

1980年代以降の高等学校における教育課程編成の変容

—授業時数に関する各種調査の再集計から—

*加 藤 一 晃

1. はじめに
2. 授業時数に関する政策の変遷
 - 2.1. 「ゆとり」路線の改革による授業時数削減
 - 2.2. 「学力重視」への方針転換に伴う授業時数増加
3. 先行研究の検討
4. 分析内容と使用するデータ
 - 4.1. 分析内容
 - 4.2. 使用するデータ
5. 授業時間の変化の分析
 - 5.1. 1980年代から2010年代にかけての授業時数の変化
 - 5.2. 総授業時間数の学校間格差の動向
6. 考察

1. はじめに

本稿の目的は、授業時間に注目して、1980年代以降の高等学校教育課程編成の変化を明らかにすることである。

1990年代以降、高校教育課程の改革が進められてきた。総合学科をはじめとした新しい学科の開設や、単位制高校の制度化、6年一貫の中等教育学校の設立、スーパー・サイエンス・ハイスクール、スーパー・グローバル・ハイスクールなど、教育課程の多様化が図られている。1990年代以降から近年までの高校教育課程に関する研究が注目してきたのは、そうした教育課程の質的な側面であったといえる。改革によって進化した多様化の様相やその帰結の解明に努めており、特に新しい学科として注目された総合学科に関する研究を中心に、多くの蓄積がある。

たとえば、岡部（2005）は総合学科の高校における継続的なエスノグラフィーから、自由な科目選択がうたわれる一方で、学校側が設定した「類」「コース」などの枠によって生徒の科目選択が統制される様を描い

ている。また飯田（2002）は、総合学科を開設した高校の追跡調査から、総合学科の新設による生徒の学校への関与の変化を明らかにした。荒川（2009）は、入学難易度の異なる高校における新タイプの学科・コースを比較し、入学難易度中位以下の高校では、生徒が「興味・関心」や「将来の夢」に邁進することで、受験競争や良い就職先を目指す競争にのらなくなるという、新しいクーリングアウトが成立していると指摘する。

これらの研究は、いわば教育課程の質的な変化に注目した研究であった。それに対し、教育課程の量的な側面の変化については、あとで検討する一部の研究を除いて、ほとんど研究が進んでいない。本稿でいう教育課程の量的な側面とは、授業時数、特に各学校で実際に編成された授業時数のことを指す。授業時数は、学習指導要領でその標準が示されている。しかし、各学校では必ずしも標準に沿って授業時数を編成しているとは限らない。特に2000年代以降、学習指導要領は最低基準であるとの解釈が示され、標準を超えて授業時数を確保することが要請されるようになった。それにより、標準授業時数と実際に編成された授業時数はますます乖離していると考えられる。本稿では、教育

* 名古屋大学大学院学生

課程の質的な変化が進んだのと同時期に、各学校で実際に編成された授業時数がどのように変化したのかを明らかにすることを目的とする。

授業時数に注目する意義として、次の3点があげられる。

第一に、授業時数の変化は、教員の多忙化と密接に関連することである。OECDの教員調査(TALIS)や、文部科学省の教員勤務実態調査により、小中学校教員の多忙さが明らかにされている。高校教員についても、近年勤務時間が長くなっているとの調査結果がある(ベネッセ教育総合研究所 2016)。この実態を受けて、教員の多忙化の議論が盛り上がりを見せている。そこで焦点とされたのは、部活動のあり方であった。しかし、授業時数の増加もまた、教員の多忙化と無関係ではない。文部科学省の委託を受けて行われた教員勤務実態調査では、小・中学校教員の勤務時間の2006年から2016年にかけての変化が分析されている。それによると、その間に小・中学校教員の平日の勤務時間が増えており、その一因として授業の時間の増加が指摘されている¹。同調査は小中学校教員を対象としたものだが、高校でも授業時数の増加が勤務時間の上昇の一因となりうることが示唆される。

第二に、授業時数は生徒の生活とも関わっていることである。学校での授業時数が増えることは、生徒が学校に拘束される時間の増大、可処分時間の減少を意味する。したがって、授業時数の変化は、生徒の生活の変化にかかわる一つの要因である。後述のように、2000年代以降、学校での授業時数を増やす政策がとられており、それに伴い生徒の生活も変わっていると考えられる。

かつて、学校が子どもの生活を抑圧しているとして、その改善が目指された時代があった。いうまでもなく、1980年代以降の「ゆとり」路線の教育改革期のことである。ところが、学力低下への懸念から「学力重視」路線に転換してからは、忘れられた論点になっている。授業時数に注目することは、そのように無視された論点を掘り起こす作業だといえる。

第三に、教育課程の量的側面を考慮することは、教えられた内容を生徒がどれだけ習得できるかに深く関わると考えられることである。授業の時間、あるいは学校で教えられる内容の量が増えることは、生徒が修得しなければならない量が増えることを意味する。また、授業時数が増えて学校での拘束時間が長くなれば、予復習に割くことのできる時間が減少し、学習内容の習得へのハードルは高くなると考えられる。

興味深いことに、国際比較の結果からは、授業時数

の多さが必ずしも学力の高さにつながらないことが示唆されている。PISAやIEA(国際到達度評価学会)による学力調査では、国レベルの授業時数とテスト成績に負の相関関係があることが指摘されている(浅沼 2005)。このことを踏まえると、授業時数に注目することは、学習内容の習得に適切な教育課程編成への議論に発展する可能性を持つといえる。

このように、授業時数は今後様々な議論に接続する点で、注目に値する研究対象である。本稿では、高校における授業時数がどのように変化し、現在どのような状況にあるのかを明らかにすることで、今後の議論の基盤を提供したい。

本稿の構成は以下のとおりである。次節では、高校での授業時数に関する1980年代以降の政策動向を概観する。学習指導要領の改訂や週休二日制の導入と、それに伴う標準授業時数、標準履修単位数の変化を跡付ける。第3節では、授業時数についての先行調査・研究を検討し、本研究の分析課題を示す。1989・1999年指導要領下の状況については研究があるものの、その後の実態の解明が進んでいないことが指摘される。第4節では、使用するデータ(文部省・文部科学省の教育課程編成状況調査、ならびにOECDが実施しているPISAの生徒質問紙調査)の概要と、分析方針を示す。第5節では、授業時数に注目して、1980年代から近年まで授業時数の変化や、その学校間の違いを明らかにする。第6節では、分析の結果得られた知見を踏まえて、1980年代以降に生じた高校教育課程の変化と今後の課題について考察する。

2. 授業時数に関する政策の変遷

この節では、これまでの高等学校の授業時数に関する政策の動向を跡付ける。授業時数に関する政策は、1980年代以降と、2000年代初頭の二つの時期に分けて把握することができる。

1980年代以降に実施されたのは、授業時数の削減を方針とした「ゆとり」路線の改革である。表1に、学習指導要領が定める標準授業時数と、修得単位数をまとめた。1978年指導要領(1982年実施)以降、週当たり標準授業時数、修得単位数ともに減少している。1970年指導要領では、標準授業時数は34単位時間だったが、1978年指導要領から32単位時間に、1999年指導要領からは30単位時間になっている。また修得単位数も、1970年指導要領までの85単位から、1978年指導要領以降は80単位に、さらに1999年指導要領以降は74単位へと減少している。

