のレポート『カリキュラム・オーバーロード：進むべき道』によると、カリキュラム・オーバーロードは教員の過重労働 (excessive workload) とは区別され、以下の4つの側面から成るとされる⁶⁾。

表1：カリキュラム・オーバーロードの4つの側面 (OECD 2020)

1. カリキュラムの拡大	削除すべき項目を適切に検討することなく、新たな社会的要請に応え、カリキュラムに新たな内容を盛り込む傾向。
2. 内容の過積載	指導に利用可能な時間に対して、教えられ、学ばなければならない内容の量が多すぎることを。
3. 認識された過積載	教員や児童生徒によって認識または経験される過度な負担。
4. カリキュラムの不均衡	優先順位の低い分野を適切に調整することなく、他の分野を犠牲にして、カリキュラムの特定の分野に不均衡な注意が払われること。

この中で最も根源的なものは、「1. カリキュラムの拡大」であろう。OECDは先行研究を踏まえ、「カリキュラムの拡大」で盛り込まれる傾向にある内容として「デジタルリテラシー」「金融リテラシー」「持続可能な開発に関するリテラシー」「計算論的思考」を例示している。また、それらに加えて、平成29年の日本の学習指導要領改訂にも言及し、グローバル化やアルゴリズム・AI・計算論的思考への要求の高まりを背景とした外国語、プログラミングの導入、指導時間増加を「カリキュラムの拡大」の一例としている。同様に、2018年に欧州委員会が示した生涯学習に不可欠な8つのコンピテンシー (①リテラシー、②マルチリンガル、③数的・科学的・工学的スキル、④デジタルおよびテクノロジーベースの能力、⑤対人スキルおよび新しい能力を取り入れる力、⑥能動的市民性、⑦起業家精神、⑧文化的認識と表現) も、「カリキュラムの拡大」の事例であるとされている⁷⁾。

技術革新や社会環境の変化、価値観の変容・多様化が急速に進む現代において、「カリキュラ

ムの拡大」は必然的に生じるものであると言わざるを得ず、それが結果的に「内容の過積載」、「認識された過積載」、「カリキュラムの不均衡」にも繋がっていくという構図が見て取れる。

カリキュラム・オーバーロードが輸入語であるという時点で明らかなことではあるが、この問題は日本に限らず諸外国においても見られる問題である。国立教育政策研究所(2020)の報告書では、カナダ、フィンランド、韓国、台湾におけるカリキュラム・オーバーロードの受け止め方や対応を紹介しており、このような世界的傾向の背景として、新しいコンピテンシー(資質・能力)の追加・重点化を指摘している⁸⁾。

日本に目を向けると、現行の学習指導要領の主たるキーワードである「社会に開かれた教育課程」には、①よりよい学校教育を通じてよりよい社会を創るという目標を学校と社会が共有する、②これからの社会を創り出していく子供たちに必要な資質・能力が何かを明らかにし、それを学校教育で育成する、③地域と連携・共同しながら目指すべき学校教育を実現するという3つのポイントが内包されている⁹⁾。このうち、カリキュラム・オーバーロードと密接な関係にあると言えるのは①および②であろう。こうした考え方に立てば、複雑化・多様化した現代的な課題が教育課程の中に持ち込まれることによってカリキュラム・オーバーロードに陥る状況は、もはや自明のことのようすら思われる。

日本における議論では、標準授業時間数との関連で、カリキュラム・オーバーロード論が持ち出されるケースが目立つ。これは、前述のOECDの説明に従うと、「内容の過積載」および「認識された過積載」の問題に該当すると考えられるが、後述のように標準授業時間数が過大であるという主張がなされていることから、時間増によって「カリキュラムの拡大」に対応しようとするのではなく、内容の精選・削減をもって問題の解消を目指す必要があるという主張がなされている点が重要である。

現行の年間標準授業時間数は小学校の4年生以上と中学生で1,015単位時間となっている。表2の通り、近年の改訂では年間標準授業時間数が増加傾向にあり、「ゆとり教育」導入前と同水準の数字となっている。ただし、特別活動についてはカウント方法が時代によって異なっており¹⁰⁾、どの時代も実態として年間約70単位時間の特別活動が行われていることを踏まえると、実態よりも過少に見積もられているという指摘がある。また、週6日制の時代と比べると1日あたりの授業時数は増加しており、現行の平日1日あたりの授業時数は5.6単位時間で、1968(昭和43)年改訂時の1日あたり5.5単位時間を上回っている¹¹⁾。

表2：年間標準授業時間数（小学校5年生）の推移

	国語	社会	算数	理科	音楽	図工	家庭	体育	外語	道徳	外活	総合	特活	総時数	週時数
1968	245	140	210	140	70	70	70	105		35				1085	31
1977	210	105	175	105	70	70	70	105		35			70	1015	29
1989	210	105	175	105	70	70	70	105		35			70	1015	29
1998	180	90	150	95	50	50	60	90		35		110	35	945	27
2008	175	100	175	105	50	50	60	90		35	35	70	35	980	28
2017	175	100	175	105	50	50	60	90	70	35		70	35	1015	29

