

1998年改訂学習指導要領を踏まえた 「教育内容の厳選」の議論の様相

ーカリキュラム・オーバーロード対策を理解するための予備的考察ー

高野 暁子

要 旨

本論は、1998年に改訂された学習指導要領の「教育内容の厳選」を検討することによって、現在のカリキュラム・オーバーロード対策を理解する手がかりをつかむことを目的としている。

カリキュラム・オーバーロードとは、教育時間と教育内容の不均衡により、子どもと教師に負担がかかっている状態のことをいう。現在の学校教育は、従来の教育を維持したまま、英語教育やプログラミング教育を追加したことで、オーバーロードの状態になっている。この事態の解消は、次期学習指導要領の喫緊の課題である。

1998年学習指導要領を討議した教育課程審議会は、子どもにとって理解が困難なものや、他学年と重複するものを厳選の対象としていた。そうすることで、子どもが自ら調べたり考えたりできる時間のゆとりを確保し、「生きる力」の育成を目指したのである。

現在のカリキュラム・オーバーロードの議論は、当時の「教育内容の厳選」を否定し、学問上の体系性を重視したカリキュラムを構想している。だが、それが子どもの実態を等閑にすることにならないかが懸念される。

カリキュラム・オーバーロードを解消するためには、審議に関わる人の間で意思疎通ができる仕組みをつくり、子どもの視点と学問の視点とを両立させることが重要である。

1 はじめに

現行の学習指導要領が告示されて今年で7年になる（高等学校は6年）。近年は次期学習指導要領に向けた検討が本格的に進められ、取り組むべき方向性が示されている。その中で、とりわけ喫緊の課題の1つだとされているのが、カリキュラム・オーバーロード（カリキュラムの過積載）への対応である。

カリキュラム・オーバーロードとは、教育時間と教育内容の不均衡により、子どもと教師に負担がかかっている状態のことをいう。この用語を普及させたOECDによれば、それはさらに、「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、新たな項目を追加すること）」、「内容の過積載（授業時数に対して、過剰な内容を詰め込みすぎる）」、「認識された過積載（教師や生徒から報告されたカリキュラムの詰め込み）」、「カ

リキュラムの不均衡（他の教科の負担の下で、特定の教科が優先されていること）」の4つの側面から捉えられる¹。

学校が限られた時間の中で教育内容を追加していけば、カリキュラムは膨張し、過積載を引き起こす。近年は特に、社会のめまぐるしい変化や学術研究の進展によって我々の知識が多様化しつつあり、それが学校教育の内容を増加させていると言える。OECDは、このような状況下では、子どもは本質的な事柄を理解しないまま学習時間を終えることになり、結果的により良い学びにつながっていかないと懸念を示している。

日本の学習指導要領の場合も、既存の教科に英語教育やプログラミング教育が加わったことで学習内容が増加しており、それが過積載の要因の1つとなっている。次期学習指導要領でこの状態が解消されなければ、より良い学びの環境は保障されていかない。カリキュラム・オーバーロードが喫緊の課題となる所以である。

だが、改訂作業は途中の段階であり、対策の行方は未だ不透明と言わざるを得ない。このような時だからこそ、カリキュラム・オーバーロードの議論を理解し、対策を考える視点を持つことが極めて重要になる。

ところで、過積載の問題は、日本の教育政策において、これまでも幾度となく取り上げられてきた。その中で最も大幅なスリム化がなされたとして現在も言及されているのが、1998年改訂学習指導要領である。これは、子どもたちが「ゆとりのある教育環境」で、「ゆとりのある教育活動」を展開することを目指して、教育内容の削減を行った学習指導要領である。そこでの教育が、マスメディアを通して「ゆとり教育」と呼ばれていたことは、よく知られているところであろう。ここで進められた教育内容の削減が、カリキュラム・オーバーロード対策の実践例として捉えられ、参照されているのである。

だが、その評価をめぐっては、肯定・否定それぞれの立場がある。文部科学省の初等中等教育局教育課程課長や財務課長などを歴任し、いわゆる「脱ゆとり」路線の2008年・2017年改訂学習指導要領にも関わった合田哲雄は、1998年改訂のカリキュラムについて、「知識の確実な理解のためのスパイラル構造が解体されたり、各教科の本質を深く理解するために不可欠となる主要な概念の習得のための重複が排除されたりした²」と、そこでの教育内容の取り扱い方を批判している。こうした見解は、1998年当時から専門家によって示されていたが、合田もまた同様の立場をとり、現在の改訂作業が当時の二の舞にならないよう注意を促す。

これに対し、文部省総務審議官及び初等中等教育局長として1998年の改訂に取り組んだ辻村哲夫は、その改訂を推進する立場だった読売新聞記者中西茂との共著の中で、「＜ゆとり＞から＜脱ゆとり＞への時代は、正当に評価されているのだろうか」と疑問を投げかけ、その中には＜ゆとり＞への「誤解」や「曲解」もあったのではないかと、当時のことを振り返っている³。その上で、教育内容が増加し続けている現在の状況に危機意識を示し、改革の動向を再検討する必要性を訴える。

両者とも、自らが携わった学習指導要領の視点から論を進めているため、「脱ゆとり」は「ゆとり」を非難し、「ゆとり」はそれ自体を否定的に見る構図になっている。だが、いずれにしても、1998年学習指導要領が、現在のカリキュラム・オーバーロード対策の前例になりうることは間違いない。

では、実際に当時の学習指導要領は、どのような議論を経て教育内容の削減を行ったのだろうか。そこで、本論では、学習指導要領の基本路線をつくった当時の教育課程審議会(以下教課審)に着目し、現在のカリキュラム・オーバーロードを考える手がかりを得ていくことにする。教育内容の削減は、教課審では、「教育内容の厳選」と言われ、教科等ごとの調整が行われた。そうした討議の内容は、議事録にまとめられており、現在は国会図書館のインターネット資料収集保存事業(WARP)のページで閲覧することが可能である。その記録を見ることによって、教課審がどのような考えによって「教育内容の厳選」を進めていったのかを追跡することができる。

以下では、まず現在の学習指導要領の改訂に向けた審議に目を向けて、カリキュラム・オーバーロード対策についての動向を概観する。次に、1998年改訂の前提となった教課審の議論から「教育内容の厳選」と、それに関わりの深い「授業時数の削減」を取り上げ、カリキュラムのスリム化に対する考えを検討していく。

