

# 大学教員の時間使用に関する国際比較研究

—カーネギー国際調査から—

藤村正司

## 目次

はじめに

### 1. カーネギー・データから

(1) 14カ国の時間分布

(2) 大学類型別・コホート別分布—日米比較—

### 2. 分析結果

(1) 授業コマ数

(2) 時間配分の規定条件

おわりに



# 大学教員の時間使用に関する国際比較研究

－カーネギー国際調査から－

藤村 正 司\*

## はじめに

時間はお金とともに消費され、節約される希少な財である(ムーア：訳1974)。ベルは脱産業化社会のための議事日程において、時間という「新しい希少性」がすべての社会科学の土台となることを指摘した(ベル：訳1975, P.632)。本稿のねらいは、時間使用の側面に焦点化しつつ、教育と研究の統合というフンボルト・テーゼがはらむ問題を国際比較データをまじえて考察することにある。時間使用の構造分析を通じて、大衆化が進行した現在、アカデミック・プロフェッションにとって義務(imperatives)とは何であるのか、そしてそれがどのように時間配分に現れているのか検討してみたい。

アカデミック・プロフェッションの活動のうち、基本的かつ矛盾をはらんだ活動は、教育と研究に関わる活動である。これら二つの職務のうち、研究が教育活動に優先すること、研究活動によってこそ大学が下位の学校と際だつことは、ヴェブレンが70年も前に指摘していたことである(cit.in Veblen:1993,p.12)。それは、個人の時間の希少性が、組織の時間の希少性に優越するということでもある。しかしながら、研究だけにすべての時間を配分できないことは、アカデミック・プロフェッションにとってまさに矛盾であり、ジレンマであり、パラドクスさえある(Clark:1987,p.99;江原:1995)。この時間の共時性が生み出す緊張は、時間の効率的なマネジメントを要請するが、これを実効することは容易ではない。

むしろ、こうしたジレンマをシステムが抱えていることに合理性がないとはいえない。ティーチングが必要なのは、どの大学においても学生というクライアントに対する満足を与えるサービスだからである。その限りでティーチングは、高等教育システムを基本的に維持する。一方、高等教育システムにおいて、研究がますます必要となるのは、ディシプリンに満足を与えてシステムにダイナミズムと威信をもたらすからである。つまり、研究は知識と技術の創造する専門家に報酬を与える。いかに大学の大衆化が進もうともティーチングのみでは高等教育システムは枯渇する。だから、教育と研究とを統合しようとしたフンボルト・テーゼは、システムにとって理由がないわけではない。

しかしながら、クラークがアメリカの高等教育システムを事例に指摘したように、およそ一つのシステムが機能分化せずに大衆化の時代を生き残ることはできない(クラーク：訳1994)。実際、私事的かつ秘境的な研究活動は、大衆化が生み出したオープン・ドア的な教育活動と馴染まない。また、アカデミック・プロフェッションは教育と研究という基本的活動以外にも、学生指導、社会サー

---

\* 新潟大学教育学部助教授(大学教育研究センター客員研究員)

ビス、管理運営等、組織の時間に多大なエネルギーを割かねばならない。さらに、教育と研究との線引きそれ自体、明確であるとは決して言えない。加えて、学期中と休暇中の区分がアカデミック・ライフの一貫性を失わせる。

こうした仕事の神秘性に加えて、職務の曖昧さと非一貫性、共時性と弾力性、激務でありかつ閑職であるというサービス業一般にみられるような特性が、アカデミック・プロフェッションに「奇妙な職業」(odd occupation)という名を冠させる(Clark:1987,p.xxi)。そのことがまた研究室と家庭の関係を逆転させるのである。そこで、マス段階の高等教育においては、二つの方向性によってこうした様々な活動をめぐる時間の請求権が調整される。一つは、機関間によるタテの分化である。つまり、教育と研究とのジレンマは、高等教育システムにおけるヒエラルキーを明確にすることで解消される。

しかしながら、マス段階の高等教育において、そうしたシステムの機能分化はいつそう研究者個人に葛藤を強いる。下位のヒエラルキーと研究志向の出会いがミスマッチである。そこでは、教育と研究との共時性は「時間の圧力」となってより葛藤を深刻化させるが、この葛藤はさらにもう一つの分化のなかで解消されようとする。すなわち、研究者個人の時系列的な役割の交替として現れる(天野:1988)。すなわち、助手、講師、助教授、教授というキャリア形成において、言い替えると官僚制における位階秩序において、研究、教育、管理運営、社会サービスといった役割と役割の間の順序を明確にしようとする。これを要するに、教育と研究との葛藤は、機関間の分化とともに、研究者自身のライフコースの選択と官僚制的秩序の問題とも密接に絡み合っているのである。