出典：「カリキュラム・オーバーロード『見直しを』 小学校教員ら講演で訴え」寺子屋朝日 for Teachers
(2023年12月21日付) <https://terakoya.asahi.com/article/15080712> (2024年12月31日閲覧)

このような授業時数の問題を、現場はどのように受け止めているのだろうか。大森(2024a)は、公立小学校教員を対象にした調査を実施し、各時期の標準授業時間数について「子どもの生活に合っていたか」「子どもの学習は充実していたか」という2つの問いに対する5段階の回答を計2,445人から得ている。それによれば、1977(昭和52)年・1989(平成元)年・1998(平成10)年改訂時に比べ、2008(平成20)年・2017(平成29)年改訂時の標準授業時間数については、複数の時期を経験した教員の間でポジティブな回答の割合が激減し、反対にネガティブな回答の割合が激増している。3つ以上の時期を経験したベテラン教員だけでなく、「脱ゆとり」以降の2008(平成20)年、2017(平成29)年改訂時の標準授業時間数のみを経験した教員であっても、2017(平成29)年改訂時の標準授業時間数への評価は相対的に低くなっている¹²⁾。

「社会に開かれた教育課程」を目指す過程で「カリキュラムの拡大」が生じる一方で、授業時数の増加に対しても厳しい目が向けられている。今日の急速な生成AIの進化に代表されるように、学校現場が向き合わなければならない新たな課題は、ますます速いペースで積み重なっていくことが予想される。これからの教育課程改革の方向性次第ではカリキュラム・オーバーロードの解消どころか悪化に向かう恐れもあり、次期指導要領改訂は大きな分岐点になり得る状況にある。

2-2. 先行研究

2024(令和6)年12月31日時点では、CiNiiで「カリキュラム・オーバーロード」と検索(タイトルに限定)すると、4冊の書籍、10本の論文がヒットするのみで、研究対象としては依然として黎明期の域にある。

その中でも最初期の研究成果である奈須の編著本(2021)は、カリキュラム・オーバーロードに関して最もよく参照されている国内文献の1つである。奈須によれば、個々の内容を決定的に重要であるとする様々な利害関係者の存在から、個別の内容の精査・削減という方向の解消はお

よそ奏功せず、「何を知っているか」というコンテンツベースから「何ができるか」というコンピテンシーベースの議論への転換が必要であるとされる。そして、(1)明示的な指導、(2)オーセンティックな学習、(3)個別最適な学びの3つのアプローチを駆使した教育方法の工夫によって学習効率を高め、時間の節約へと繋げることを提唱している¹³⁾。

これに対して、大森(2024b)は、小学校における憲法学習を例に取り上げ、現行学習指導要領の路線をカリキュラム・オーバーロード対策の基本線と位置づける奈須のアプローチでは内容の削減は困難であると指摘し、むしろ教科書の頁数の増加をもたらしているとする。加えて、授業時数の問題に目を向ける必要性を主張している¹⁴⁾。しかし、授業時間数が削減された過去の事例との違いについては十分に検討されていない。

また、「〇〇教育」についても、カリキュラム・オーバーロードと深い関係性があるものとしてみなされてはいるものの、詳細に踏み込んだ研究はまだ存在しない。臼井(2021)は「ICT教育」「金融教育」「租税教育」を例に挙げ、これらがカリキュラムに入り込むことによるカリキュラム・オーバーロード悪化の可能性を認めているが、その対策としてはそれぞれの利害関係者と丁寧に議論を行って妥当な内容に落ち着かせるという抽象的な提言に留まっている¹⁵⁾。また、荻上(2023)は「バリアフリー教育」「防災教育」「主権者教育」を統合した新たな教育カリキュラムの実践・開発を試みているが、そのこと自体がカリキュラム・オーバーロードの要因になることがないよう、産官学連携による多様なリソースでの取り組みとする必要性を述べている¹⁶⁾。これらの論稿は本稿の問題意識に通じたものではあるが、「〇〇教育インフレ論」の実態やカリキュラム・オーバーロードとの関係性に関する議論にまでは踏み込まれていない。

3. カリキュラムの過密化に関する過去の議論

本章では、過去に2度行われた年間標準授業時間数の減少をもたらす学習指導要領改訂が、いかなる背景の下、何を狙いとして行われたのかを整理する。この作業を通じて、カリキュラム・オーバーロードが叫ばれる2024年末時点での論点が過去とどのように異なるのかを明確にすることを目指す。なお、標準授業時間数に着目をして論じる都合上、検討の対象は小・中学校の改訂に絞っている。