現在は審議の最中であり、今後も新しい対策が順次示される予定である。本論は、2024年8月までの議論を視野に入れつつ、1998年改訂当時のことを考察していきたい。

2 次期学習指導要領の議論におけるカリキュラム・オーバーロードへの対応

カリキュラム・オーバーロードは、現学習指導要領が改訂される段階で既に話題に上がっていた。2016年4月に行われた教育課程企画特別部会の第15回会議では、3, 4年生の外国語活動と5, 6年生の英語科の導入に伴い、増加する授業時数にどう対応していくかが議論されている⁴。

このことに関連し、委員からは、各教科、各領域の充実がカリキュラム・オーバーロードにつながるという指摘がなされ、現時点では、アクティブ・ラーニングやプロジェクト学習といった柔軟性を要する学習活動を取り入れる余裕がないとの懸念が示されている。

他の委員からは、教育内容の増加を食い止めるために、一定のスクラップ・アンド・ビルドが必要であるとの意見が出されると同時に、その際には内容の体系や構造が崩れないようにすることが重要だとも言われている。1998年学習指導要領は教育内容の体系を崩してしまったところがあるため、今回はそこに配慮するよう主張している。2016年当時の審議においても、1998年学習指導要領のカリキュラム構造が批判的に見られていたことがわかる。

こうした意見も含めて、2016年の会議では、新しい教育内容や学習活動が加わることによるカリキュラムの過剰が委員の中で共有され、解消すべき課題として議論されていたと言える。

しかしながら、実際の学習指導要領では、新しい内容が追加されたにもかかわらず、既存の教科の内容と時数は維持された。それにより、3～6年生の1週間当たりの授業コマ数は1コマ分増加して29コマとなった。これは、「週28コマが限度⁵」だとしていた2008年1月の中央教育審議会(以下中教審)の答申とも異なる結果となった。

このような流れを受け、カリキュラム・オーバーロードの解消は、次期学習指導要領の課題となったのである。その改訂作業の直接の契機となったのが、内閣府の総合科学技術・

イノベーション会議」(CSTI)の「教育・人材育成ワーキンググループ」(以下教育・人材育成WG)が2022年に公表した政策パッケージである。

これは、次期学習指導要領改訂を見据えた教育制度全体の構造改革に向けて、現在の課題と必要な施策、及びそのための方向性をロードマップにして示したものである。特に、教員養成に関する制度改革や教職員の勤務の見直し、新たな評価法の開発といった10の政策を時系列に即してまとめ、実現までの見取り図を掲げている。

その中にある政策提言に、「教科等の本質を踏まえた教育内容の重点化や教育課程編成の弾力化」を進めることが盛り込まれている⁶。この提言は、10の政策の1つ目「教育課程の見直し」の中にある子どもの学びの向上とカリキュラムの削減とを両立させる政策上の基本方針である。教育・人材WGは、この視点から次期学習指導要領についての議論を進め、改訂につなげるよう求めている。つまり、次期学習指導要領は明確にカリキュラムのスリム化を重要な目標と位置づけ、具体的な対応策を要請しているのである。

CSTIの担当者でもあった合田哲雄は、この教育・人材WGの議論を踏まえて、「今後、5年を見通してカリキュラム・オーバーロードという課題を真正面から受け止めて次期改訂につなげていく必要があると思っている⁷」との問題意識を示す。

政策パッケージが出された2022年は、現学習指導要領が実施されてからわずか2年ほどしか経っていない。このことから、学校現場での実施状況の調査が十分になされないままの審議となり、拙速ではないかとの声もある。だが、こうした懸念の声を他所に、改訂のロードマップは、さらに進んでいくのである。

その具体的な作業は、中教審の各組織を中心に進められた。そこで打ち出された政策概念の1つが、「教育内容の重点化」である。これは、CSTIの教育・人材WGが掲げた「教科等の本質を踏まえた教育内容の重点化や教育課程編成の弾力化」を受け継いだカリキュラム・オーバーロード対策のための教育的措置だと見てよい。各組織では、この「教育内容の重点化」の実現に向けて、具体的な方法を検討している。

その中で議論が進められているのが、「less is more (少ない内容で豊かに学ぶ)」をキーワードにしたカリキュラムの体系化によるオーバーロードの解消である。

これは、各教科等から中核となる概念を抽出し、それを基に教育内容を整理するという方法である。たとえば、歴史であれば、社会とはどのような要因で変化するのか、日本における近代とは何か、というような、教科の中核的な概念を取り出し、それを基に必要な学習内容を取捨選択してカリキュラムを整理する、というものである⁸。こうしたやり方により、各教科の核心部分である重要概念を理解すれば、子どもはその理解を踏まえて新しい学習内容や課題について自ら応用的に学ぶことができるのだという。結果的に、授業で取り上げる内容が少なくても、後は子ども自身で学びを進めることができ、多くのことを深く学べると考えられているのである。これが、現在の審議で想定されている「教育内容の重点化」だと言ってよい。この発想は、「内容の体系や構造が崩れないように」との発言があった、2016年の教育課程企画特別部会の意見とも共鳴するものである。

以上のように、次期学習指導要領に向けた現在の議論は、教科の特質に応じた中核概念を基に学習内容を効果的に選定し、少ない内容で豊かに学ぶカリキュラム編成が議論されている。このやり方は、現学習指導要領において、「教科等ならではの見方・考え方」を

活かした教育活動として、既に実施が求められている。次期学習指導要領では、それをさらに精緻化し、確実に実行することが目指されているのである。

3 1998年改訂学習指導要領に向けた議論

(1) 学習指導要領の改訂ポイント

先でも触れたように、1998年改訂学習指導要領は、当時において、最も教育内容をカットしたカリキュラム改革だと言われている。この改訂にあたっては、まず1995年に発足した中教審において教育の基本的な方向性が審議され、その1年後に発足した教課審が学習指導要領のあり方について審議するという手順がとられた。学習指導要領に明記された教育理念や改善に向けての提言は、この2つの審議会をベースに掲げられたと見てよい。その改訂ポイントを、辻村哲夫の整理を基に、カリキュラムのスリム化の観点からまとめなおすと、次の2点になる⁹。

1つ目は、「生きる力」を育成する「ゆとりのある教育活動」の実現に向けたカリキュラムの基本方針を示す、というものである。周知のように、現学習指導要領の基本ともなっている「生きる力」は、この1998年改訂から登場した。