表1を見ると、2009年指導要領でも、1999年指導要

表1 学習指導要領上の標準授業時数、修得単位数

学習指導要領改訂年	1951	1960	1970	1978	1989	1999	2009	2018
実施	1951	1960	1973	1982	1994	2003	2013	2022
週当たり標準授業時数	最低30 できれば33	34	34	32	32	30	30	30
修得単位数	85	85	85	80	80	74	74	74

領で減少した修得単位・標準授業時数は維持されており、一見、学習指導要領上の標準授業時数に変化はないように見える。しかし、2000年代初頭からは、「ゆとり」路線から「学力重視」路線への方針転換が行われた。その結果、各学校の判断で標準授業時数に上乗せして教育課程を編成することが促されるようになっていく。以下では、修得単位数、標準授業時数の削減を進めた「ゆとり」路線の改革と、授業時数の上乗せを促す「学力重視」路線以後の改革、それぞれのプロセスを概観する。

2.1. 「ゆとり」路線の改革による授業時数削減

標準授業時数が最も多く設定されていたのは1970年指導要領までである。1950年代から1970年代は、日本社会の産業化が急速に進行していった時期であり、それに対応するための教育課程が実施された。産業化と技術革新に対応するために、系統的で科学的な教育内容が要請され、学校は大量の学校知識を伝達するための基盤を整えていった（木村 2015）。

しかし1978年学習指導要領では、標準授業時数の削減へと舵を切ることになる。学習内容の高度化による学校荒廃の深刻化、そして高校進学率の急速な上昇により、高校教育課程の改革が進められていく。1976年2月の教育課程審議会答申「小学校、中学校及び高等学校の教育課程の基準の改善について」では、国民教育機関としての性格を強めている高等学校にふさわしい教育課程や、「ゆとりのあるしかも充実した学校生活」を可能とする教育課程の実現が目指された（教育課程審議会 1976）。

このとき、授業時数について次のような方針が示されている。「児童生徒が心身ともに安定した状況の下でより充実した学習が行われるようにするためには、学校生活を全体としてゆとりのあるものにすることが必要である。そのためには、現在の学校生活の実態や児童生徒の学習負担の実態を考慮し、各教科等の内容の精選や授業時数等の改善を行って、適切な教育課程の実現を図らなければならない」（同上）。具体的には、週当たりの授業時数の標準を32単位時間に減らし、卒業に必要な修得総単位数を80単位以上へ削減することが適

当だとされた。この方針は、その後の1978年の改訂学習指導要領に反映されている。

さらに1990年代後半には、「ゆとり」路線の集大成といえる一連の政策が実施されていく。1996年7月の中央教育審議会答申「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）」では、これからの子どもに必要なのは、「いかに社会が変化しようと、自分で課題を見つけ、自ら学び、自ら考え、主体的に判断し、行動し、よりよく問題を解決する資質や能力」「自らを律しつつ、他人とともに協調し、他人を思いやる心や感動する心など、豊かな人間性」「たくましく生きるための健康や体力」であるとし、それらをまとめて「生きる力」と呼んでいる。そして、多忙な生活を送る中で「生きる力」を培うのは困難だとして、子どもたちに「ゆとり」を持たせることが重要だと提言された（中央教育審議会 1996）。

この答申ののち、1998年7月に教育課程審議会答申「幼稚園、小学校、中学校、高等学校、盲学校、聾学校及び養護学校の教育課程の基準の改善について（答申）」が発表される。そこでは、中教審が提言した考え方を踏まえ、思い切った教育内容の削減方針が示されている。教育内容の削減を通して、「もっぱら覚えることに追われていると指摘されるような状況をなくして、子どもたちがゆとりの中で繰り返し学習したり、作業的・体験的な活動、問題解決的な学習や自分の興味・関心に応じた学習にじっくりと創意工夫しながら取り組めるようにすることに努めた」とある（教育課程審議会 1998）。

加えて、この時期には学校週5日制の完全実施を目前に控えており、それへの対応として授業時数の削減が提言されている。卒業に必要な修得単位数は80単位から74単位に、週当たりの標準授業時数は32単位時間から30単位時間へと削減するのが適当とされ（同上）、その後の学習指導要領にそのまま反映された。この削減は、移行期間中の2002年から実施されている（素川 1999）。

なお、授業時数、修得単位数の削減に加えて、1990年代以降は、各高校のより柔軟な教育課程編成を可能にする施策が導入されている。1978年学習指導要領まで

は、1単位時間は50分とされていた。しかし、1989年指導要領では、「授業の1単位時間は50分を標準とし、教科・科目の特質等に応じて、授業の実施形態を工夫することができる」とされた。これは、「例えば、2単位時間を統合して90分間あるいは100分間の授業としたり、1単位時間を分割して間に休憩を置き25分間の授業を連続するような授業も実施可能としたもの」(下田 1990, p.23)である。この規定は1990年からの移行期間中の特例として実施され、その後の改訂時にも引き継がれている。

2.2. 「学力重視」への方針転換に伴う授業時数増加

以上のように、「ゆとり」路線の政策のもと、授業時数の削減が図られてきた。しかし「ゆとり」路線は、2000年前後に展開した学力低下論争により方向転換を余儀なくされる。ゆとり教育に対して、ジャーナリズムや学術的な議論は否定的な反応を示すようになる。授業時数の削減による生徒の学力の低下が危惧されたほか、学力やそれを得るための努力の格差が拡大したことが指摘された(市川 2002)。これらの議論を受けて、文部科学省は「ゆとり」から「学力重視」へと方向を転換する(藤田 2015)。小・中学校では授業時数の増加が図られた。高校では、学習指導要領上の標準授業時数は「ゆとり」路線時から維持されたものの、授業時数の増加を促す施策がとられていく。

1999年改訂の学習指導要領の全面実施直前に、文部科学省は学力重視への路線変更を打ち出した。2002年1月の「確かな学力の向上のための2002アピール『学びのすすめ』」では、学習指導要領は「最低基準」であるとの見方が示され、学習指導要領の内容を十分理解した児童生徒には、積極的に発展的な学習に取り組ませるとされた。またこの方針は、基準に達していない児童生徒に補充的な指導を行うことを促し、その結果多くの小中学校で標準授業時数を上回って授業が行われている(佐藤 2014)。

その後、2003年12月に学習指導要領が一部改正された。その通知の中で次のように、標準時数を超えて指導を行うよう求めている。「各学校においては、学年や学期、月ごと等に授業時数の実績の管理や学習の状況の把握を行うなど、教育課程の実施状況等について自ら点検及び評価を行い、教育課程を適切に実施するために必要な指導時間を確保するよう努める必要があること」。「指導内容の確実な定着を図るため必要がある場合には、指導方法・指導体制の工夫改善を図りながら、学校教育法施行規則に定める各教科等の年間授業

時数の標準を上回る適切な指導時間を確保するよう配慮すること」(文部科学省 2003)。

さらに2008年1月の中央教育審議会答申「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等の改善について」では、「確かな学力を確立するために必要な授業時数の確保」という方針が提示された。答申を受けて改訂された2008年の小学校・中学校学習指導要領では、授業時数が増加した。高校の2009年学習指導要領改訂では、授業時数や修得単位数に変更はないものの、「全日制の課程における週当たりの授業時数は、30単位時間を標準とする。ただし、必要がある場合には、これを増加することができる」(文部科学省 2009a, p.6)とある。二文目にあるように、必要であれば30時間を超えて授業を行うことが可能であることを明確化している(文部科学省 2009b, p.46)。