3-1. 1977(昭和52)年改訂時

1977(昭和52)の学習指導要領改訂において、小学校・中学校の年間標準授業時間数が初めて減少に転じた。その意味を理解するためには、改訂前の学習指導要領がどのようなものであった

のかを頭に入れておかなければならない。

「教育内容の現代化」で知られる1968（昭和43）・1969（昭和44）年改訂の学習指導要領は、高度経済成長真っ只中の改訂という時代的背景も相まって、算数・数学・理科を中心に学習内容が増大し、今日に至るまで史上最大の学習内容を誇った。ただし、元々は「調和と統一」という言葉に集約されるように、過度な競争主義や詰め込み教育がもたらした弊害を是正し、知育、徳育、体育のバランスの取れた教育への移行が目指されていた。そのために行われるはずだった教育内容の精選が、皮肉にも高度経済成長期における各方面からのニーズを取り込み、学習内容の膨張という結果をもたらすことになる¹⁷⁾。

このような量的拡大は、児童生徒・教員双方にとって過重な負担になっているという批判を招き、「詰め込み」から「ゆとり」への転換が志向されるようになる¹⁸⁾。その背景には、高度経済成長を経て成熟社会へと至る中での価値観の多様化があり、個々人のニーズに応じた教育が必要とされるようになった。高等学校進学率が90%を超えたこともあって、初等教育から後期中等教育にかけての教育内容の一貫の見直しが求められるようになっていた¹⁹⁾。このような状況で行われたのが、1977（昭和52）年の学習指導要領改訂である。この改訂では、標準授業時間数が大幅に減少し（表3・表4）、その減少分は「ゆとりの時間」や「創意工夫の時間」と称される学校裁量の時間となった。この改訂に対する当時のマスメディアの批評はおおむね好意的で、後の時代に見られた学力低下を懸念する声も聞かれなかった²⁰⁾。

標準授業時間数が大きな批判を受けずに受容された背景には、鈴木（2012）が新聞記事の分析によって明らかにしているように、詰め込み教育による子供の疲弊を指摘し、「ゆとり」を求める声が1960年代から既に存在していたことも影響している。1968（昭和43）・1969（昭和44）年の改訂が結果的にそうした懸念に逆行する方向へと向かったことで、1970年代になると、学習内容の増大がいわゆる「落ちこぼれ」を増加させたという論調が社説上で展開されるようになり、「ゆとりと充実」をキーワードとする学習指導要領改訂へと繋がっていった。重要なのは、当時の議論では子供の負担軽減によって「落ちこぼれ」を減らすことが主たる目的であったという点である²¹⁾。すなわち、能力観の転換のようなより根本的な次元の問題ではなく、教員の負担軽減を主眼に置いたものでもなかった。

表3：1969（昭和44）年改訂時の年間標準授業時間数（中学校）

	国語	社会	数学	理科	音楽	美術	保体	技・家	道德	特活	選択等	総時数
第1学年	175	140	140	140	70	70	125	105	35	50	140	1190
第2学年	175	140	140	140	70	70	125	105	35	50	140	1190
第3学年	175	175	140	140	35	35	125	105	35	50	140	1155

表4：1977（昭和52）年改訂時の年間標準授業時間数（中学校）

	国語	社会	数学	理科	音楽	美術	保体	技・家	道德	特活	選択等	総時数
第1学年	175	140	105	105	70	70	105	70	35	70	105	1050
第2学年	140	140	140	105	70	70	105	70	35	70	105	1050
第3学年	140	105	140	140	35	35	105	105	35	70	140	1050

出典：国立教育政策研究所（2005）『教育課程の改善の方針、各教科等の目標、評価の観点等の変遷』24-25 頁。

3－2. 1998（平成10）改定時

1977（昭和52）年改訂時の標準授業時間数は1989（平成元）年の改訂でも引き継がれ、次に授業時間数の減少を迎えたのは、いわゆる「ゆとり教育」が導入され、学校完全週5日制を実現した1998（平成10）年の改訂であった。この改訂では「総合的な学習の時間」が創設される一方で既存教科の授業時間数は大幅に減らされ、トータルの年間標準授業時間数が70単位時間削減されることになった（表5・6）。この時の削減は、カリキュラム・オーバーロードに直面する諸外国からも、学習内容の大幅削減の先駆例として注目を集めているという²²⁾。

「ゆとり教育」は、1970年代に用いられた「ゆとり」とは異なる意味合いを有していた。その違いは、1970年代の「ゆとり」が「落ちこぼれ」問題への対応として子供の負担を減らそうとした消極的な意味での「ゆとり」であったのに対し、1998（平成10）年の改訂によって導入された「ゆとり教育」は「確かな学力」「生きる力」を育むための基盤としての積極的な意味付けがなされていたという点にある²³⁾。