中教審は、当時子どもたちの課題として、「ゆとりのない生活」、「社会性の不足や倫理観の問題」、「自立の遅れ」、「健康・体力の問題」、「現代の子供の積極面」、「学校をめぐる状況」を挙げ、子どもたちが忙しい生活の中でストレスを抱えていること、学年が上がるにつれて学校生活への満足度が減少し、さらにはいじめや「登校拒否」が増加していることを指摘している¹⁰。

また、中教審は、経済構造の変化や情報化、価値観の多様化、少子高齢化を踏まえ、これからの社会が「変化の激しい、先行き不透明な、厳しい時代」になることにも注意を促す。「生きる力」は、そうした状況に対応するための基礎として、ここに掲げられたのである。

中教審の説明によれば、「生きる力」とは、「いかなる場面でも他人と協調しつつ自律的に社会生活を送っていくために必要となる、人間としての実践的な力¹¹」を意味するという。それは、変化の激しい先行き不透明な社会に対応する「生きるための知恵」であり、社会生活において実際に活かされなければ意味がない力だとされる。

中教審は、その力を育むために、子どもたちが「ゆとりある環境や時間の中で自ら学び、自ら考える教育への転換」が不可欠だと提言した¹²。それは、子ども一人ひとりが基礎・基本を確実に身につけられるよう、時間的・精神的な「ゆとり」を確保するとともに、自ら調べたり考えたりすることで、学ぶことに充実感と楽しさを持てる教育であった。

こうした「ゆとりのある教育活動」を確実に行うにあたり、強く求められたのが、「教育内容の厳選」である。中教審は、「生きる力」を育成するこれからの教育には、「[ゆとり]ある教育課程を編成することが不可欠であり、教育内容の厳選を図る必要がある¹³」としている。そして、後に見るように、「教育内容の厳選の視点」を自ら示し、精選や上級段階への移行を主張したのである。

このような中教審の基本理念を受けて、学習指導要領では、子どもが自ら調べたり、追究したり、その結果をまとめて発表したり、子ども同士で話し合ったりする活動を、各教科等で積極的に行うことが記述されている¹⁴。また、各教科等において、取り扱うべき内

容と取り扱わない内容とを明記し、「網羅的に取り上げないようにすること」といった教育上の留意点を示した。辻村は、改訂作業では、中教審や教課審の厳選の趣旨を踏まえ、「様々な方法を検討し工夫を行いながら、誤りなく規定化」するよう心を砕いたと振り返っている¹⁵。

だが、この「教育内容の厳選」こそ、「ゆとり教育」による学力低下の元凶として後年批判的となった施策の1つである。現在のカリキュラム・オーバーロード対策は、この学力低下をめぐる批判を警戒し、当時の厳選の方法に否定的な目を向けている。しかし辻村は、後年の「ゆとり教育批判」を受け、「子供たちが身に付けるべき内容は学習指導要領にしっかり残されており、『教育内容の厳選』が、子供たちの学習に支障をもたらしたり、学力を低下させたりすることは決してない¹⁶」と反論している。

確かに、当時の「教育内容の厳選」をめぐる誤解もある。円周率を従来の「3.14」から「3」にするという情報は、実際とは異なる解釈の典型例だと言えるだろう¹⁷。1998年改訂に基づいて編成された教科書には「3.14」と記されている。

だが、こうした明らかな誤解とは別に、「教育内容の厳選」を審議した委員の間で、残すべき内容や教育水準についてどれだけ認識の共有が進んでいたのかは、注意して見ておく必要があるだろう。後に触れるように、組織全体での意見のすり合わせには、課題があるように思われる。

なお、こうした「生きる力」の育成をめぐる当時の教育方針は、現在の教育政策においても共有されている。たとえば、2019年4月に出された文部科学大臣から当時の中教審への諮問文では、国際化や科学技術の進展をはじめとする社会の変化を踏まえた、新しい時代の教育が必要であるとの見解が示され、子どもにとってより良い教育のあり方への転換が求められている¹⁸。辻村によれば、この立場は、「20年前に『ゆとり教育』を議論した時と全く同じ¹⁹」だという。

このことは、当時の「教育内容の厳選」を、単なる分量の削減による教育水準の低下だと見なしてはならないことを示唆する。この厳選についての議論は、次項で改めて取り上げよう。

改訂ポイントの2つ目は、完全週5日制の実施や「総合的な学習の時間」の創設に伴う授業時数の変更である。前者については、当時中教審は、これまで月2回だった土曜休業を全ての週で行うことを決定していた。そこで、その土曜日分の授業時数をどうするかが大きな検討課題となったのである。

また、後者の「総合的な学習の時間」は、同じく中教審において、「生きる力」を育むための横断的・総合的な時間として位置づけられ、設けることが提言されていた。新しい時間が創設されれば、それまでの授業の枠組みを見直す必要が出てくる。

これらのことから、各教科等の授業時数について明らかにすることが学習指導要領に求められたのである。

結果として、学習指導要領が示したのは、週当たりの総授業時数を改訂前よりも2コマ削減するというものだった。これは、月2回授業日となっていた土曜日の1年分の授業時数70時間をそのまま削減したことを意味する。

辻村は、この土曜分の削減と、「総合的な学習の時間」に充てられる2時間余とを合わ

せた4時間余が各教科等から減じられることになり、ここから、当時の授業時数の配置が決定づけられたと説明している²⁰。その詳細は、表1・表2で示した通りである。

＜表1＞ 小学校授業時数 改訂後（1998年改訂学習指導要領より作成）

区分	各教科等の授業時数									道徳の授業時数	特別活動の授業時数	総合的な学習の時間の授業時数	総授業時数
	国語	社会	算数	理科	生活	音楽	図画工作	家庭	体育				
第1学年	272	—	114	—	102	68	68	—	90	34	34	—	782
第2学年	280	—	155	—	105	70	70	—	90	35	35	—	840
第3学年	235	70	150	70	—	60	60	—	90	35	35	105	910
第4学年	235	85	150	90	—	60	60	—	90	35	35	105	945
第5学年	180	90	150	95	—	50	50	60	90	35	35	105	945
第6学年	175	100	150	95	—	50	50	55	90	35	35	105	945