このように、1999年学習指導要領により授業時数が削減されることを受け、学力低下への懸念が生じた。それにより、文部科学省は各学校の授業時数確保への取り組みを促すようになっているのである。

3. 先行研究の検討

以上に見た政策動向の中で、実際に高校で編成された授業時数はどうなっていたのだろうか。この点についての先行研究は多くないものの、いくつかの注目すべき先行調査・研究がある。

まず、本稿でも分析に用いる、文部省、文部科学省が実施してきた教育課程調査がある。この調査は、都道府県教育委員会を通じて全国の公立高校の授業時数や履修単位数を調べたもので、この結果から調査が行われた時点の授業時数を知ることができる。

ただし、調査結果の発表記事等においては、調査が行われた年の授業時数が示されているのみで、時点間比較の視点が乏しい。たとえ比較が行われていても、前年度との比較のみであるため、比較的長い時間軸での変化については検討されていない。長い時間軸で見たときに、授業時数はどのように変化してきたのだろうか。特に、「ゆとり」路線の改革の前後、あるいはその後の方針転換の前後で、どのような変化があったのだろうか。こうした点は、高校教育課程編成の変化をとらえるうえで、まず明らかにされるべきであろう。

次に、文部(科学)省調査以外の貴重な成果として、大学入試センターのグループによる研究があげられる(荒井編 2000, 山村ほか 2004など)。研究グループの中の荒牧(2000)は、そもそも高校教育課程の実施状況に関するマクロな視点からの研究自体が少なかった

ことを指摘している。そこで、1997年度、2002・2003年度の教育課程を対象に、全国規模の教育課程調査が計2回実施された²。全国から無作為に抽出された高校に教育課程表の提供を求め、そこから教育課程編成の現状が分析されている。コース、類型の設置状況や、選択科目の開講状況、各教科に割り当てられた単位数、各学校の教育課程の編成プロセスなど、興味深い知見は多い。

本稿の目的に照らして注目されるのは、授業時数とほぼ対応すると考えられる、総履修単位数に関する分析である³。主に明らかにされたのは、学校設置者や学校ランクによって、履修単位数が異なるということであった。1997年度の調査の分析から、全日制普通科高校の場合、国公立よりも私立の方が総履修単位数が多く、また進学率の低い学校より高い学校で総履修単位数が多かったとされている（荒牧・山村 2002）。また、同様の傾向は1999年指導要領下の2003年にも見られ、「総履修単位数にこれらの属性がおよぼす影響の方向は、学習指導要領の改訂によって変わらない、安定的なもの」とみなしうる」と指摘されている（荒牧 2004, p.171）。

さらに山村（2010）は、普通科高校における1989年指導要領下の履修単位数と、1999年指導要領下の履修単位数を比較している。その結果によると、履修単位

数の学校間格差が拡大していたという。図1は、大学入試センターが実施した教育課程調査から、高校普通科の総履修単位数の変化を示したものである（山村 2010, p.159）。「旧課程」=1989年指導要領下の単位数と、「現行課程」=1999年指導要領下の単位数が、大学進学率別に比較されている。これを見ると、全体的に履修単位数が減少しているものの、その減少度合いは進学率により異なる。大学進学率「40%未満」「40-69%」「70-89%」の学校群では減少幅が比較的大きい。しかし、大学進学率「90%以上」の高校では、履修単位数の減少幅が小さく、旧課程に近い量が維持されている。1989年指導要領から1999年指導要領に移行したのち、履修単位数の学校間格差が拡大したのである。

このように大学入試センターのグループは、履修単位数の学校間格差の存在と、1999年指導要領下における学校間格差の拡大を明らかにしている。したがって、授業時数についても学校間格差が拡大したことが示唆される。ただし、調査研究が行われたのは1989年指導要領下および1999年指導要領下の教育課程編成であり、その後改訂を経た教育課程編成の状況は明らかにされていない。前節で確認したように、高校教育課程の政策は2000年代以降大きく転換し、授業時数の増加を意図した政策がとられてきている。そうであれ

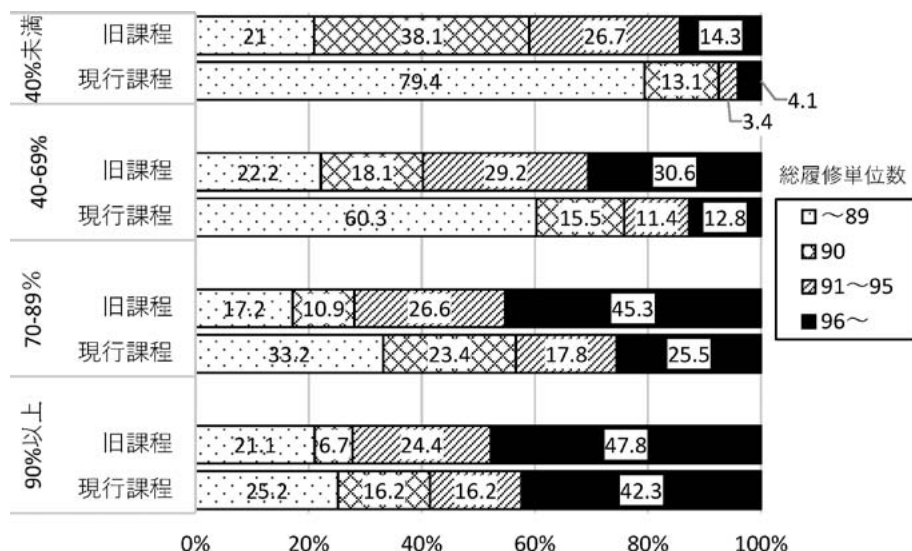


図1 教科・科目の総履修単位数の変化（進学率別）

（山村2010, p.159より引用）

※グラフ中の「旧課程」「現行課程」は、原著者の表記によっている。

「旧課程」は1989年指導要領下のものを、「現行課程」は1999年指導要領下のものを指す。

ば、進学率の低い高校でも授業時数が増加し、1999年指導要領下で拡大した格差が縮小しているかもしれない。政策の転換後、授業時数の学校間格差はどう変化したのだろうか。

以上の先行調査・研究を踏まえて、本稿では次の2点を検討する。

1. 近年（2009年指導要領下）の高校で実際に編成された授業時数は、それ以前の指導要領下での授業時数と比べ、どう変化しているのか。
2. 近年（2009年指導要領下）の実際に編成されている授業時数の学校間格差は、以前と比べどう変化しているのか。

4. 分析内容と使用するデータ

4.1. 分析内容

前節で示した課題に取り組むために、本稿では次の二つの分析を行う。それぞれの分析の位置づけを、政策の流れとともに図2に示している。

分析① 各指導要領下で実際に編成された授業時数の比較

一つ目の分析は、各指導要領下の授業時数の比較である。各指導要領実施時には、授業時数に関わる重要な変化があった。1978年指導要領実施時には標準時数が削減され、1989年指導要領の実施期には、学校週5日制が段階的に実施されていった。1999年指導要領実施時には、さらに標準時数が削減される。しかし、その後指導要領の一部改正や2009年の改訂により授業時数確保が要請されていく。それぞれの時期に、実際に編成された授業時数がどのように変化したのかを明らかにする。