しかし、このような積極的な意味合いは十分に浸透せず、「分数のできない大学生」問題や「PISAショック」の影響もあり、学力低下をもたらしたという批判が激化していく²⁴⁾。そして、2008（平成20）～2009（平成21）年の改訂では約30年ぶりに学習内容が増加することになったのは周知の通りである。

本稿では「ゆとり教育」の評価をめぐる議論には立ち入らないが、従来の学習内容の3割削減という大きな変革が実現された理由には触れておかなければならない。1990年代といえば、冷戦終結以降のグローバル化の流れや情報化の進展といった時代の急速な転換点であった一方で、バ

ブル崩壊後の「失われた10年」における閉塞感に覆われた混沌とした時代でもあった。そのような時代において、高度経済成長期のような画一的な人生像ではなく、選択と個性化が必要とされたという背景が存在した²⁵⁾。さらに、政治的要因として1994（平成6）年の自社さ連立政権の誕生と、それに続く日教組と文部省の和解という歴史的な転換があり、そのことが「ゆとり教育」による学習内容の大幅削減という変革の決断を可能とした²⁶⁾。

表5：1989（平成元）年改訂時の年間標準授業時間数（中学校）

	国語	社会	数学	理科	音楽	美術	保体	技・家	道徳	特活	選択等	総時数
第1学年	175	140	105	105	70	70	105	70	35	35～70	105～140	1050
第2学年	140	140	140	105	35～70	35～70	105	70	35	35～70	105～210	1050
第3学年	140	70～105	140	105～140	35	35	105～140	70～105	35	35～70	140～280	1050

表6：1998（平成10）年改訂時の年間標準授業時間数（中学校）

	国語	社会	数学	理科	音楽	美術	保体	技・家	外国語	道徳	特活	選択等	総合	総時数
第1学年	140	105	105	105	45	45	90	70	105	35	35	0～30	70～100	980
第2学年	105	105	105	105	35	35	90	70	105	35	35	50～85	70～105	980
第3学年	105	85	105	80	35	35	90	35	105	35	35	105～165	70～130	980

出典：国立教育政策研究所（2005）『教育課程の改善の方針、各教科等の目標、評価の観点等の変遷』26-27 頁。

3-3. 最新の議論との違い

過去に実施された二度の年間標準授業時間数の削減からは、ある共通点が読み取れる。それは、高度経済成長、バブル経済という経済的豊かさばかりが注目されがちな時代が終焉を迎え、より児童生徒一人一人の個性やニーズを重視した教育が目指されたという点である。端的に言うと、「時代背景を踏まえた子供のための削減」である。

1977（昭和52）年の改訂前には児童生徒だけでなく教員側の負担の問題も意識されていたものの、結局決定的な要因となったのは詰め込み教育によって深刻化した「落ちこぼれ」問題に象徴される子供側の問題であった。1998（平成10）年の改訂時も、実現に至る過程には政治の状況も大きく影響してはいたが、「確かな学力」「生きる力」を育むための「ゆとり教育」というロジックでもって、あくまでも子供のための改革として位置付けられている。

2008（平成20）年の改訂は、「ゆとり教育」路線から明確に方向性を転換したものである。流れを「脱ゆとり」に向かわせる要因の1つとなったPISAの結果については、近年日本が世界トップクラスの順位を維持するようになった。文部科学省が「知・徳・体を一体的に育む全人的な教育」「質の高い最先端の教育環境の整備」「コロナを乗り越え進化した新しい学び」「学びの機会の確保」によって世界トップレベルの教育を実現したことが好成績の要因であるとしているよう

に²⁷⁾、「脱ゆとり」路線が功を奏していると受け止められるのは自然なことで、敢えて「うまくいっている」現行路線から転換するという決断はなかなか下しにくい状況である。「ゆとり批判」の苦い経験から、学習内容の削減は容易ではないという感覚も文科省内では強固であるとされる²⁸⁾。

カリキュラム・オーバーロードが指摘される一方で、現行の学習指導要領では「主体的・対話的で深い学び」が謳われている点も重要である。学校現場での授業から、かつてのような一方通行での詰め込みに特化したスタイルは急速に消滅に向かっている。

よって、過去の時数削減時のような、子供のための改革という方向性で、カリキュラム・オーバーロードの解消を図るのは容易でないと考えられる。前述の大森（2024a）による調査のような指摘が増えていけば、流れが変わることもあり得るが、現状では別の方向性、すなわち教員の負担軽減という視点での議論により可能性があるように思われる。