それでは、実際、アカデミック・プロフェッションは、ライフコースにおいてどのような活動に、どの程度の時間資源の配分を行っているのか、そしてそれはシステムのいかなる条件によって規定されるのか。以下、この点を国際比較データによって検討してみよう。用いるデータは、1992年に実施された「カーネギー大学教授国際比較調査」である<sup>(1)</sup>。

第1節では、教育と研究の時間配分比率の国別の分布を描き、教育と研究がトレード・オフの関係にあること、特に日本とドイツが研究にシフトした国であることなどを示す。次いで、第2節では日本とアメリカのデータを抽出して、教育と研究時間の他、社会サービス、管理運営、その他の学術活動について、それぞれ大学類型別・コホート別に時間配分比率の平均値を算出し、時間配分の趨勢が両国で対照的な構造をもつことを指摘する。第3節では、時間配分の重要な規定条件となる授業科目数の多少について教育課程別と大学類型別に日米検討する。そして、教育と研究の時間配分を規定する課程別の授業科目数の効果を検討し、日本では専門課程の授業コマ数が、アメリカでは教養課程の授業コマ数と所属大学の類型が、教育・研究時間を規定する傾向にあることなどを指摘する。

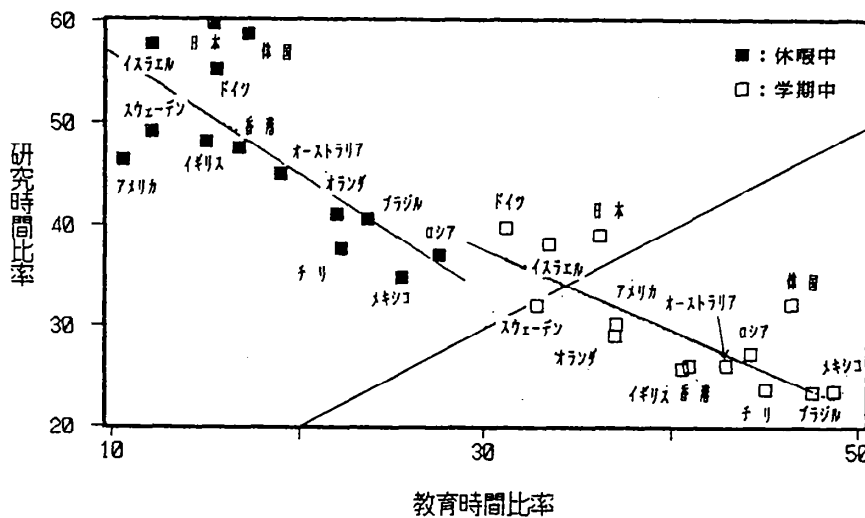
最後に、研究者個人の志向性とデモグラフィックな規定条件との比較検討から、日米の異なる高等教育システムの相違が、教育と研究という二つの時間座標軸の設定メカニズムに影響を与えていることなどを指摘する。以上から、時間の限界とフローがどのように大学教員の仕事と交錯しているのか検討してみよう。

## 1. カーネギー・データから

### (1) 14カ国の時間分布

カーネギー調査では、教育活動とは「授業の準備、学生指導、採点、評価」、他方「研究活動」とは「創造的活動のための読書、執筆、フィールドワークや実験活動」として、「あなたの平均的な一週間の時間数」を学期中と休暇中について記入させる共通項目がある。この項目に注目して、まず、調査に参加した14カ国について教育・研究の時間配分比率の平均値を学期中と休暇中それぞれプロットしてみよう（図1参照）<sup>(2)</sup>。

図1 教育と研究の国別時間分布 (%)



ここで時間数ではなく比率を求めたのは、教育と研究のトレード・オフの関係を見るためである。対角線から右下が研究よりも教育へのウエイトが大きい国、左上が研究の方が多き国を示している。まず、学期中について見ると、教育時間比率の平均値30%から50%の中に14サンプルすべてが含まれることがわかる。ドイツ、日本、イスラエルの3国が対角線よりも左上に位置することから、これらの国はより研究にウエイトを置いた国であることがわかる。これら3国に韓国を加えた4国は、回帰線によって検討すると、教育時間比率から期待される数値以上に研究にウエイトを置いていることが知られる ( $Y = -.79X + 61.1; r^2 = .61$ )。