分析② 1999年、2009年指導要領下における、授業時間の学校間格差の比較

二つ目に、1999年指導要領実施時から、2009年指導要領実施時にかけて、授業時数の学校間格差がどのよ

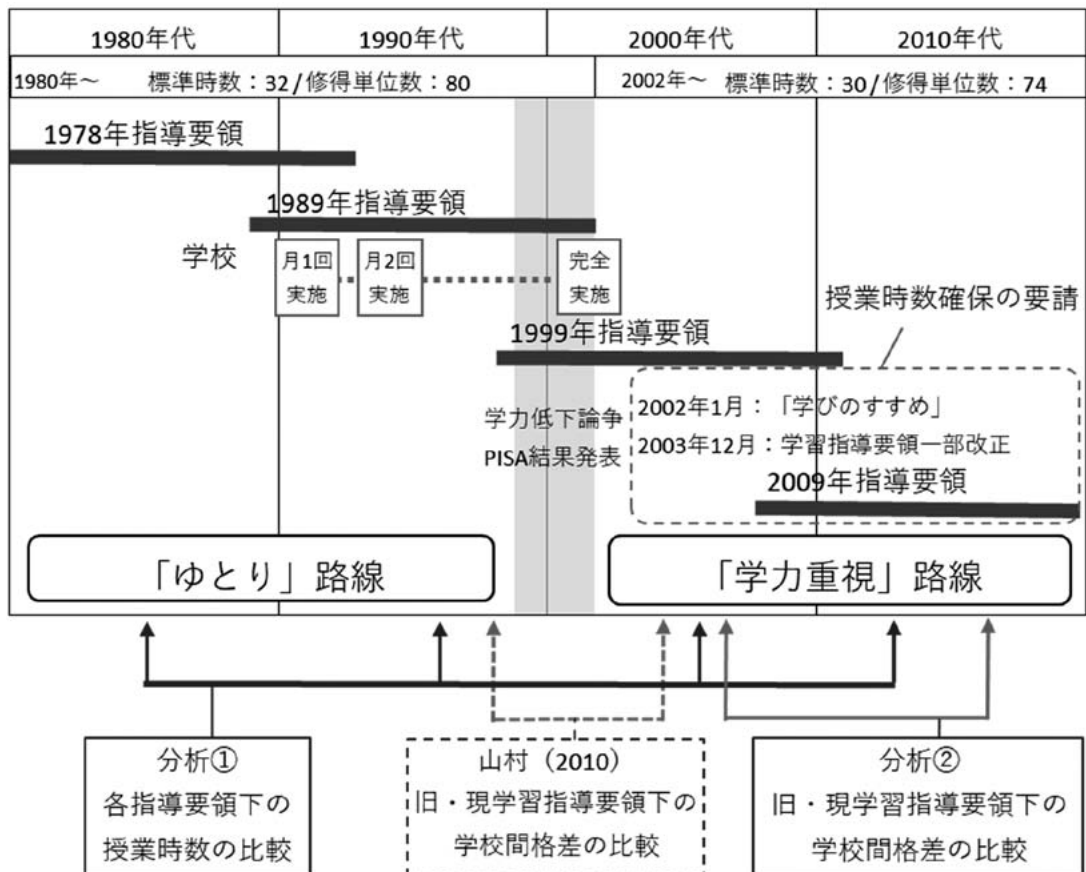


図2 政策の流れと分析の位置づけ

うに変化したのかを分析する。山村（2010）が明らかにしたのは、1989年指導要領下から1999年年指導要領下にかけての学校間格差の拡大であった。本稿では、その後授業時数確保が求められる中で、学校間格差がどう変化したのかを明らかにする。

4.2. 使用するデータ

上記の二つの分析のために、二つのデータを用いる。順に説明していこう。

① 教育課程編成状況調査（文部省、文部科学省実施）

文部（科学）省は、1980年代以降、不定期に教育課程の編成状況に関する調査を行っている。この調査は、教育委員会を通じて全国の公立高校の教育課程編成について調査したものである。過当たりの授業時数、履修単位数などが調査されており、結果は教育雑誌や文部科学省ウェブサイト公表されている。表2に、使用する調査を一覧にした。なお、表に示した以外の年にも調査が行われているのだが、結果の読み取りが煩雑になるため、本稿では用いないこととした。

本稿では、調査結果のうち、全日制課程の過当たりの授業時数に注目する。調査報告では、過当たり授業時数の分布が学科ごとに示されている。学科の分類は普通科、専門学科、総合学科の三種類である⁴。授業時数や修得単位数をいくつかの区切りに分け、それぞれの区切りに該当する学科の割合が示されている。たとえば、2004年の調査では過当たり授業時数を「29以下」「30」「31」「32」「33」「34」「35」「36以上」に区切り、それぞれに該当する学科の割合が示されている。区切り方は調査年によって若干異なるが、区切りを統合して集計方法を統一することで、経年比較が可能である。次節では、学科ごとに過当たり授業時数の経年比較を行い、1980年代以降の変化をとらえる。

② PISA 生徒質問紙調査（OECD）

文部（科学）省調査は、比較的長いスパンで授業時数を比較できる利点がある。しかし難点は、極めて大きくくりでしか、教育課程編成の変化を追うことができないことである。普通科、専門学科、総合学科というように、学科別の集計値は掲載されているものの、普通科をさらに進学校や進路多様校に分けて、学校間格差の分析を行うことができない。文部（科学）省調査では不可能な学校間格差の分析を行うため、PISAのデータを使用する。

PISAは、OECDが2000年から3年おきに実施している国際学力調査である。日本での調査対象は高校1年生に相当する年齢の、「高等学校本科の全日制学科、定時制学科、中等教育学校後期課程、及び高等専門学校に通う生徒」（国立教育政策研究所 2019, p.55）である。層化二段抽出法が採用され、設置者と学科の種類に基づき層化し、各層からの抽出割合を定めて調査対象学科を抽出している。さらに、抽出された各学科から35人の生徒が無作為抽出される。なお、データはOECDのウェブサイトからダウンロード可能である。

PISAの特徴は、学力調査だけでなく、生徒に対する質問紙調査も実施していることである。質問紙には、わずかながら授業時数についての質問が設けられている。2003年以降の調査では2006年調査を除き、過当たりの総授業コマ数が尋ねられている。ただし、近年は一コマ当たりの時間数を65分にしたりと、弾力的な運用をする学校も珍しくない。一コマ当たりの時間数が変われば、授業コマ数の意味も変わってくるため、授業コマ数をもって学校間の比較をするのは難しい。幸いPISAでは、授業一コマ当たりの時間数を尋ねている。そこで、総授業コマ数と一コマ当たりの時間数を掛け合わせて、過当たり総授業時間数（以下、「総授業

表2 分析に使用する教育課程編成状況調査一覧

該当する 指導要領	調査 対象年度	調査名	出典
1978年 指導要領	1984年	公立高等学校教育課程編成状況調査	『月刊高校教育』1984年12月
1989年 指導要領	1994年	新高等学校学習指導要領への取り組み状況調査	『月刊高校教育』1994年10月 『中等教育資料』1994年11月
1999年 指導要領	2003年	公立高等学校における教育課程の編成・実施状況調査	『中等教育資料』2005年1月
1999年 指導要領	2010年	公立高等学校における教育課程の編成・実施状況調査	『中等教育資料』2011年3月
2009年 指導要領	2015年	公立小・中学校及び高等学校における教育課程の編成・実施状況調査	『週刊教育資料』2016年3月28日