4. 「〇〇教育」の動向

4-1. 「〇〇教育」論の概要

本章では、カリキュラム・オーバーロード関連の議論でしばしば問題視される「〇〇教育」のインフレーションとも呼べる状況について、果たしてその言説がどの程度妥当性を持っているのかを検証する。「〇〇教育」は主にSNS等で用いられる俗語であり、公的な文書等で用いられることは稀である。その数少ない公的資料と言える国立教育政策研究所教育課程研究センター（2015）『特別活動指導資料 楽しく豊かな学級・学校をつくる 特別活動【小学校編】』は、「新しい教育課題に対応する観点から、学校には『〇〇教育』の充実が求められています」「ここでは、キャリア教育、食育、人権教育における事例を紹介していますが、ほかにも関係の深いものとして、福祉教育、環境教育、健康教育、法教育、防災や防犯などの安全教育、情報教育などがあります」と記述している²⁹⁾。

実際に何個の「〇〇教育」が存在するのかは判然としない。一説には学校現場には約100個の「〇〇教育」が存在しているとされるが³⁰⁾、公式なリストのようなものが存在するわけではない。総じて言えることは、教員の負担と絡めたネガティブな文脈での言及が多いということである（表7）。

いずれにせよ、実態が不明瞭なまま印象論で語られている傾向は否めない。そこで、本稿では論文や新聞記事のデータベースを活用し、それぞれの「〇〇教育」の登場時期や頻度を示すことにより、「〇〇教育インフレ論」の実態に迫る。

表7：各種資料における「〇〇教育」への言及事例

資料名	言及内容（引用）
上越教育大学（2018）『平成29年度 教員の養成・採用・研修の 一体的改革推進事業 実施報告書（テーマ2 研修の一体的改革）』 ³¹⁾	若手教員からの聞き取り ①困っていること、心配なこと 新学習指導要領では、プログラミング教育や英語教育など、〇〇教育がどんどん増えていて、それにきちんと対応することができるか不安である。
全日本中学校校長会（2020）『全日中新教育ビジョン 学校からの教育改革』 ³²⁾	勤務時間の縮減を推進するためには、学校が「〇〇教育」等の新たな教育課題に取り組む際には、スクラップ・アンド・ビルドによる業務量の調整が必要となってくる。
日本教職員組合ホームページ「学校の働き方改革～意見投稿フォーム～」 ³³⁾	無駄な公務文筆が多すぎる。また〇〇教育を増やしすぎ。（中学校教員） 子どもたちのために、と理解はしていますが「〇〇教育」として学校が担うのは疑問です。（中学校教員）
東京都公立学校教職員組合 墨田支部（2023）「墨田区教職員組合 ニュース 2023.10.5」 ³⁴⁾	新学習指導要領の実施等により、学習内容が膨れ上がり、授業時数も増え、〇〇教育がたくさん現場に押し付けられた結果、教育現場に余裕がなくなりました。
大森直樹（2024a）『標準時数の変遷に関する調査—結果と提言—』 ³⁵⁾	教科内容が多岐に渡るため、ゆとりを持って授業計画が立てられない。さまざまな〇〇教育が積み重なっていくため、標準時数が下げられないのではないかと。
	英語教育などの〇〇教育が増え、今の子どもたちは忙しそうだと感じる。学校がいろいろ担いすぎている気がする。
	現在、道徳や英語、その他の〇〇教育のように政治主導で教育現場に導入された様々な教育内容が現状の教科の学習を圧迫し、教員の勤務実態にも悪影響を与えている。
	2010年代以降は兎に角、内容を終わらせることに追われ、〇〇教育の押し売りで全ての中途半端にやらざるを得ない。

4-2. 調査方法

「〇〇教育」をめぐる言説の大きな問題は、客観的な数値が示されていない点にある。この点を克服するため、「〇〇教育」が話題に上がるようになった時期や登場頻度について、朝日新聞クロスサーチ、ヨミダス（読売新聞記事データベース）、CiNiiの各データベースにおける記事タイトルの検索結果をもとに整理する。新聞記事データベースは世間一般での認知度を、CiNiiは教育関係者間での認知度を示す指標として採用している。なお、朝日新聞クロスサーチは「朝日新聞」掲載記事、CiNiiは「論文」に検索対象を限定した。

調査対象とした「〇〇教育」は、「英語教育」「数学教育」などの従前から存在する教科教育（2018,2019年度から教科化された道徳を除く）や無関係の文献・記事が多数ヒットするなど検索が困難なもの（例えば、「〇〇療法教育」が多数ヒットする「法教育」など）を除いた40語とした。原則末尾に「教育」がつく語のみを取り上げているが、例外として前述の国立教育政策研究所の資料でも言及された「食育」を含めている。対象時期は「ゆとり教育」以降にあたる2000～2024年（2024年は12月26日まで）までの25年間に設定した。

4-3. 結果

当該期間における該当記事件数の合計は朝日新聞クロスサーチが2万8357件、ヨミダスが3万945件、CiNiiが5万3,840件であった。これらを2000～2004年の「第1期」、2005～2009年の「第2期」、2010～2014年の「第3期」、2015～2019年の「第4期」、2020～2024年の「第5期」に分けて、各項目の合計件数を示したものが表8である。