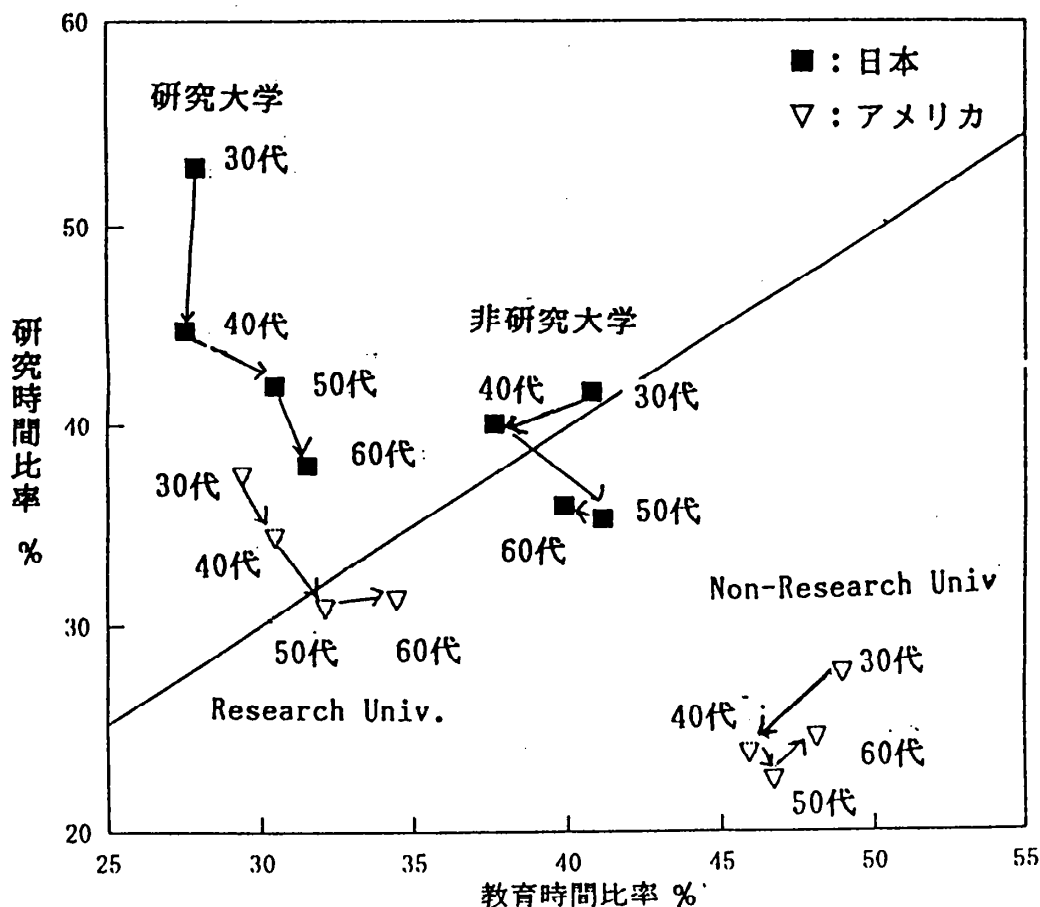
さらに、休暇中の分布を回帰線によって見ると、傾き、切片ともに学期中よりも大きくなる ( $Y = -1.17X + 68.3; r^2 = .55$ )。決定係数の減少傾向から、休暇中にサンプルのバラツキは大きくなることがわかるが、教育義務から解放されると全体に研究にシフトする。この休暇中にみられる教育と研究の間の弛緩性は、個人ベースでも確認される<sup>(3)</sup>。時間配分のデータは、教育と研究の間に研究を優位とする「選好のヒエラルキー」が存在することを教える。回帰線を研究へ志向させているのが上記4カ国である。アメリカは期待するほど研究にウエイトがおかれてはいない。研究と教育を両軸として、14カ国を大きく三つの集団に分類すると、さしあたり研究のドイツ型、教育・研究のアングロ・サクソン型、そして教育の南米型に分かれる。

大学大衆化の進行がこうした時間配分の国別の分布を説明するのだろうか、なぜ個々の国がこう

した散らばりになるのか、マクロに説明する明快な学説をもっているわけではない。国別の教育・研究への志向性によって各国のポジションが部分的に説明されるのだろうが、そうだとすればオランダのポジションがうまく説明できない。カーネギーの第一次レポートによれば、ドイツ型に加えてオランダの研究志向の強さが示されている (Boyer, E., et. al.:1994, figure15)。サンプル数の14は、多変量解析にかけるには少なすぎるし、事例志向的アプローチを採用するには多すぎる。

いずれにせよ、国家を単位とした図1から教育と研究の間にはトレード・オフの関係のあること、しかしその関係は国によって差異のあることが確認される。ここでは個別国家の固有さを捨象したクロス・ナショナルな分析ではなく、データの制約から比較可能な2つの国について、大学のタイプと大学教員のキャリア形成においてどのように時間が配分されているのか検討してみよう。カーネギー調査では、日本とアメリカのデータについて大学分類のコードが入っている<sup>(4)</sup>。ともに大衆化への対応に追われる日米のアカデミック・プロフェッションの時間使用の特徴を比較検討してみよう。

図2 教育と研究の時間配分比率の大学類型別・コホート別分布  
—日米比較：学期中—



(2) 大学類型別・コホート別分布—日米比較—

図2が、大学分類とコホート別の、教育と研究の時間配分比率の平均値を学期中についてプロットしたものある。対角線から右下が教育に、左上が研究に時間がより配分されていることを示して