＜表2＞ 小学校授業時数 改訂前（1989年改訂学習指導要領より作成）

区分	各教科等の授業時数									道徳の授業時数	特別活動の授業時数	総授業時数
	国語	社会	算数	理科	生活	音楽	図画工作	家庭	体育			
第1学年	306	—	136	—	102	68	68	—	102	34	34	850
第2学年	315	—	175	—	105	70	70	—	105	35	35	910
第3学年	280	105	175	105	—	70	70	—	105	35	35	980
第4学年	280	105	175	105	—	70	70	—	105	35	70	1015
第5学年	210	105	175	105	—	70	70	70	105	35	70	1015
第6学年	210	105	175	105	—	70	70	70	105	35	70	1015

だが、こうした授業時数の見方には、慎重な意見もある。教育史研究の大森直樹は、1週間当たりのコマ数ではなく、1日当たりのコマ数に着目することで、1998年改訂の平日の授業時数が改訂前よりも増加していることを明らかにした²¹。時間割にすると、4～6年生は、週の3日が6時限まで、あとの2日が5時限までのスケジュールになるという。

これは、当時、授業内容も授業時数も過密だと批判された1968年改訂の授業時数を上回る水準だとされている。

こうした分析には、さらなる検討が必要だろう。だが、「ゆとり」を謳っていた1998年改訂の「ゆとり」が何を意味していたのかを再考する重要な契機とはなり得る。

以上のように、1998年学習指導要領が目指した「ゆとりのある教育活動」のための「教育内容の厳選」は、「授業時数の削減」とセットで進められていた。次項では、ここで確認した改訂のポイントを踏まえながら、「授業時数の削減」と各教科等の「教育内容の厳選」に焦点を当てて整理することにしたい。

(2) 教課審における議論の動向

教課審は、1996年8月に文部大臣から教育課程の基準について諮問され、総会が開催された。1997年11月には、それまでの審議の基本的論点である「中間まとめ」を発表し、その後は各学校段階の分科審議会、各教科等の委員会にわかれてより詳細な討議を行った。こうして定められた方針は、再び総会で検討され、1998年7月に答申として取りまとめられた。

(2)-1 授業時数の削減

審議はまず授業時数で大枠を決定し、その後教科等それぞれの教育内容を検討していく流れとなった。授業時数は、文部省が省令で定めており、1年間の授業週数を基準にカウントされる。当時は、1年間の授業週数が35週となっていた。これは、現在も変わっていない。

したがって、総会の議論の方向は、年間35週を踏まえ1週間の授業時数をどうするかに向かっていった。議事録によれば、そこで出された意見は大きく3つにわけられる。

1つ目は、積極的に削減を進めようとする立場である。たとえば、ある委員は、「小・中学校、特に小学校についても、必修の授業時数は考えられる限り最小限度」にして、午後は選択制を設け、なおかつ受けても受けなくてもよい授業にするという案を出している²²。自由度の高い選択制を設けることで、子どもそれぞれの興味関心に応じた調べ学習が可能になるとの考えである。

この考えに関連して、委員の中には、授業時数の運用を弾力化し、最大限学校の裁量に任せようとする立場も確認できる。ある委員は、必修授業は固定し、選択授業は「何時間以上」「何時間まで」と、幅のある示し方をして、学校が自由に時間を使えるよう条件を整えるべきだと主張する。また、他の委員は、「年間の授業時数を定めて、後は1週の時数なり、1日の時数なりを学校にお任せする」との意見を出している²³。以上のような学校の弾力的な時間の取り扱いを重視する立場が2つ目となる。

3つ目は、時数の削減に慎重な立場である。ある委員は、完全学校5日制をとるアメリカを例にとり、日本がその授業時数よりも少なくなることを懸念している。また、別の委員は、始業式や終業式のような1日1,2時間で帰ってくる日の時間を有効活用し、必要な時間数を整理するよう主張する。これらの立場は、授業時数の削減が教育水準の低下に結びつく可能性を考え、現行からの単純なカットには消極的な姿勢を示す²⁴。このように、「ゆ

とり」を推進する当時の審議会であっても、教育水準や学力の低下が改訂作業における大きな懸念材料となっていたことが窺える。

だが、中教審が「ゆとり」を打ち出していることを踏まえれば、教課審としても時数の削減は避けて通れない。議事録を見る限り、これら3つの立場は、繰り返し審議されながら、次第に削減の方に傾いていく。

なお、先に見たアメリカの授業時数については、担当する教師によって運用のしかたが異なっており、場合によっては途中で休憩を入れることもあるため、日本との単純比較はできないことが、後日委員間で共有された²⁵。

こうした授業時数の検討は、完全週5日制の課題と重なると、より具体的なコマ数で語られるようになる。その際、委員の方では、次の3つの選択肢を設定していた。休業する土曜日の2コマ分を全て削除する、全てではなく1コマを削除して残り1コマを平日に回す、削除ではなく全てを平日の他の曜日に振り分ける、というものである。このうち、3つ目は、中教審が掲げる「ゆとりのある教育活動」に馴染まないと、早々に選択肢から外された。

残りの方向性に関して、2コマ削除の意見としては、仮に平日の授業時数が増えたとなると、平日1日当たりの授業コマ数が4年生以上で6時間になり、「これでは生活にゆとりももてなくなり、子供たちは心身に疲れが残ってしまう結果になると思います」とするものや、中教審が打ち出した「ゆとり」の理念を踏まえて、土曜日の授業分は「思い切って家庭や地域でやっていただく」という声が上がっている²⁶。こうした立場には、授業時数の削減と教育内容の厳選とを平行して推し進め、「生きる力」を育成する「ゆとり」を確保しようとのねらいがある。

一方、1コマ分のカットを主張する立場からは、1日分のコマ数の増加が必ずしも子どもの心身の負担になるわけではないこと、時間の使い方によっては長時間でも子どもが楽しく学習に取り組めること、授業時数の削減が塾通いの増加による心身の疲労につながることが指摘された²⁷。

このように、授業時数の議論は、休業する土曜日分の授業コマ数の対処をめぐって、委員間で意見が大きく分かれていた。だが、「中間まとめ」の文案が固まる時期になると、2コマカットの方に方針が動いていく。それは、教課審として、「ゆとり」を確保する方向性を打ち出すことと同時に、世間に対して教育改革のメッセージを明確に伝えていくという委員の思いから来ていた。総会の中では、「ゆとりというのは、子供たちだけではなくて、教員の方のゆとりも必要です」と、教員の労働環境や学校運営上の問題を挙げる意見や、完全週5日制になる場合には「現行学習指導要領を改訂する必要があるというのが、言ってみれば通念のようになっている」ことから、土曜日分を削減する案以外は考えられないとの意見、あるいは「こういう改革というのは（中略）ドラスティックな方を出して、それで考えていく方がいい」と、学習指導要領を改訂するタイミングでの大きな変革を求める発言が上がっている²⁸。