時間数」と表記)を算出し、学校間での比較ができるようにした。

本稿では、2003年と2018年のデータを用いて、総授業時間数の学校間格差の変化を分析する。2003年と2018年を選んだのは、山村(2010)が明らかにしたのが2003年までの変化であったこと、そして2003年と2018年の間に「学力重視」路線への転換があり、2009年学習指導要領が完全実施されていることによる。両時点間の分析から、この間の政策によって生じた変化が明らかとなる。具体的な作業としては、総授業時間数と、設置者種別や学科、各高校の進学率との関連を分析していくことになる。

ただし、二つ注意しなければならないことがある。一つは、PISAが生徒調査だという点である。生徒を対象としているため、同じ学科でも授業コマ数が一意に定まらず、ややばらつきが出てしまっている。おそらく、生徒が授業コマ数を正確に把握していなかったり、質問の主旨を理解していなかったために生じたばらつきだと考えられる。

生徒調査であることに起因する誤差を減らすため、本稿では、生徒単位から学校ごとに授業コマ数の最頻値を算出して、学校単位のデータを作成した。各学校の一定の割合の生徒は、共通の値を授業コマ数として選択している。そのような、各学校で多くの生徒が答えた値であれば、その学校の正しい授業コマ数を比較的正確に反映していると考えられる。また

授業コマ数のほか、各学校の設置者、学科、進学率⁵といった変数を加えたデータセットを作成し、分析対象としている。

二つ目の注意点は、PISAが定時制も対象に含めていることである。定時制と全日制では、教育課程編成が大きく異なるため、分けて分析するのが望ましい。しかし残念ながら、PISAには定時制学科を識別する変数がない。そこで、完璧な方法ではないが、総授業時間数から定時制学科と思われるものを特定し、分析から除外することとした。具体的には、総授業時間数が1050以下の学科を、定時制と判断している。文部科学省の教育課程編成状況調査によると、定時制高校では週当たり授業時数が21以下の学科が多くを占める(文部科学省 2015、普通科:73.9%、専門学科:84.0%、総合学科:44.4%)。一コマの長さが50分だとすると、 $21 \times 50 = 1050$ 分が、定時制高校に多い教育課程編成ということになる。以下に示すのは全て、総授業時間数1050分以下の学科を除いた結果である。

5. 授業時間の変化の分析

5.1. 1980年代から2010年代にかけての授業時数の変化

まず、分析①各指導要領下で実際に編成された授業時数の比較を行う。文部(科学)省の教育課程編成状況調査から、1980年代以降、高校の授業時数がどのように変化したのかを確認していく。表3は、学科別に

表3 週当たり授業時数の推移

普通科

		31以下	32	33	34	35以上	
1984		0.1	15.5	<u>16.5</u>	<u>59.4</u>	8.5	
1994		10.3	20.1	<u>26.0</u>	<u>34.8</u>	8.8	
29以下		30	31	32	33	34	35以上
2003	10.3	<u>43.9</u>	16.5	<u>17.4</u>	7.6	2.9	1.7
2010	3.8	<u>36.1</u>	18.7	<u>21.1</u>	10.7	6.2	3.5

※最も大きい値には太字+下線、二番目に大きい値には下線

専門学科

		31以下		32	33	34	35以上
1984		0.1		11.3	<u>20.3</u>	<u>61.6</u>	6.7
1994		8.4		<u>30.1</u>	<u>28.2</u>	28.0	5.3
29以下		30	31	32	33	34	35以上
2003	<u>11.0</u>	<u>69.8</u>	8.7	6.8	2.0	1.1	0.7
2010	6.0	<u>66.2</u>	11.7	9.3	3.5	1.7	1.5

※最も大きい値には太字+下線、二番目に大きい値には下線

週当たり授業時数の推移を示したものである。ここでは、1980年代から2010年までの結果を示している。2015年を除いたのは、調査報告書の集計カテゴリーが異なっており、それ以前との比較が困難なためである。

1984年は、普通科、専門学科ともに週34時間（※単位時間を指す。以下同様）が最も多い。このときすでに標準時数は週32時間へと削減されていたが、それを上回って授業を行っていたことがわかる。1994年になると、週34時間以下の学科が増える。標準時数の削減が実態に反映され、さらに学校週5日制の月1回実施により、授業時数を削減する学校が多かったのだと推察される。

1999年指導要領実施時には、標準時数が30時間へと削減された。実施後の2003年の数値を見ると、標準の30時間が最も多く、掲載された年の中で最も授業時数が少なくなっている。ただし、この時には授業時数のばらつきが大きくなっている。1984年時点では標準時数に多くの学科が集中していたが、それ以外の時数の学科が増えている。これは、山村（2010）の指摘した学校間格差の拡大を反映していると解釈できる。

その後の2010年には、授業時数がやや増加している。特に、普通科でそれが著しい。これは、「学びのすすめ」や2003年学習指導要領一部改訂を受け、学校レベルで授業時数の確保が進められた結果だと考えられる。このときにも、標準時数の学科は減少しており、ばらつきが大きい状況が続いている。

ところで、週当たりの授業時数ではなく、平日の授業時数に関しては、どのような変化があったのだろうか。2002年以降学校週5日制が完全実施され、土曜日の授業が原則としてなくなっている。その影響を取り除いた場合、授業時数は減少したといえるのだろうか。

そこで表4に、平日の週当たり授業時数の推移をまとめた。学校週5日制が実施される前の1984年については、週当たりの授業時数から4時間分を引いて集計している。これを見ると、1984年時点では、30時間が最も多く、29時間以下がそれに次いで多い。その後、2003年と2010年を見ると、30時間が最も多いのは1984年時点と同じだが、次に多いのは31時間以上となっている。つまり、授業時数全体としては減っているが、平日に限ってみると、1980年代よりも2000年代以降の方が授業時数が増えていると考えられる。

最後に2009年指導要領実施後の変化を確認するため、表5に2003年から2015年までの変化をまとめた。専門学科、総合学科については一貫した変化の方向は見いだせない。しかし、普通科については、授業時数が徐々に増加していることがうかがえる。2009年指導要領改訂を受け、授業時数確保への取り組みが進められているのだと考えられる。

5.2. 総授業時間数の学校間格差の動向

文部（科学）省調査からは、2000年代以降、特に普通科において授業時数が増加していることがわかった。しかし、進学校、進路多様校といった、普通科高

表4 平日の週当たり授業時数の推移

	普通科			専門学科		
	29以下	30	31以上	29以下	30	31以上
1984	<u>32.1</u>	<u>59.4</u>	8.5	<u>31.7</u>	<u>61.6</u>	6.7
2003	10.3	<u>43.9</u>	<u>46.1</u>	11.0	<u>69.8</u>	<u>19.3</u>
2010	3.8	<u>36.1</u>	<u>60.2</u>	6.0	<u>66.2</u>	<u>27.7</u>

※最も大きい値は太字+下線、二番目に大きい値は下線

1984年については、週当たり授業時数から土曜日の4時間分を差し引いた時間数。

1994年は5日制が月1回実施されていた時期に当たり、平日の時間数の計算が困難なため除外。

表5 2000年代以降の週当たり授業時数の推移

	普通科				専門学科				総合学科			
	29以下	30～32	33～35	36以上	29以下	30～32	33～35	36以上	29以下	30～32	33～35	36以上
2003	10.3	<u>77.8</u>	<u>12.1</u>	0.1	<u>11.0</u>	<u>85.3</u>	3.7	0.1	<u>8.9</u>	<u>88.2</u>	3.3	0.0
2010	3.8	<u>75.9</u>	<u>20.2</u>	0.2	6.0	<u>87.2</u>	<u>6.4</u>	0.3	<u>5.7</u>	<u>89.3</u>	4.7	0.4
2015	5.1	<u>69.2</u>	<u>25.0</u>	0.6	<u>10.6</u>	<u>80.9</u>	8.0	0.5	<u>9.9</u>	<u>83.6</u>	6.6	0.0