いる。日米それぞれの大学類型による4つのグループ間の時間配分比率からいくつかの特徴がわかる。

第一は、日本とアメリカで比較すると、図1に示したように、全体に日本の方がアメリカよりも研究の時間配分比率が高いことである。日本の非研究大学は、アメリカの研究大学よりも研究時間の比率が高い。40歳代を見ると研究大学では平均値で10%、非研究大学では17%近く、日本の方が研究にシフトしている。

第二に、大学分類で見ると、確かに日米ともに研究大学の方が研究時間の比率が高いが、研究大学か否かという分類は研究時間の比率の高さよりも、教育時間に反映された分類であることがわかる。このことは、大衆化の進んだアメリカのデータで顕著である。アメリカの40歳代を注目すると、研究大学と非研究大学の教育時間比率の間には平均で25%の差がある。

第三に、コホート別に見ると日米ともに共通した傾向が分かる。4つの集団の中で、研究大学に勤務する教員の方が、研究時間の比率が次第に少なくなる。わけでも、日本の研究大学は、30歳代に1週間の50%以上の時間を研究に配分させている。ところが、40歳代以降、そして60代になると研究時間比率は急激に減少する。しかし、教育の時間配分比率は10%程度増えるに過ぎない。同様の傾向は、アメリカの研究大学にも見ることができ、日本ほどドラスティックな研究時間の分散化傾向は見られない。興味深いのは、非研究大学の40歳代コホートのポジションである。キャリア形成の上で非研究大学における40歳代は、他のコホートと比較して教育、研究ともに時間配分比率が小さくなる。従って、40歳代は、社会サービスや管理運営などの多様な活動に分散する年代であることが推察される。

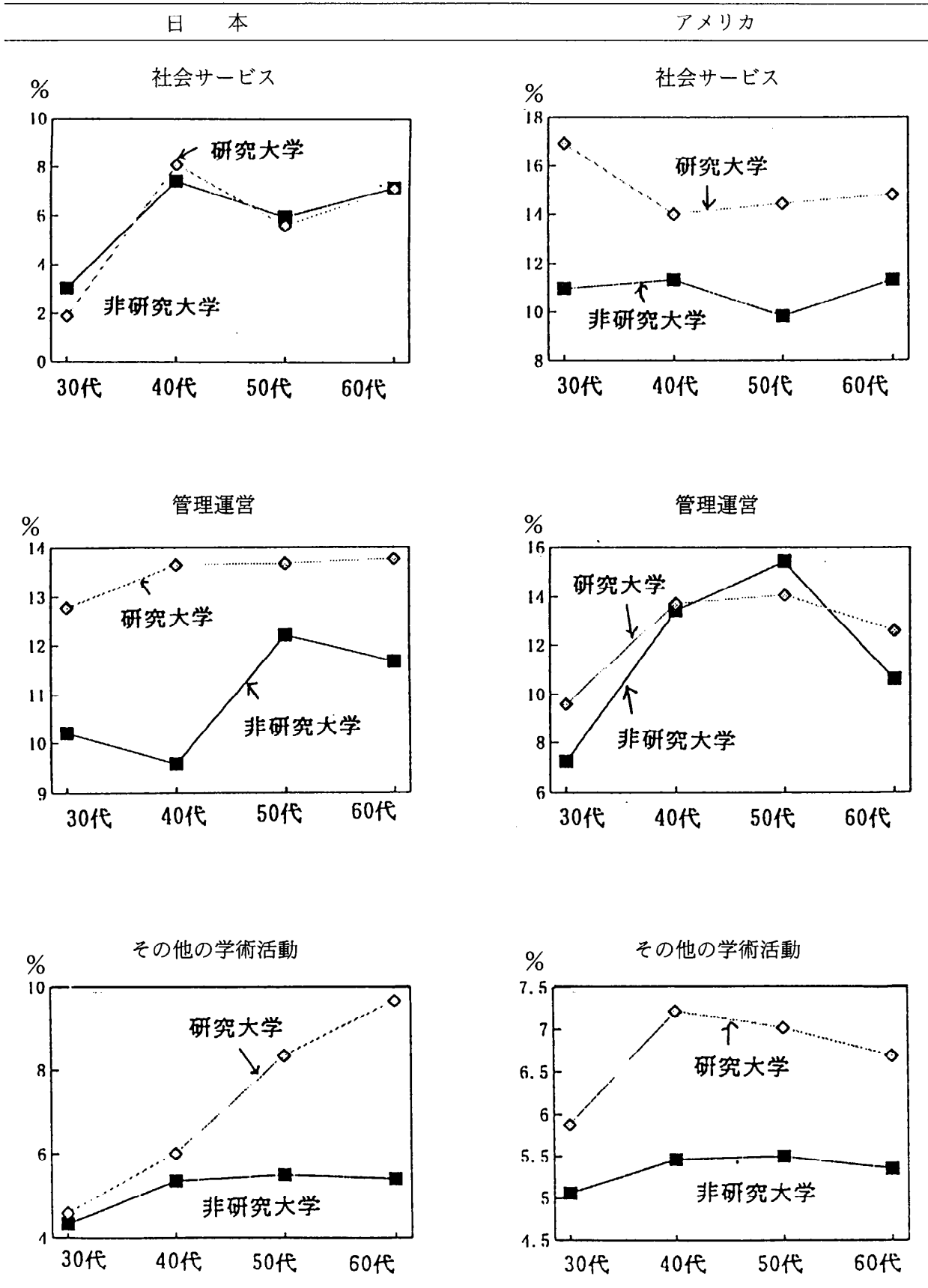
このように、研究大学と非研究大学は、教育の時間配分から見る限りそれぞれ分業が果たされている。とくに、研究大学の方が急激に研究時間比率が減少することから、研究以外の役割への交替が明示的であると思われる。非研究大学は、40歳代を除くとそうしたキャリア形成における役割の変化が明確ではない。従って、非研究大学では、それだけ時間と時間の境界が曖昧だといえる。