1コマ削減を主張する委員に対しては、今回の改訂が、学力観の転換による学習の質の变革であり、教育水準の低下にはならないことを強調することで、意見の集約を図っている。

かくして、1週間の総授業時数は土曜日分の2コマ減となったのである。

教科等の時数は、この決定を踏まえて配置された。その際には、子どもの発達と教科の特質を考慮して増減が定められた。先に提示した表1の時数は、以上のような経緯で設定されたのである。

2コマ減がドラスティックな改革になるかどうかは、判断がわかれるところだろう。先に見た、「必修の授業時数は考えられる限り最小限度」との意見が出ていたことからすれば、審議が進むにつれて、改革の勢いが減退したとの見方もできる。実際、委員の中には、審議会総会の当初は、個人的により大胆な時間設定を考えていたと回想するものもいた²⁹。

だが他方で、時間の使い方については、1週間の時数だけでなく、授業1コマの取り扱いについても確認しておく必要がある。学習指導要領では、上記の週当たりの時数を基準とした上で、授業1コマの時間を弾力的に取り扱うよう提言がなされている³⁰。基本的には従来通り45分ではあるのだが、各教科等の特質に応じて、区切りを柔軟に変えることが可能だとされた。これは、学校が創意工夫を発揮して自由に時間割を編成できるということである。学校裁量の時間は、それ以前にも設けられていたのだが、十分に運用されているとは言い難かった。1998年学習指導要領が授業コマ数に一層の裁量を認めたのは、この時間をより有効に取り扱おうとの考えからである。

こうした提言の背景には、学習内容によって必要な時数が異なってくるという教課審での指摘があった。実際、審議の中では、「15分1ユニットとして考えて、ドリル、反復学習などを必要とするものについては15分刻みの授業というものが考えられる。これに対して、体験的学習で、自分で課題を設定して、長時間かけて取り組んでいかなければならないものには3ユニット、あるいは6ユニットを充てて70分間授業、あるいは100分間授業を単位として考えていく³¹」という意見も出ていたのである。教課審としては、個別の状況によっては、授業時間が従来よりも長くなる可能性も想定していた。子どもが自ら学んだり考えたりするためには、時間をかけてじっくり取り組むこともまた必要だとされていたのである。つまり、「授業時数の削減」とは、完全週5日制の中で子どもたちが時間をかけて知識や思考力を養っていく「ゆとり」の確保であり、単なる時間の短縮を言うのではなかった。

この提言に関連して、現在はカリキュラム編成主体としての学校の位置づけが定着しつつある。さらに、次期学習指導要領改訂では、「授業時間の見直し」、「教育課程編成の弾力化」といった形でさらなる展開が図られている。

ユニット制のような、各学校による柔軟な授業時間の設定は現在も検討すべき課題として残されている。だが、このアイディアの定着と運用は当時において既に期待されていた。したがって、教課審としては、授業時数もさることながら、その中身である教育内容をどう整理していくかが焦点となった。「今後は、土曜日分の時数を上乗せするのではなくて、内容的に厳選する考えのもとに、思い切って（中略）『生きる力』を育成する教育内容を確保していくという考え方が重要ではないか³²」との声に明らかなように、委員の間では、教育内容の厳選を大胆に行っていくことが重要な課題とされていたのである。

(2)-2 教育内容の厳選

授業時数の枠組みができた後は、そこに収まる教育内容の検討である。だが、当時の改

訂作業では、教課審で具体的な検討に入る前に、中教審が「教育内容の厳選の視点」を独自に示していた。それは「単なる知識の伝達や暗記に陥りがちな内容」、「子供たちにとって理解が困難な内容」、「各学校段階又は各学年間で重複する内容」といった7つの視点であり、内容に応じて精選、削減、他学年への移行を図るというものであった³³。そのため、教課審は基本的にその路線を継承する方向で審議を進めることとなった。

その成果が、「中間まとめ」に記載された各教科等の「厳選例」と、答申で示された「改善の具体的事項」である。これは、中教審の「教育内容の厳選の視点」を各教科等で改めて具体化したものである。教課審は、教育内容の厳選を明確に伝えるために、中教審とは別に厳選の方向性を例示したのである。

だが、教育内容は、教科にとって重要だと考えられてきたものが選定され授業で取り上げられているため、厳選が具体的になるほど実際の作業は容易ではなくなる。では、教課審はどのように考えをまとめていったのだろうか。紙幅の関係から、今回は社会科と算数科の領域を例にとって見ていくことにしたい。

社会科では小学5年生の「我が国の国土の様子に関する学習」が厳選の対象になっている。

社会科は、羅列された教科書の知識を機械的に暗記する学習になっていることが委員の間で問題視されていた。そのため、子どもたちが社会科の内容を身近に捉え、自ら調べたり考えをまとめて発表したりする学習方法が必要だとの声が上がっていた。

特に小学5年生は、内容の過多が課題となっており、知識の整理・統合が委員の間で求められたのである。教課審総会は、「我が国の国土の様子に関する学習」が、産業の多様化に伴う社会変動の影響を受けて内容が多くなっていると分析した。そこで、「中間まとめ」において、人口の分布と資源の分布といった知識の羅列になりやすい部分を他学年へ移行・調整するよう提言したのである³⁴。

こうした案に対し、教課審の分科会である「社会、地理歴史、公民委員会」では、厳選の方法について複数の委員が意見を取り交わしている。ある委員は、「食料生産や工業生産に集約することは理解できる。しかし、それに伴い、人口分布、資源の分布、自然災害などを中学校に移行するというのが、小学校でそのような内容を扱わずに国土の学習ができるのか³⁵」と、教育内容の統一性の観点から疑問を投げかけている。