※最も大きい値は太字+下線、二番目に大きい値は下線

校の種類による違いは明らかになっていない。先行研究である山村（2010）が指摘したのは、1999年指導要領実施後の総履修単位数（≒授業時数）の減少の度合いは、大学進学率によって異なり、それにより学校間格差が拡大したことであった。その後、学校間格差はどうなっているのだろうか。そこで次に、分析②1999年、2009年指導要領下における、授業時数の学校間格差の比較に取り組む。2003年、2018年のPISAのデータを分析して、大学進学率と授業時数の関係の変化を確かめる。なお、ここでの主眼は普通科にあるが、参考のため専門学科についての結果も示している。

まず表6に、過当たり総授業時間数の変化をまとめた。ここでの過当たり総授業時間数とは、過当たりの

授業コマ数と一コマ当たりの時間数を掛け合わせて算出したものである。平均値の変化を見ると、高等学校全体として過当たり総授業時間数が増えていることがわかる（ $t(310)=-2.76$, $p<0.01$ ）。学校の種類別に見ると、専門学科だけは統計的に有意ではない（ $t(79)=-0.11$, n.s.）。普通科の場合は、進学率80%未満の学科では、30分ほど総授業時間数の平均値が上昇しており、10%水準ではあるが有意である（ $t(127)=-1.87$, $p<0.1$ ）。進学率80%以上の普通科では、総授業時間数の平均値が約50分ほど上昇している（ $t(100)=2.08$ ）。以上の結果をまとめると、普通科では進学率の高低にかかわらず近年総授業時間数が増えつつあるといえる。

表6 総授業時間数の変化

	全体			専門学科		
	平均値	標準偏差	N	平均値	標準偏差	N
2003	1557.2	104.6	132	1514.1	45.9	35
2018	1595.0	129.2	180	1515.7	71.5	46
	$p<0.01$			n. s.		

	普通科 (進学率80%未満)			普通科 (進学率80%以上)		
	平均値	標準偏差	N	平均値	標準偏差	N
2003	1527.2	96.7	58	1640.5	146.8	39
2018	1563.9	121.6	71	1688.0	115.0	63
	$p<0.1$			$p<0.05$		

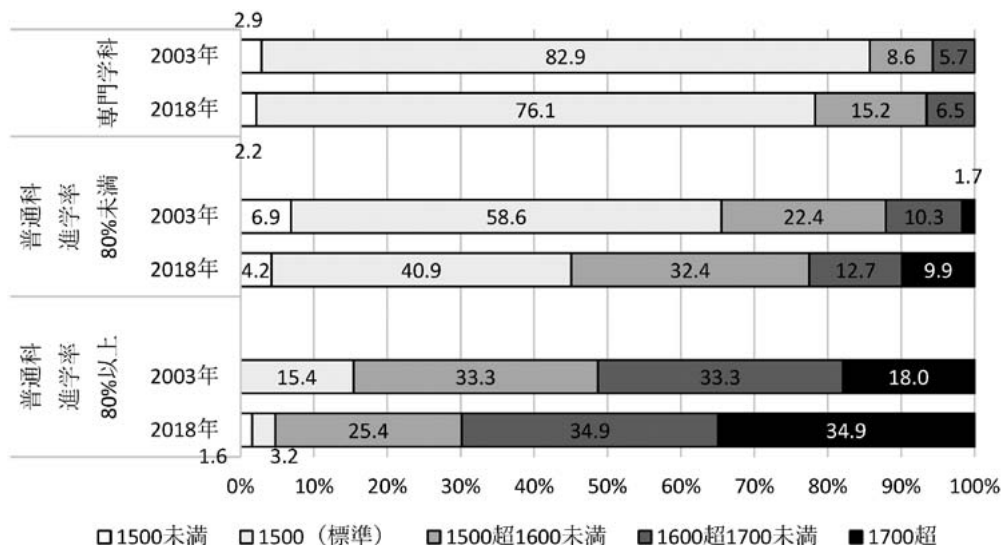


図3 過当たり総授業時間数の分布

この結果は、週当たり総授業時間数の分布をグラフにした図3を見るとよりわかりやすい。まず、専門学科については、1500分が最も多い。週当たり標準授業時数の30と、一コマ当たりの標準時間数の50分を掛け合わせると、週当たり総授業時間数の標準は $30 \times 50 = 1500$ （分）となる。専門学科では、学習指導要領上の標準に沿った教育課程編成を行っているといえる。ただし、標準を超える学科もやや増えている。

普通科の場合、進学率が高い学科でも、低い学科でも、総授業時間数が増加している。進学率80%未満の学科の場合、2003年時点で標準がそれより少ない学科が67.7%を占めていたが、2018年には標準を超える学科が54.1%と半数を超えている。進学率80%以上の学科では、元々標準を超える学科が多数を占めており、2018年にはさらに多くなっている。特に、最も総授業時間数が多い「1700分超」の学科が倍に増えている。

このように、普通科の高校では進学率が低い学校、高い学校ともに総授業時間数が増えている。それでは、進学率による格差はどう変化しているのだろうか。それを確認するために、進学率と総授業時間数の相関関係を確認する。進学率と総授業時間数の相関の度合いが高ければ、格差が拡大していると判断でき、相関の度合いが低ければ、格差が縮小していると判断できる。

表7は、進学率と週当たり総授業時間数の相関係数を、2003年と2018年の間で比較したものである。高校全体で見た結果と、普通科（公立）、普通科（私立）、専門学科を分けた結果を掲載している。まず、いずれの年でも、高校全体として見た場合に進学率と週当たり総授業時間数には正の相関がある。無相関検定の結果はいずれの年も有意であり、統計的に見て意味のある相関だと判断できる。2003年、2018年時点のいずれにおいても、進学率が高いほどより多くの授業時間数を確保しているといえる。この傾向は、分析対象を絞り、普通科（公立）、普通科（私立）について見た場合にも同様である。ただし、専門学科だけは進学率と総

授業時間数の間の相関がみられない。専門学科では、たとえ進学率がある程度高い場合でも、総授業時間数は変わらないようである。

高校全体、あるいは普通科（公立）、普通科（私立）について、2003年、2018年の相関係数を比較すると、2018年の方がやや数値が大きいの。これは、2018年の方が進学率と総授業時間数の関連が強まっていることを意味するのだろうか。それを確かめるために、相関係数の差の検定⁶を行った（表7最右列）。結果はいずれも有意ではなかった。つまり、2003年から2018年にかけて、進学率と総授業時間数の関連が強くなっているとはいえない。ここから、進学率と総授業時間数は安定的な関連を保っていたといえる。言い換えれば、この間に進学率による総授業時間数の格差は維持されてきたということである。

さきほど表6で見たように、普通科では進学率の高低にかかわらず、総授業時間数が増加傾向にある。進学率の高い学校と低い学校とが同じくらい総授業時間数を増加させたために、格差の拡大は回避されているのだと考えられる。