次に、コホート別に予想される役割の交替について、「社会サービス」、「管理運営」、「その他の学術活動」といった俗に雑務と称せられる職務について大学分類別の特徴を検討してみた。図3がその時間配分比率の平均値を日米について示したものがある。分散分析の結果、日米は大学教員のキャリア形成において、大学分類とコホートによって対照的な時間配分を行っていることが分かる。

まず、「社会サービス」は、日本ではコホートの効果が見られるが、大学分類では平均値に差はない。一方、アメリカはその逆である。つまり、コホートの効果は見られないが、研究大学の方がいっそう「社会サービス」のウエイトが高い。しかも、アメリカのデータは、全体に日本の2倍程度「社会サービス」に時間を配分している。このことは、アメリカでは社会サービスが教育と研究に次いで重視されていることを示している。

次いで、「管理運営」は、「社会サービス」と比較して日米で対照的な時間配分の傾向が見られる。日本では大学分類とコホートそれぞれに主効果がある。「管理運営」の時間配分比率は、研究大学の方が非研究大学よりも比率が一貫して高いが、研究大学では年齢による差は見られない。これに対して非研究大学では、40歳代に落ち込み、50歳代になって管理運営の職務が集中する。

図3 教育・研究以外の平均時間配分比率(%) 学期中





一方、アメリカでは大学分類に平均値差は見られないが、コホートによる効果が見られる。すなわち、コホートが古くなるほど次第に管理運営の時間配分比率が増加し、50代で最もウェイトが高くなる。アメリカのデータと比較すると、日本の研究大学ではどのコホートでも管理運営の時間が均等に配分されるが、非研究大学では管理運営や委員会について年齢による負担に濃淡があると言える。

最後に、「その他の学術活動」では、予想されるように日本とアメリカともに研究大学の時間配分のウェイトが高い。しかし、コホート別に見ると、特に日本の場合、コホートと大学分類とで交互作用効果が確認される。日本の場合、非研究大学ではほとんどコホートによる学術活動に平均値差はないが、研究大学では年齢とともに次第に学術活動への時間配分が高くなる。それだけ、研究大学に学術活動の負担と責任が大きいということである。日本の研究大学の60歳代は、全活動のうち「その他の学術活動」に平均10%の時間を配分する。この交互作用効果を研究大学の威信とジェロントロジーの現れと見るべきか、あるいは機関と年齢による分業と呼ぶのかはわからないが、日本の研究大学における「その他の学術活動」の時間的偏在は、アメリカのそれが40歳代という比較的若い時期にピークを迎えるのとはきわめて対照的な時間使用の状況を示している<sup>(5)</sup>。

## 2. 分析結果

### (1) 授業コマ数

以上、時間使用の状況を日米のデータについて比較検討した。以下、教育と研究の時間配分に及ぼす規定条件を探ってみよう。その際、まず授業コマ数について研究大学と非研究大学の負担状況を確認しておく。授業コマ数を重視するのは、何よりも大学教員の生活時間の中で授業が唯一といってよいほどの義務(imperatives)だからであり、制約された時間と固定した場所を研究者に強いるからである。これに対して研究、社会サービス、管理運営、その他の学術活動は、すべてこの授業の合間をぬった自由時間に当てられる。

表1は、大学類型別と課程別に日米の大学教員の担当授業科目数を比較したものである。表1からわかることの第一は、日本のサンプルは授業科目「なし」に該当する教員がほとんどいないこと、これに対してアメリカのデータはどの課程においても「なし」の教員が10%以上は存在することである。このことはサバティカルが何ほどの形でアメリカの大学教員に浸透していること、従って、たしかに授業負担は日本の大学教員の方が大きいことを示している。