この意見について、他の委員は、「網羅的な知識の学習にならないような配慮が必要であるが、人口の分布等は網羅的な学習に陥りやすい。系統的な人口分布は中学校で扱うことが適切ではないか」と応じている。あくまで小学生の段階では具体的事例で学ぶことが重要だとの見解である。また、他の意見としてある委員は、この厳選が中学校の「日本の諸地域」との重複を避けたことによるものとした上で、「土地利用や交通網については残すので、基礎が欠落することにはならないのではないか」と、基礎的な学習を視野に入れつつ「中間まとめ」の厳選案に賛成の意向を述べている。

このように、厳選の根拠として、学習する上での体系性をとるか、子どもにとっての難しさあるいは他学年との内容的関連性をとるか、委員間の立場がわかれている。だが、委員会としては、人口と資源の分布を中学校に移行する方向で考えを集約させていった。ある委員は、社会科の委員全体の結論として、5年生の国土に関する内容の中の「伝統的

な技術を生かした工業」を、地域密着型の4年生の方で扱うようにし、抽象度が高い内容を中学校へ移行・統合することで、5年生にゆとりを生み出すことができると説明している³⁶。この整理は学習指導要領に引き継がれていった。

一方、算数科では、分数の乗除を取り扱う時期が検討の対象とされていた。

算数・数学の審議にあたっては、教育課程実施状況調査や国際教育到達度評価学会(IEA)の調査結果から、学んだ知識を使って考える思考力の弱さ、子どもたちの算数嫌いあるいは好きな子と嫌いな子の二極化が深刻な問題として受け止められていた。教課審総会では、子どもが算数に親しみを持ち、日常の中で算数を活用できるよう、生活の具体的場面を示して体験的な理解を促す教育内容が提案されていた。この観点に立った時に問題となったのが、分数の乗除だったのである。

「中間まとめ」では、日常生活に適用しにくく、子どもにとって理解が難しいという理由から、「複雑な計算技能」に当たる分数の計算を「上級学年へ移行する」よう提案がなされた³⁷。これを受け、「算数、数学委員会」では、分数の乗除を中学校に移行するのか、これまでと同様に小学6年生で取り扱うのか、という論点で討議が進められている。

「中間まとめ」に理解を示す委員からは、「小学校で教える内容は、小学生が真剣に考えれば納得又は意味付けできる内容に限定すべき。そのような観点からすれば、分数の除法については教師の力量に左右されるかもしれないが、中学校で指導することが考えられてもよい³⁸」と、子どもの発達を考慮し、小学校での教育内容を日常生活で意味づけできる範囲に留めることが肝要だとの意見が出されている。

小学校での学習を主張する委員からは、「小学校段階でまとめて教える必要がある。分数が小学校でできなかったからといって、中学校でできるとも限らない」、「算数の体系的と到達度という点からすると分数の乗除は小学校で指導すべき」というように、子どもにとっての難易度よりも学問としての系統性を重視する立場が見られた³⁹。

こうした2つの意見に対し、一部の委員からは折衷案が出ている。「具体的生活の中で理解させるのが難しい分数同士の乗除などは削除し、一方が分数、もう一方が整数という場合だけを小学校でやるべきではないか⁴⁰」というアイディアである。

このように、複数の観点が表明された中で、「算数、数学委員会」は最終的に、分数の乗除を小学校で行うという結論を出した。これは、分数の学問上の整合性から、加減乗除の四則演算をすべて小学校までに取り上げた方が他の教科や中学校とのつながりがつくということと、小学校のこれまでの教育実績を踏まえて、今後も小学校教師が分数を教えられるようにした方がよいとの理由によるものであったという⁴¹。この経緯を説明した委員は、結論が出るまでに、「日本数学会」、「日本数学教育学会」といった学会の意向があったことを示唆している。分数の学問上の体系的を重視するという決定には、専門機関からの声も影響していたと考えられる。分数の除法が子どもにとって難解であるとの分析結果を持っていた委員たちからすれば、この検討は難しい事案であったと言えるだろう。だが、教課審の下部組織である初等教育分科会の審議では、この分数の処理は好意的に受け止められた⁴²。最終的に、委員会の案が教課審の答申に採用され、学習指導要領にも反映されることとなったのである。

このように、各教科等の審議によって「中間まとめ」とは異なる提言になる場合がある

一方で、委員からの反対意見がありつつも、教課審総会の当初の案が最後まで引き継がれる場合もあった。その1つが、多角形の性質を理解したり理解したことを踏まえて作図をしたりする「多角形に関する学習」である。「中間まとめ」では、この領域は子どもにとって理解が困難との理由により、削除との案が出されていた。

だが、「算数、数学委員会」では、「小学校において正多角形の内容を削除した場合、円の面積や円周率の学習を行う際、正多角形から作図・操作する学習がなくなり、子どもたちが予測することも考えることもなく、知識として円周率を覚え、円の面積を求めるようになることが危惧される⁴³」との指摘が出されていた。多角形の学習をカットすることにより、円の学習が公式の暗記に陥ることを懸念した意見である。

こうした公式の暗記に対する否定的態度は、元々教課審総会においても見られていた。総会は、公式を暗記してそれを機械的に当てはめる解答法を退け、子ども自身が学んだことを活用し、考え工夫する学習へと転換することを目指していた。上記の委員の意見は、総会の基本方針を多角形にも適用しようとしたものである。こうした見解は、別日に行われた委員会でも同様に主張されている⁴⁴。

だが、教課審総会は、「中間まとめ」の通り、「多角形に関する学習」を削除する方針を変えなかった。この背景には、「計算」、「数量」といった算数科の他領域との調整があったと見られる。削減された時間の中で算数の各領域をバランスよく配置するためには、特定の部分をカットする必要がある。多角形の学習は、子どもにとっての難解さ複雑さがあったことも影響し、最終的に他領域との調整に用いられたと見られる⁴⁵。

こうした審議を経て、多角形の学習は学習指導要領でも、削除されることとなったのである。

以上のように、各教科等を厳選するにあたっては、子どもの発達や取り扱う内容の重複を基準とする中教審や教課審総会の方針を踏まえて全体の整理が図られていた。だが、実際には、学問上の体系や他分野との調整もあり、委員の間で葛藤が見られた。学習指導要領で示された「ゆとり」のための「教育内容の厳選」は、この葛藤の一部がまとめられ表に出たものだと見てよい。カリキュラムは、各教科等すべてのバランスの上に成り立っているため、教科内の個別の内容を検討していけば、審議の過程で妥協・調整せざるを得なくなるのである。