表8：「〇〇教育」の登場時期と頻度

		第1期	第2期	第3期	第4期	第5期	合計			第1期	第2期	第3期	第4期	第5期	合計
1	食育	953	8168	5505	4021	2705	21352	21	情報リテラシー教育	215	176	129	140	83	743
2	環境教育	5007	5121	3326	1923	1167	16544	22	IT教育	339	124	66	83	107	719
3	キャリア教育	444	2378	2712	2330	1719	9583	23	グローバル教育	62	46	132	269	166	675
4	防災教育	521	1174	2634	2190	1717	8236	24	STEAM教育	0	0	2	43	571	616
5	性教育	1853	1704	1264	1106	1594	7521	25	起業家教育	148	175	69	84	128	604
6	道德教育	1313	1494	1628	1719	856	7010	26	多文化教育	149	138	133	77	68	565
7	人権教育	1658	1290	992	939	697	5576	27	海洋教育	24	74	70	142	116	426
8	健康教育	1216	1282	846	752	588	4684	28	STEM教育	0	0	29	179	158	366
9	平和教育	843	714	761	768	745	3831	29	租税教育	34	46	57	122	45	304
10	交通安全教育	981	806	646	573	436	3442	30	メディアリテラシー教育	44	95	37	21	31	228
11	プログラミング教育	144	164	162	1419	1029	2918	31	異文化理解教育	74	38	36	38	31	217
12	主権者教育	6	8	38	1726	762	2540	32	ジェンダー教育	34	21	50	19	88	212
13	国際理解教育	998	542	362	280	186	2368	33	多文化共生教育	37	35	31	49	50	202
14	インクルーシブ教育	5	93	371	951	830	2250	34	オリンピック・パラリンピック教育	0	0	2	121	78	201
15	福祉教育	535	475	480	456	294	2240	35	地域連携教育	10	19	39	46	54	168
16	消費者教育	379	410	446	483	402	2120	36	伝統文化教育	30	23	46	36	23	158
17	ICT教育	14	51	210	363	563	1201	37	アントレプレナーシップ教育	4	6	15	21	109	155
18	金融教育	49	280	156	165	366	1016	38	ボランティア教育	49	33	15	8	4	109
19	持続可能な開発のための教育	55	251	386	204	113	1009	39	著作権教育	17	12	27	21	17	94
20	情報モラル教育	40	245	247	228	106	866	40	SDGs教育	0	0	0	3	70	73

出典：朝日新聞クロスサーチ、ヨミダス、CiNii の検索結果より筆者作成

あくまでタイトルのみを対象とした機械的な集計であるため、ここで示された数字が個々の「〇〇教育」の注目度をそのまま反映しているとはまでは言い切れないが、少なくとも注目を集めた時期を読み取ることは可能で、カリキュラム・オーバーロードの問題と「〇〇教育インフレ論」の関係性を推察する上で示唆に富むデータであると考えられる。

全40項目のうち、該当記事件数が最も多くなった時期については、第1期が11項目、第2期が5項目、第3期は6項目、第4期が10項目、第5期が8項目であった。第1期、第2期が最多となった項目は全体の件数も多い傾向にあり、重要な課題として比較的早期から市民権を得ていた

ものであると言える。それに対して、2010年代以降の第3～5期が最多となっている項目は、第2期以前も一定水準の認知度がありながら第3期以降に重要性が高まったとみなされたもの（キャリア教育、防災教育、道徳教育、消費者教育など）もあれば、第3期以降のある時期から急速に認知度が高まったと思われるもの（プログラミング教育、主権者教育、STEAM教育など）も含まれる。

注意すべき点として、第4期以降にピークを迎えた「〇〇教育」は、件数がそれほど多くないものの割合が高い。ここから、当該「〇〇教育」が固有名詞に近いものとして全国の学校で広く定着しているというよりも、一部でそのような取り組みが行われているという見方の方が実態に近いことが示唆される。その意味では、「〇〇教育」の負担増が近年加速しているとか、ますます多くの「〇〇教育」が現れているといった言説は、必ずしも実態を正確に捉えていない可能性が高い。

より重要なのは、該当件数がピークの時期を過ぎた後も、必ずしも当該「〇〇教育」が存在感を失っているとは限らない点である。例えば、「食育」「環境教育」「国際理解教育」等はピーク時と比べて大幅に該当件数を減らしているが、それは重要な取り組みとして定着し、目新しい事象として取り上げられる機会が減っただけという解釈が妥当だろう。

この結果から強く示唆されるのは、「〇〇教育」は2010年代以降に突如増加したわけではなく、「ゆとり教育」導入以降、継続的に新しい「〇〇教育」の波が訪れ、徐々に積み重なっていったことで学校現場が負担に感じる閾値を超えた状態になり、「〇〇教育インフレ論」として表出するに至ったという構図である。