6. 考察

高校の授業時数の変化について、本稿で明らかにしたのは次の点である。

- 1) 1980年代に比べて2000年代前半は、週当たり授業時数が減少した。1984年時点では週34時限の高校が多くを占めていた。しかし、1999年指導要領により標準時数が削減された。その結果、同指導要領実施後の2003年には、30時限の高校が増加している。
- 2) しかし、平日の授業時数で見ると、普通科、専門学科のいずれにおいても1980年代よりも授業時数が増加している。学校週5日制により土曜授業がなくなった分、平日の授業時数を増加させた学校が多かったのだと推察される。
- 3) また、普通科においては、2003年以降は授業時数

表7 進学率と総授業時間数の相関係数

	進学率と総授業時間数の相関係数						相関係数の差の 検定統計量
	2003年			2018年			
高校全体	0.53	***	(N=132)	0.58	***	(N=180)	-0.66 n.s.
普通科（公立）	0.62	***	(N=66)	0.67	***	(N=87)	-0.53 n. s.
普通科（私立）	0.41	*	(N=31)	0.48	***	(N=47)	-0.36 n. s.
専門学科	0.00	n. s.	(N=35)	0.10	n. s.	(N=46)	

***: $p < 0.001$, **: $p < 0.01$, *: $p < 0.05$, †: $p < 0.1$, n. s.: $p \geq 0.1$

が増加している。2010年から2015年にかけて増加していることから、その間の2009年指導要領の実施が一因だと考えられる。

またPISA生徒質問紙調査の分析から、以下の知見が得られた。

- 4) 普通科高校では、進学率の高い学校も、低い学校も、ともに総授業時間数が増加する傾向が見られた。つまり、幅広い高校で総授業時間数が増加している。その結果として、総授業時間数の格差は2003年から2018年まで同程度に維持されている。

以上の知見から、高校教育課程の変化について考察したい。特に、4)の知見を先行研究の議論と関連付けながら、授業時数の学校間格差の現在について考察する。4)の知見は、山村（2010）が指摘した学校間格差拡大以後の、新たな局面を明らかにしていると考えられる。

山村（2010）が明らかにしたように、1999年指導要領実施後に総履修単位数（≒授業時数）の学校間格差が拡大したのは、政策によって履修単位数を「押し下げる」力が働き、それへの対処が学校によって異なったからであった。学校週5日制や新指導要領の実施により標準履修単位数が減少した際に、下位校と上位校とで異なる対応をとった。下位校では標準履修単位数の減少に合わせて履修単位数を削減したのに対し、上位校では従来の履修単位数を維持したのである。

これに対し、2003年から2018年にかけての政策は、授業時数を「押し上げる」ことを意図してきた。もし、授業時数を増加させたのが下位校だけであれば、格差は縮小したかもしれない。しかし、実際には格差は縮小しなかった。それは、下位校が授業時数を増加させるのと同様に、上位校が授業時数を増加させたからである（図4参照）。

このことは、上位校における授業時数がかつてなく増大していることを示唆する。下位校にとって、2000年代以降の授業時数の増大は、1999年指導要領実施時の授業時数の減少からの「回復」を意味する。しかし、

上位校は、1999年指導要領が実施され標準授業時数や修得単位数が削減された際に、授業時数を削減せず維持した。現在は、そこにさらに授業時数が「上乘せ」されているのだと考えられる。

また、近年は部活動に参加する生徒の割合や、活動頻度が上昇している（中澤 2014）。授業時間だけでなく、放課後に学校で過ごす時間もまた増大していると考えられるのである。そうだとすれば、高校生たちにとって、生活の中での学校生活の比重がかつてなく高まっているといえるかもしれない。こうした実態は、第1節で触れたいいくつかの観点から、さらに検討を深めていく必要がある。

最後に、本稿の内容と接合しうる議論を1つ紹介し、今後の課題を提示しておきたい。貴志（2012）は、ヨーロッパ各国の子どもと日本の小中学生、高校生の生活時間を比較し、日本の子どもの興味深い特徴を指摘している。それによると、ヨーロッパの子どもは高校生になると家事をする時間が増える。しかし、日本の子どもは、高校生になるとむしろ家事をする時間が減るのだという。貴志は、ボランティアに参加する時間も短いことにも併せて触れ、「日本は、家庭や地域において、生活を支える仕事や役割に対し、子どもの貢献が少ない社会といえる」と指摘している（p.18）。

貴志はまた、ヨーロッパの国々と比べ、日本の高校生が長く時間を使っているのは、学校内外で行われる「学業」だという。この事実は、「学業」に費やす時間の長さが、家庭や地域を支える役割を遂行する機会を少なくしていることを示唆している。授業時数に関する議論は、こうした高校生の社会生活のあり方への議論への接続可能性を持っている。この点を明らかにすることが、今後の課題となるだろう。

〔注〕

- ¹ 文部科学省、「教員勤務実態調査（平成28年度）の分析結果及び確定値の公表について（概要）」2018年9月27日、

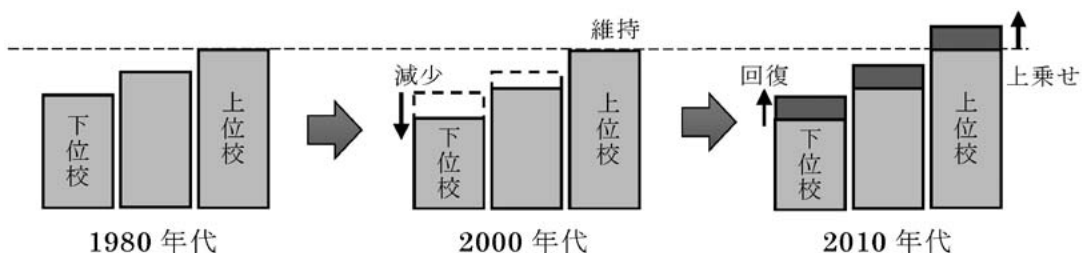


図4 普通科高校の学校ランク別にみた授業時数の変化

https://www.mext.go.jp/component/a_menu/education/detail/_icsFiles/afieldfile/2018/09/27/1409224_004_3.pdf (2020年6月28日最終確認)

- ² 調査は2回にわたって行われている。1回目は、全国の高校から10%を抽出し1997年度教育課程を調査したもの（荒井編 2000）、2回目は全国的全日制普通科高校から50%を抽出して2002・2003年度教育課程を調査したものである（山村ほか 2004）。
- ³ 現行の学習指導要領（2009年改訂）では、高校の修了には74単位以上の修得が必要とされる。1単位を修得するためには、50分を1単位時間とし、35単位時間の授業を受ける必要がある。1年のうち授業を行うのは35週が標準とされるから、履修1単位につき毎週1単位時間の授業を受けることになる。したがって、総履修単位数と授業時数それぞれの多寡はほぼ対応すると考えられる。
- ⁴ ただし、総合学科の結果が示されるのは1994年の調査以降である。また総合学科が制度化されたのが1994年であったため、1994年調査で調査されているのはわずか6学科に過ぎない。そのため、総合学科についての結果は2003年以降から用いる。
- ⁵ 「進学率」は、大学進学を見込んでいる生徒の割合を学校ごとに算出した数値である。PISAは高校1年次の調査であるため、回答者の実際の進学状況を表した数値ではない。そのため本来「進学見込み率」と表記すべきかもしれないが、煩雑さを避けるために、本稿では「進学率」と表記している。
- ⁶ この検定では、二つの異なる標本から求めた相関係数（ r_1 , r_2 ）に差がない（ $r_1=r_2$ ）ことを帰無仮説とする。 r_1 と r_2 をそれぞれ z 変換し、 z 変換した値（ z_1 , z_2 ）とサンプルサイズ（ n_1 , n_2 ）から次のように検定統計量を求める。

$$u = \frac{z_1 - z_2}{\sqrt{\frac{1}{n_1 - 3} + \frac{1}{n_2 - 3}}}$$

この検定統計量が帰無仮説のもとで平均0、標準偏差1の標準正規分布に従うことを利用し、帰無仮説が棄却されるかされないかを判断する。詳しくは、内田（2011）、芝（1975）などを参照。