第二は、大学類型別に子細に見ると、まず学部教養課程(introductory courses)では、日本は大学類型間に担当科目数の差はないが、アメリカでは研究大学の負担が少ないこと。学部専門課程になると、日本では非研究大学の負担が増すが、対照的にアメリカでは研究大学の授業負担が多い。興味深いのは、大学院課程になると日米ともに大学類型間に授業科目数の差はなくなることである。

従って、日米の授業科目数について大学類型間に差が認められるのは、学部段階の授業である。アメリカでは学部教養課程の授業負担は非研究大学に、専門課程は研究大学により特化する。これに対して、日本では専門課程において非研究大学の負担が大きくなる。教育における大学類型間の分業といっても、授業科目数の負担から見る限り、それは学部レベルまでである。日米では授業負

表 1 担当授業科目数 (%)

＜日 本＞		大学類型	なし	1～2	3～4	5～6	7以上
学部教養課程	研究		1.9	71.5	18.1	5.8	2.6
	以外		---	69.1	20.0	7.0	3.9
専門課程	研究		---	43.1	47.0	8.2	1.7
	以外		.1	22.1	34.6	28.0	15.1
大学院課程	研究		.5	62.5	32.1	4.3	.5
	以外		.1	64.2	30.9	4.1	.7
＜アメリカ＞		大学類型	なし	1～2	3～4	5～6	7以上
学部教養課程	研究		46.7	48.8	3.8	.3	.4
	以外		20.6	63.3	13.8	1.8	.5
専門課程	研究		14.8	65.9	16.0	2.4	.9
	以外		40.1	52.3	6.3	.8	.5
大学院課程	研究		18.2	62.6	15.0	2.9	1.3
	以外		12.0	69.5	15.5	2.1	.9

担について、機関間分業の方向性が異なる。文字通り、専門分化のレベルに応じた分業が見られるのはアメリカの高等教育である。これに対して日本の研究大学は、専門課程での授業負担が非研究大学よりも比較的軽い。要するに、専門課程の授業負担の軽減、すなわち「弛緩された時間」を有することと同時に、管理運営と学術活動という「拘束された時間」をもつことにわが国の研究大学の特徴がある。

もっとも、コマ数の多少だけで拘束される時間を評価することは十分ではない<sup>(6)</sup>。単位認定にあたり学生に求める要件の差異を考慮する必要があることは言うまでもない。カーネギー・データによって単位認定の差異を日米比較すると、学部教養課程で求められる要件は（「授業の出席」、「レポート」、「試験の回数」、「口頭発表」、「クラス討議への積極的参加」）、どの項目においてもアメリカの方が厳しい。専門課程になると日本は「出席」と「一回のレポート」が、アメリカは「クラス討議」と「2回以上の試験」が評価の目安になっている。さらに、大学院課程では日本は「主論文」と「口頭発表」、アメリカではこれら以外に「クラス討議」と「出席」が単位認定の要件となっている。このように単位認定に求める要件を日米比較すると、主として「出席」と「一回の試験」で単位認定する日本と「クラス討議への積極的参加」など教員の演出的役割を要するアメリカとでは質的な差異のあることがわかる。教育時間がコマ数だけに還元されない膨らみをもつのは、大学教育の理念の違いを反映したこうした教授法の違いにあるといえる。

## (2) 時間配分の規定条件

それでは教育と研究の時間配分は、こうした大学分類や授業科目数などによってどの程度まで説明されるのだろうか。以上をまとめる上で、教育と研究の時間配分比率と時間数を従属変数として日米で比較検討してみよう。説明変数には、大学分類（ダミー変数：研究大学＝1）、授業科目数、

性(ダミー変数:女性=1),そして年齢を加えた。年齢はこれまで見たように必ずしも線形な効果をもつとは限らないが,性と年齢はともに時間使用に影響を及ぼすデモグラフィックな条件として無条件にモデルに加えた<sup>(7)</sup>。性については,カーネギー調査によると(Boyer et al.:1994),日本の女性大学教員の比率は7.9%で14のサンプル国中最も低い(アメリカは26.7%)。フェミニゼーションの遅れた,男性の職場として見なされている高等教育組織にあって,女性はいかなる時間使用の制約を受けているのか,このことも含めて日米で比較検討してみよう。

表2 日米における「教育時間比率」の影響要因:学期中

	日 本		アメリ カ	
	b	$\beta$	b	$\beta$
女 性(d)	12.868*** (3.172)	.148	8.060*** (1.775)	.148
年 齢	.044 (.070)	.022	.136* (.070)	.064
研 究 大 学(d)	-5.877*** (1.531)	-.145	-12.927*** (1.532)	-.287
授 業 科 目 数				
学 部 教 養	1.276*** (.330)	.146	3.807*** (.729)	.179
学 部 専 門	2.024*** (.337)	.238	1.466*** (.507)	.097
大 学 院	-.238 (.191)	-.049	-.286 (.539)	-.017
Adj. R <sup>2</sup>	.125		.200	
N	682		778	