5. 結論

ここまで述べてきた内容をもとに、冒頭で提示した2つの課題について、結論を述べることにしたい。まず、第一の課題とした過去の学習内容削減時と現状との違いであるが、1977（昭和52）年・1998（平成10年）の両改訂時には高度経済成長期から低成長期、バブル経済から「失われた10年」という社会背景の劇的な変化があり、より一人一人の個性とニーズに見合った教育を求める動きがあった。さらに、「落ちこぼれ」対策の必要性への認識や、政治的な環境の変化（自民党と社会党の連立、文部省と日教組の和解）によって、「ゆとりと充実」「ゆとり教育」という方向性が受け入れられやすい状況が生まれていた。

それに対して、2024（令和6）年末の中教審諮問時には、新型コロナウイルス感染症の影響もほぼ終息しており、人生観の変化を促進するような社会情勢の激変は見られない。既に「主体的・

対話的で深い学び」や「個別最適な学び」「協働的な学び」が標榜されており、過去に問題視された画一的な詰め込み教育からの脱却が進んでいる点も無視できず、過去の学習内容削減時と比べて、「新しい時代を生きる子供たちに必要な負担軽減」という方向性は説得力を持ち辛いのではないかと考えられる。一方で、現代は教員の負担軽減という問題が、過去に例を見ない程、教育政策形成における重大な論点として認識されている時代である。カリキュラム・オーバーロードをめぐる議論においても、教員の負担という観点を中心に据えていくことが、もはや不可欠と言えるだろう。

続いて、第二の課題としていた「〇〇教育」論の実態とカリキュラム・オーバーロードとの関連については、データベースを用いた分析の結果、長期間継続的に新たな「〇〇教育」が注目を集め、その積み重なるの結果、負担感を生む要因として近年の学校現場に認識されるようになったことが、極めて強く示唆される結果となった。これらの「〇〇教育」は必ずしも学習指導要領で明示されているわけではなく、教科の枠内で実施される場合もあれば、総合的な学習の時間や特別活動の中で取り組まれるものも多い。教科書のような明確な教材が用意できるとも限らないことから、指導計画立案にあたっての負担は特に大きいと考えられる。

結論として、カリキュラム・オーバーロードに関する議論は、子供の負担という視点ももちろん必要ではあるが、実際に政策を動かしていくためには、教員の負担軽減という視点により力点を置くことが必要であると考えられる。「〇〇教育」についても、今一度学校がどこまで責任を持つべきなのかという議論を、現場の教員目線で展開していくことが重要であろう。

社会の変化に伴う教育課題の複雑化の流れが失速することは考えにくく、逆に一層加速していく可能性が高い。そうした中で「〇〇教育」がさらに積み重なり、教員が疲弊するようでは、いくら崇高な教育理念を掲げたところで、砂上の楼閣になりかねない。次期学習指導要領改訂にあたっては、今まで以上に教員の負担という視点からの議論が求められる。

註

- 1) 中央教育審議会 (2024a) 「『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 (答申) (中教審第251号)」文部科学省ホームページ、7-9頁 https://www.mext.go.jp/content/20240827-mxt_zaimu-000037727_01.pdf (2024年9月3日閲覧)
- 2) 古沢由紀子 (2023) 「『ゆとり批判』の呪縛乗り越え、学習指導要領の『過積載』を解消できるか」読売新聞オンライン <https://www.yomiuri.co.jp/column/henshu/20230113-OYT8T50074/2/>

(2024年9月3日閲覧)

- 3) 水野拓昌「カリキュラム・オーバーロード解消を 指導要領改訂に向け日教組」教育新聞(2024年11月26日付) <https://www.kyobun.co.jp/article/2024112603> (2024年12月30日閲覧)
- 4) 中央教育審議会(2024a)、前掲答申、21頁。
- 5) 中央教育審議会(2024b)「初等中等教育における教育課程の基準等の在り方について(諮問)」文部科学省ホームページ、5頁。https://www.mext.go.jp/content/20241226-mxt_kyoiku01-000039494_01.pdf (2024年12月30日閲覧)
- 6) OECD, *Curriculum Overload: A Way Forward*, 2020, p.11
- 7) Ibid, p.12
- 8) 鈴木敏之(2022)『学校における教育課程編成に関する実証的研究 報告書5 諸外国の教育課程改革の動向』国立教育政策研究所 https://www.nier.go.jp/05_kenkyu_seika/pdf_seika/r03/r03a_2-1-05_honbun.pdf (2024年12月30日閲覧)
- 9) 文部科学省(2020)「社会に開かれた教育課程」https://www.mext.go.jp/a_menu/shotou/new-cs/_icsFiles/afieldfile/2020/01/28/20200128_mxt_kouhou02_03.pdf (2024年12月30日閲覧)
- 10) 現在はクラブ活動、児童会(生徒会)活動、学校行事の時間は含まれていない(古川鉄治・坂本正彦(2020)「特別活動における学校行事の課題とその対応策」『白百合女子大学初等教育学科紀要』第5号、27-33頁(29頁)。
- 11) 「カリキュラム・オーバーロード『見直しを』小学校教員ら講演で訴え」寺子屋朝日 for Teachers(2023年12月21日付) <https://terakoya.asahi.com/article/15080712> (2024年12月31日閲覧)
- 12) 大森直樹(2024a)『標準時数の変遷に関する調査—結果と提言—』東京学芸大学大森直樹研究室、10-17頁。https://www2.u-gakugei.ac.jp/~omoriken/upload/hyojunjisu_chosa.pdf (2024年12月30日閲覧)
- 13) 奈須正裕(2021)『カリキュラム・オーバーロードをめぐる国際的な動向』奈須正裕(編)『「少ない時数で豊かに学ぶ」授業のつくり方 脱「カリキュラム・オーバーロード」への処方箋』ぎょうせい、38-39、49-55頁。
- 14) 大森直樹(2024b)「2つのカリキュラム・オーバーロード論—教育課程基準改正の焦点—」大森直樹(編)『学校の時数をどうするか 現場からのカリキュラム・オーバーロード論』明石書店、14、16-17頁。