4 「教育内容の厳選」から見える課題

ここまで見てきた審議の内容から、カリキュラムのスリム化をめぐる課題と留意点を挙げておきたい。

既に言及したように、各教科等を厳選する際には、学習主体としての子どもの視点と、学問としての教科の視点とが考慮される。教課審全体の議論を見ると、厳選の対象になるのは、網羅的で知識の記憶に偏った内容、子どもにとって理解が困難な内容、取り扱いが行き過ぎになりがちな内容といった、学習に困難を抱える子どもに関わるものが多い。分数の乗除のように、学問上の整合性が優先される場合もあるが、改訂のベースを作った中教審・教課審全体としては、子どもの負担軽減に重点を置く傾向があったと言える。

だが、この立場は、現在の学習指導要領改訂作業において、批判の対象となっていた。

既に見たように、現在の中教審の各組織は、1998年学習指導要領について「各教科の本質を深く理解する概念を削除した」、「カリキュラムの体系を崩した」との見方を示し、それに代わって、学問にとって必要な各教科等に特有の概念を中核に置いて教育内容を選定し、全体を構造化するやり方で、カリキュラム・オーバーロードの解消を実現しようとしている。

この方向性が、1998年学習指導要領の反動から、各教科等の学問上の体系性に傾き、学習者としての子どもの実態を等閑にしないか注意する必要がある。子どもが教育内容をどう理解するのか、授業のことをどのように捉えるのか、といった視点は、教育を改革する上で、見逃せない視点であろう。現在の議論でも、子どもが楽しく学べる環境づくりを重視する考えが確認できるが、それが今後どのように展開していくのか見ておくことが求められる。

さらに、上記とも関連するが、教育内容の厳選には、審議会、各教科等の委員会、分科会同士の意思疎通が不可欠である。1998年学習指導要領をめぐっては、中教審・教課審総会と各教科等委員会の一部の委員で意見の相違が見られた。とりわけ、中教審が設定した「授業時数の削減」と「教育内容の厳選」の枠組みの中で、子どもが自ら考え体験的に学ぶという、これまでとは異なる学びのあり方を具体的に審議しなければならなかった教課審各教科等委員会は、自らに課された課題と学問としての整合性との間でジレンマを抱える形になっている。初等教育分科会の議事録には、ある委員が、教科の委員に配慮する形で「本来は減らしたくありませんけれども」、それでも教育内容のカットを行った委員の決断を評価する発言が残されている⁴⁶。カリキュラムのスリム化をめぐって、時数や内容の削減を必要とする立場に対し、慎重さや抵抗感を持つ立場がどれだけ納得感を持てたのか、改めて問われる発言内容だろう。もちろん、大きな組織で議論する場合、意見の相異は当然あり得る。それでも、その違いにどう折り合いをつけていくのかは、組織の運営にとっても、あるいは審議の中身にとっても重要である。

また、議事録を見る限り、教課審総会で話題になっていた授業コマの弾力的な取り扱いが、各教科等ではほとんど審議されていない。むしろ、総会が設定した時間を固定的に見て、そこに教育内容を当てはめていっているように見える。だが仮に、創意工夫のある各教科等の授業コマの取り扱いが総会・委員会相互に十分話し合えば、現在課題となっている「教育課程編成の弾力化」がこの時点で一層進み、さらには内容の厳選と学問上の整合性を両立する道もまたさらに開けたかもしれない。委員会は共通の基盤を検討することが役割であって、個別の裁量には触れないという事情や、与えられた審議時間の影響があるのかもしれないが、教育内容に応じた授業コマの柔軟な設定は、「ゆとりのある教育活動」の重要な部分であるだけに、不十分さを感じる。

こうしたそれぞれの立場の相違は、学習指導要領の改正作業において、留意しておくべき課題である。この点を克服しておかないと、学習指導要領全体の内容に影響が出て、そこで示された教育に対する理念や基本方針が学校現場に適切に伝わらず、混乱の要因になる。

現在の審議においても、現場への届け方について留意する発言がある。今後も継続した検討が必要だろう。その上で、意思の疎通を円滑に進める仕組みづくりが望まれるのである。

5 おわりに

先行研究で既に指摘されているように、カリキュラム・オーバーロードの対応は、政治や学問的専門性や経済の利害が絡み合い、容易に実現できることではない⁴⁷。今回検討した1998年学習指導要領の改訂作業においても、その一端が垣間見えた。

現在、OECDをはじめとする国際社会の中で、オーバーロードの解消が検討され実践されている。そうした諸外国の成果に目を向けつつ、今後を考えていくことは重要な課題である。だが、その一方で、過去の事例から学び教訓を得ることもまた、求められてくるだろう。とりわけ日本では、1998年学習指導要領をめぐる学力低下論争が起こり、その後の学習指導要領において路線が変更される事態が起こっている。だが、実際に当時の改訂作業で目指されていたのは、先行き不透明な社会を生きる実践力の育成という、現在においても重視されている教育課題への取り組みである。このことを踏まえ、「教育内容の厳選」を丁寧に吟味することが、これからのカリキュラムを考えていく上で必要になるだろう。

なお、今回は、授業時数と教育内容の削減の大枠を決める議論の中から、現在につながる課題について考察したが、カリキュラム・オーバーロードにとって要となる教育の個性や教師の創意工夫には触れられなかった。これについては、稿を改めて取り上げていきたい。

-
- 1 OECD “Curriculum Overload: A Way Forward” 2020 年, 11 頁, <https://adiscuola.it/assets/uploads/2021/08/CURRICULUM-OVERLOAD-EN.pdf> (最終閲覧2024年9月27日) なお、本論で参照したweb資料の最終閲覧日は、すべて2024年9月27日であることから、以下では記載を省略する。
 - 2 合田哲雄「我が国の教育政策とカリキュラム・オーバーロード」奈須正裕編著『「少ない時数で豊かに学ぶ」授業のつくり方一脱「カリキュラム・オーバーロード」への処方箋』ぎょうせい、2021年、24頁
 - 3 辻村哲夫・中西茂『もう一度考えたい「ゆとり教育」の意義』悠光堂、2020年
 - 4 「教育課程企画特別部会 第15回議事録」, 2018年4月15日, https://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chukyo/chukyo3/053/siryo/1381904.htm
 - 5 中教審「幼稚園、小学校、中学校、高等学校、及び特別支援学校の学習指導要領の改善について(答申)」2008年1月17日、36頁
 - 6 総合科学技術・イノベーション会議「society5.0の実現に向けた教育・人材育成に関する政策パッケージ」2022年6月2日, https://www8.cao.go.jp/cstp/tyousakai/kyouikuujinzai/saishu_print.pdf, 26頁
 - 7 合田哲雄, 安彦忠彦, 苫野一徳, 蛭名恵「学校を問い直す 第3回ラウンドテーブルディスカッション」『教育展望』2022年4月号, 39-41頁
 - 8 「今後の教育課程, 学習指導及び学習評価等の在り方に関する有識者検討会 第12回議事録」2023年6月, https://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chousa/shotou/184/gijiroku/mext_00013.html
 - 9 注3前掲書, 62-73頁
 - 10 中教審「21世紀を展望した我が国の教育の在り方について(第一次答申)」1996年7月19日, https://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chuouou/toushin/960701.htm
 - 11 注10前掲
 - 12 注10前掲
 - 13 注10前掲
 - 14 1998年改訂学習指導要領
 - 15 注3前掲書, 63頁