注:数値は左がb,右が $\beta$ 。括弧内は標準誤差。(d)はダミー変数。女性=1,男性=0,研究大学=1,非研究大学=0,有意水準:\*... $p < 5\%$ ,\*\*... $p < 1\%$ ,\*\*\*... $p < 0.1\%$

表3 日米における「教育時間数」の影響要因:学期中

	日 本		アメリ カ	
	b	$\beta$	b	$\beta$
女 性(d)	6.222** (2.210)	.104	4.187*** (.923)	.149
年 齢	.046 (.049)	.035	.137** (.036)	.125
研 究 大 学(d)	-2.960** (1.066)	-.107	-5.030*** (.797)	-.216
授 業 科 目 数				
学 部 教 養	.706** (.230)	.118	1.946*** (.379)	.177
学 部 専 門	1.402*** (.235)	.241	1.252*** (.263)	.161
大 学 院	-.321* (.133)	-.097	.568* (.280)	.066
Adj. R <sup>2</sup>	.090		.191	
N	682		778	

表4 日米における「研究時間比率」の影響要因：学期中

	日 本		ア メ リ カ	
	b	$\beta$	b	$\beta$
女 性(d)	-9.192*** (3.453)	-.101	-7.978*** (1.850)	.150
年 齢	-.283** (.076)	-.139	-.231** (.072)	-.111
研 究 大 学(d)	-1.930 (1.666)	.046	8.983*** (1.560)	.204
授 業 科 目 数				
学 部 教 養	-.725* (.360)	-.079	-2.047** (.759)	-.098
学 部 専 門	-1.314*** (.368)	-.148	-.555 (.528)	.038
大 学 院	.071 (.208)	.014	-.114 (.561)	-.007
Adj. R <sup>2</sup>	.049		.098	
N	682		778	

表5 日米における「研究時間数」の影響要因：学期中

	日 本		ア メ リ カ	
	b	$\beta$	b	$\beta$
女 性(d)	-5.699* (2.600)	-.084	-3.424*** (1.126)	-.106
年 齢	-.138* (.057)	-.092	-.113** (.044)	-.089
研 究 大 学(d)	.859 (1.254)	.027	6.354*** (.971)	.237
授 業 科 目 数				
学 部 教 養	-.321 (.271)	-.047	-.942* (.462)	-.074
学 部 専 門	-.418 (.276)	-.063	-.187 (.321)	.020
大 学 院	.039 (.156)	.010	.205 (.341)	.020
Adj. R <sup>2</sup>	.014		.091	
N	682		778	

表2は、平均的1週間における学期中の「教育」への時間配分比率を、表3が時間数をそれぞれ従属変数とした重回帰分析の結果を示す。表2と表3からわかることの第一は、性別の効果を見ると、比率と実数ともに女性の方が教育時間の使用にプラスで有意な影響を及ぼしていること、第二に、アメリカの方に、年齢とともに教育時間数が増加する傾向にあること、第三に大学分類の影響は、他の条件を一定とすると、日米ともに研究大学の方がマイナスの効果が見られるが、アメリカ

の方がほぼ2時間も研究大学の教育時間数が非研究大学より少ないことである。

第四に興味深いのは、教育課程の水準によって日米で対照的な授業科目数の効果が現れることである。すなわち、日本では他の条件を一定とした場合、教育時間比率と時間数ともに、学部専門課程の授業科目数が教養課程よりも約2倍程度授業準備に関わる時間を要している。学部専門科目が1コマ増えると、日本では1週間で平均1.4時間ほど授業準備や評価で時間数が増加するが、アメリカでは教養課程のコマ数の方が専門課程よりも教育時間に影響を及ぼす。専門教育を研究活動の一環としてみれば、この結果は日本の大学教員が、一般教育よりも専門=研究を重視していることを示唆している。

表3の大学院課程を見ると、時間比率では差はないが、日本では授業科目数は教育時間数に対してマイナスの有意な影響を及ぼしていることがわかる。この結果をどう読めばいいのか。アメリカでは、学部の授業コマ数が一定の場合、大学院ではコマ数が増えるほど、期待されるように教育に当てる時間数がプラスで有意となる。ところが、日本の高等教育ではマイナスになるという不思議な結果を示している。日本において大学院の授業負担が実際の教育時間数に対してマイナスの符号条件を示すのは、大学院生の指導が教育というよりも、研究活動の一環として評価されているのかもしれない。