- 15) 臼井俊 (2021) 『カリキュラム・オーバーロードをめぐる国際的な動向』 奈須正裕 (編) 前掲書、15頁。
- 16) 萩上健太郎 (2023) 「バリアフリー教育, 防災教育および主権者教育を組み合わせた教育カリキュラム開発に関する実践研究の推進」『東京学芸大学紀要. 総合教育科学系』 第74巻、683-689頁 (686頁)
- 17) 水原克敏 (2010) 『学習指導要領は国民形成の設計書 その能力観と人間像の歴史的変遷』 東北大学出版会、144-145頁。
- 18) 佐藤史浩 (2015) 「『詰めこみ教育』 から『ゆとり教育』 へ～1968・69年改訂学習指導要領と1977年改訂学習指導要領の検討～」『宮城学院女子大学発達科学研究』 第15号、47-54頁。
- 19) 水原克敏 (2010)、前掲書、162-165頁。
- 20) 同上、166-167, 173頁。
- 21) 鈴木匡 (2012) 「ゆとり教育の理念に関する考察」『神奈川大学心理・教育研究論集』 第32号、49-53頁。
- 22) 臼井俊 (2021)、前掲書、16頁。
- 23) 同上、51-52頁。
- 24) 戸田浩史 (2009) 「『ゆとり教育』 見直しと学習指導要領の在り方」『立法と調査』 第295号、64-74頁。
- 25) 水原克敏 (2010)、前掲書、201-205, 223-224頁。
- 26) 山岸駿介 (1998) 「教育改革の機構と過程」『日本教育政策学会年報』 第5号、42-57頁。
- 27) 文部科学省 (2024c) 「PISA2022の日本の結果」文部科学省ホームページhttps://www.mext.go.jp/content/20240524-mxt_chousa02-100002205_1.pdf (2024年12月31日閲覧)
- 28) 古沢由紀子 (2023)、前掲記事。
- 29) 国立教育政策研究所教育課程研究センター (2015) 『特別活動指導資料 楽しく豊かな学級・学校をつくる 特別活動【小学校編】』 26-27頁。https://www.nier.go.jp/kaihatsu/pdf/tokkatsu_e_datac.pdf (2024年12月24日閲覧)
- 30) 東洋志 (2020) 「『地域について考える』 模擬投票を、いかに広げたか 新宿区選挙管理委員会・小学校との対話の試み」『Voters』 第56号、18-21頁。
- 31) 上越教育大学 (2018) 『〈文部科学省委託事業〉平成29年度 教員の養成・採用・研修の 一体的改革推進事業実施報告書 (テーマ2 研修の一体的改革)』 23頁、https://www.mext.go.jp/a_menu/shotou/sankou/_icsFiles/afieldfile/2018/10/05/1408478_02.pdf (2024年12月24日)

閲覧)

- 32) 全日本中学校校長会 (2020)『全日中新教育ビジョン 学校からの教育改革』51頁。<https://www.zennichu.com/images/activity/2020vision.pdf> (2024年12月31日閲覧)
- 33) 「学校の働き方改革～意見投稿フォーム～」日本教職員組合ホームページ<https://www.jtu-net.or.jp/opinion/> (2024年12月31日閲覧)
- 34) 東京都公立学校教職員組合墨田支部 (2023)「墨田区教職員組合ニュース 2023.10.5」墨田区教職員組合ホームページ<https://www.asahi-net.or.jp/~ar5t-kym/20231005sumikyouso.pdf> (2024年12月31日閲覧)
- 35) 大森直樹 (2024a) 前傾報告書、24, 49, 51, 55頁。