- 16 注3前掲書, 33頁
- 17 この情報は, 中学進学塾の日能研が1999年に展開したキャンペーンにより, 世間に流布された。このキャンペーンが, 学力低下論争のきっかけになったと言われている。
- 18 「新しい時代の初等中等教育の在り方について」平成31年4月17日
- 19 注3前掲書, 4頁
- 20 注3前掲書, 69頁
- 21 大森直樹「小学校の週29コマをどう考えるか 教育課程基準と教員の経験」『教育実践アーカイブス』10, 2023年, 14-23頁 なお, 本論の執筆中に大森氏が編著を務める書籍が発売された。時期の関係上, 本論では取り上げることができなかったため, 今後改めて検討していきたい。
- 22 「教育課程審議会 第10回議事録」1997年3月24日, https://warp.ndl.go.jp/info:ndljp/pid/8701486/www.mext.go.jp/b_menu/shingi/old_chukyo/old_katei1998_index/gijiroku/1310373.htm
- 23 注22前掲
- 24 注22前掲
- 25 「教育課程審議会 第20回議事録」1997年7月28日, https://warp.ndl.go.jp/info:ndljp/pid/8701486/www.mext.go.jp/b_menu/shingi/old_chukyo/old_katei1998_index/gijiroku/1310390.htm
- 26 「教育課程審議会 第11回議事録」1997年4月14日, https://warp.ndl.go.jp/info:ndljp/pid/8701486/www.mext.go.jp/b_menu/shingi/old_chukyo/old_katei1998_index/gijiroku/1310375.htm
- 27 注26前掲
- 28 「教育課程審議会 第19回議事録」7月16日, https://warp.ndl.go.jp/info:ndljp/pid/8701486/www.mext.go.jp/b_menu/shingi/old_chukyo/old_katei1998_index/gijiroku/1310389.htm
- 29 永井順国「インサイドレポート 教課審委員永井順国が見た第3の教育改革 教課審700日の攻防 総合的な学習の時間が『総合的』になるまで」『総合教育技術』第53巻第11号, 1998年, 66-69頁
- 30 注26前掲
- 31 注22前掲
- 32 注22前掲
- 33 注10前掲
- 34 「各教科・科目等の内容 2) 社会, 地理歴史, 公民」「中間まとめ」1997年11月1日, https://warp.ndl.go.jp/info:ndljp/pid/8701486/www.mext.go.jp/b_menu/shingi/old_chukyo/old_katei1998_index/toushin/1310243.htm
- 35 「社会, 地理歴史, 公民委員会 第2回議事要旨」1998年3月24日,
- 36 「初等教育教育課程分科審議会 第7回議事録」1998年5月18日, https://warp.ndl.go.jp/info:ndljp/pid/8701486/www.mext.go.jp/b_menu/shingi/old_chukyo/old_katei1998_index/bunkabukai/gijiroku/1310600.htm
- 37 「各教科・科目等の内容 3) 算数, 数学」「中間まとめ」注34前掲
- 38 「算数, 数学委員会 第2回議事要旨」1998年3月31日, https://warp.ndl.go.jp/info:ndljp/pid/8701486/www.mext.go.jp/b_menu/shingi/old_chukyo/old_katei1998_index/bunkabukai/bukaiinkai/gijiroku/1310616.htm
- 39 「算数, 数学委員会 第1回議事要旨」1998年3月24日, https://warp.ndl.go.jp/info:ndljp/pid/8701486/www.mext.go.jp/b_menu/shingi/old_chukyo/old_katei1998_index/bunkabukai/bukaiinkai/gijiroku/1310615.htm
- 40 注39前掲
- 41 「初等教育教育課程分科審議会 第6回議事録」1998年5月13日, https://warp.ndl.go.jp/info:ndljp/pid/8701486/www.mext.go.jp/b_menu/shingi/old_chukyo/old_katei1998_index/bunkabukai/gijiroku/1310599.htm
- 42 注41前掲
- 43 注39前掲
- 44 注38前掲
- 45 注41前掲
- 46 注41前掲
- 47 白井俊『OECD Education 2030プロジェクトが描く教育の未来—エージェンシー, 資質・能力とカリキュラム』ミネルヴァ書房, 2020年

Aspects of the Discussion on “Selection of Educational Content” Based on the
1998 Revised the Guidelines for the Course of Study:
Preliminary Considerations for Understanding Measures of Curriculum Overload

Akiko Takano

Abstract

The purpose of this paper is to grasp clues to understanding the current measures against curriculum overload by examining the “Selected Educational Content” of the Guidelines for the Courses of Study revised in 1998.

Curriculum overload is a situation in which children and teachers are overloaded due to an imbalance between instructional time and instructional content. Current schooling is in a state of overload due to the addition of English language and programming education while maintaining traditional subject education. Resolving this situation is an urgent issue for the next Courses of Study.

The Curriculum Council, which reviewed the 1998 Courses of Study, carefully selected those that were difficult for children to understand or that overlapped with other grades. By doing so, members of the council aimed to cultivate the “Zest for Living” by ensuring that children had ample time to investigate and think for themselves.

The current discussion of curriculum overload rejects the “careful selection of educational content” in 1998 of the time and envisions a curriculum that emphasizes academic systematics. However, there is concern that this may obscure the reality of the child.

To avoid curriculum overload, it is important to create a system that allows for communication among those involved in the deliberations and to balance the child’s perspective with the academic perspective.