【参考文献】

- 浅沼茂, 2005, 『「ゆとり教育」のカリキュラムの検証』『季刊教育法』144: 12-18.
- 荒井克弘編, 2000, 『学生は高校で何を学んでくるか』大学入試センター研究開発部.
- 荒川葉, 2009, 『「夢追い」型進路形成の功罪—高校改革の社会学』東信堂.
- 荒牧草平, 2000, 「高校教育課程に関する先行研究」荒井克弘編『学生は高校で何を学んでくるか』大学入試センター研究開発部, pp.25-40.
- 荒牧草平, 2004, 「履修単位の設定状況Ⅰ:総履修単位と選択単位」山村滋・荒牧草平・池田輝政, 2004, 『高等学校における新しい教育課程の編成』大学入試センター研究開発部, pp.147-173.
- 荒牧草平・山村滋, 2002, 「多様化政策下における普通科高校教育課程の実証的研究」『大学入試センター研究紀要』31: 11-27.
- 飯田浩之, 2002, 「高校改革と学校に対する生徒の関与—Y 高等学校総合学科、設置後3年間の追跡調査をもとに」『子ども社会研究』7: 68-82.
- 市川伸一, 2002, 『学力低下論争』筑摩書房.
- 内田治, 2011, 『相関分析の基本と活用』日科技連.
- 岡部善平, 2005, 『高校生の選択制カリキュラムへの適応過程』風間書房.
- 貴志倫子, 2012, 「子どもの発達と生活時間:社会生活基本調査を用いた日欧の国際比較より」『Estrela』221: 13-19.
- 木村元, 2015, 『学校の戦後史』岩波書店.
- 教育課程審議会, 1976, 「小学校、中学校及び高等学校の教育課程の基準の改善について（答申）」『文部時報』1197: 30-61.
- 教育課程審議会, 1998, 「幼稚園、小学校、中学校、高等学校、盲学校、聾学校及び養護学校の教育課程の基準の改善について（答申）」国立特別支援教育総合研究所,
- https://www.nise.go.jp/blog/2000/05/b2_h100729_01.html (2020年5月20日最終確認).
- 国立教育政策研究所編, 2019, 『生きるための知識と技能—OECD 生徒の学習到達度調査（PISA）2018年調査国際結果報告書』明石書店.
- 佐藤博志, 2014, 『「ゆとり教育」の正体』佐藤博志・岡本智周『「ゆとり」批判はどうつくられたのか』太郎次郎社エディタス.
- 芝祐順, 1975, 『行動科学における相関分析法 第2版』東京大学出版会.
- 下田重敬, 1990, 「各教科・科目等の履修、授業時数、修得等の特例について」『月刊高校教育』23（6）: 21-25.
- 中央教育審議会, 1996, 「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）」文部科学省,

- https://warp.ndl.go.jp/info:ndljp/pid/11293659/www.mext.go.jp/b_menu/shingi/old_chukyo/old_chukyo_index/toushin/1309579.htm (2020年5月20日最終確認).
- 中澤篤史, 2014, 『運動部活動の戦後と現在一なぜスポーツは学校教育に結び付けられるのか』青弓社.
- 藤田祐介, 2015, 「学習指導要領の歴史的変遷」山田恵吾・藤田祐介・貝塚茂樹『学校教育とカリキュラム 第3版』文化書房博文社, pp.130-154.
- ベネッセ教育総合研究所, 2016, 『第6回学習指導基本調査 DATABOOK (高校版)』
<https://berd.benesse.jp/shotouchutou/research/detail1.php?id=5081> (2020年6月28日最終確認).
- 素川富司, 1999, 「移行期間中における高等学校の教育課程の編成」『中等教育資料』738: 38-43.
- 文部科学省, 2003, 「小学校, 中学校, 高等学校等の学習指導要領の一部改正等について (通知)」文部科学省,
https://www.mext.go.jp/a_menu/shotou/cs/1320953.htm (2020年5月20日最終確認).
- 文部科学省, 2009a, 『高等学校学習指導要領』
https://www.mext.go.jp/component/a_menu/education/micro_detail/__icsFiles/afieldfile/2011/03/30/1304427_002.pdf (2020年5月20日最終確認).
- 文部科学省, 2009b, 『高等学校学習指導要領解説 総則編』
https://www.mext.go.jp/component/a_menu/education/micro_detail/__icsFiles/afieldfile/2010/12/28/1282000_01.pdf (2020年5月20日最終確認).
- 文部科学省, 2015, 「平成27年度公立高等学校における教育課程の編成・実施状況調査の結果について」文部科学省,
https://www.mext.go.jp/a_menu/shotou/new-cs/1368209.htm (2020年5月20日最終確認).
- 山村滋, 2010, 「高校と大学の接続問題と今後の課題: 高校教育の現状および大学で必要な技能の分析を通して」『教育学研究』77(2): 157-170.
- 山村滋・荒牧草平・池田輝政, 2004, 『高等学校における新しい教育課程の編成』大学入試センター研究開発部.

Changes in Japanese High School Curriculum Organization Since the 1980's: A Secondary Analysis of Surveys Regarding the Number of Classes

Kazuaki KATO*

The aim of this paper is to illustrate the effect of quantitative changes that have occurred in the organization of the Japanese high school curriculum. It is well documented that the educational reforms of the 1980s brought greater diversification to the high school curriculum. Much research has focused on the qualitative changes to the curriculum without equal concentration on the impact of quantitative changes. This paper addresses this overlooked area of research.

In the 1980's, The Japanese Ministry of Education, Culture, Sports, Science and Technology created policies in order to reduce the amount high school students were expected to learn. The number of credits necessary to graduate high school was reduced, as were the standard number of class hours. Subsequently, from the 2000's, the Ministry of Education policies began to change direction, and an increase in the amount of learning expected was implemented. This research examines to what degree the amount of learning content was affected by these policies.

This paper analyzes the Curriculum Organization Survey, conducted by the Ministry of Education, as well as the influence of the international academic assessment test, PISA (Programme for International Student Assessment) conducted by the OECD. The following findings were secured:

1. The amount of learning content expected in the 2000's decreased further than what it had been in the 1980's.
2. In the 2000's, the amount of learning content imposed during weekdays increased.
3. From 2003, class hours increased overall.
4. From the 2000s, non-vocational high schools, whether prestigious schools or not, increased their class hours.

In conclusion, class hours for high school students have expanded for a diversity of high schools. Further investigation into the effect that the expansion of class hours has on the overall curriculum of high school is suggested.

* Student, Graduate School of Education and Human Development, Nagoya University