しかし、だとすれば研究時間に対する影響をみた表4と表5の結果は、大学院のコマ数がプラスの効果を示すはずである。だが、結果は必ずしもそうとは読めない。日本では、学部レベルのコマ数が同じであれば、大学院のコマ数が増えると、教育に関わる時間数が少なくなる傾向にある。供給過剰だとされ、同じ教員が学部と大学院を併任・兼担するわが国の大学院の実態は、必ずしも授業準備を要するほど実質的な課程ではなく、ダミーであるといえるのかもしれない(市川・喜多村編：1995)。

次いで、研究時間の比率と実数に対する重回帰分析の結果を示した表4と表5を検討してみよう。第一にわかることは、研究時間の確保は日本では女性であること自体、アメリカよりもマイナスの影響を受けること、第二に年齢は研究への時間配分にマイナスの効果をもつこと、そして日本の方がやや係数が大きいこと、第三に「研究大学」に勤務することは、確かに教育時間は少なくなるが、そのことによって必ずしも研究時間の点でメリットを享受しているわけではないこと、第四に予想されるように、日本では学部専門課程の授業科目数が研究時間の比率に対してネックになっていること、これに対してアメリカでは、教養教育の負担が、研究時間比率と時間数に対してともにマイナスの影響をもたらしていることがわかる。

標準化偏回帰係数からみる限り、他の条件を一定とすれば、わが国の高等教育においては学部専門課程の授業負担が教育・研究時間の配分に対して大きな影響を及ぼすと言え、一方アメリカでは何よりも「研究大学」に勤務することが時間配分の規定条件になっていると言えよう。言い替えれば、わが国では教育・研究活動は専門教育のコマ数という義務それ自体によって直接拘束されるのに対し、アメリカのそれは高等教育システムの分業によって規定される。従って、同じ希少な時間環境といっても、日本の大学教員はシステム内の専門教育の絡みで「時間の圧力」を感じるが、アメリカの大学教員はシステム間のヒエラルキーによる拘束、つまり地位への憔悴によって多忙を感

じるといってよい。

しかしながら、教育と研究の時間使用は、こうした外的な環境にのみ還元されるわけではない。時間使用は研究者個人の「志向性」、ないしは内発的な動機づけによっても影響を受ける。同じ制度的な環境の下でも、研究者の「志向性」(orientation)によってどの程度、時間使用は説明されるのか日米で比較検討してみよう。

表6 タスク環境と志向性により説明される時間配分比率

	日 本		アメリ カ	
	教育	研究	教育	研究
①タスク環境	.125	.049	.200	.098
②志 向 性	.029	.075	.079	.247
タスク環境優位比率 (①/②)	4.310	.649	2.532	.397
(コホート別)				
30-45歳	13.280	1.631	6.683	.555
46-60歳	3.866	.268	2.052	.063

注：(1) ①②行目の数値は決定係数 ( $R^2$ )

(2) タスク環境は、表2から表5で用いた説明変数

(3) 志向性は「あなた自身の関心は主として教育あるいは研究のどちらにありますか」(1. 主として教育, 2. 両方あるが、どちらかといえば教育, 3. 両方あるが、どちらかといえば研究, 4. 主として研究)

(4) タスク環境優位比率は本文参照。

表6は、教育と研究のそれぞれの時間配分比率の分散が、表2から表5で用いた説明変数と志向性によって説明される割合(決定係数)を示している。すなわち、大学教員の時間配分は、「タスク環境+性・年齢」といったデモグラフィックな条件の違いによるのか、それとも教育や研究への役割「志向性」によって説明されるのかを示したものである。1行目の「タスク環境+性・年齢」は、6つの説明変数すべてを含む決定係数である。2行目の「志向性」とは、カーネギー調査中で「あなた自身の関心は主として教育あるいは研究のどちらかにありますか」の項目を用いた。この2行目の決定係数は、1行目の「タスク環境+性・年齢」の効果を除いた場合の、「志向性」だけによる決定係数である。具体的には、表2と表4の決定係数と、これに「志向性」を加えた7つの説明変数による決定係数の増分である。

表6で注目すべき数値は、3行目の「タスク環境優位比率」である。これは「タスク環境+性・年齢」と「志向性」によって説明される割合の比率をとったものである。この相対指標が1より大きいほど、「タスク環境+性・年齢」の規定力が高いことを示す。この数値を教育と研究で比較すると、予想されるように教育活動の方が「タスク環境」によって規定され、研究活動は「志向性」による効果が大きい。教育の研究に対する時間配分比は日本で6.6倍(4.310÷0.649)、アメリカで6.4倍だから(2.532÷0.397)、システム内部では外部環境から同程度の拘束を受けると言える。

しかし、日米で比較すると、日本におけるタスク環境の相対的效果が大きいことがわかる。日本のタスク環境優位比率は、アメリカの1.7倍である。この差異を説明する学説がないではない。「志

向性」が社会統制から派生すると見たターナーの、上昇移動に伴う組織的規範説がそれである(ターナー：訳1963)。ターナーが唱えた上昇移動規範説が研究者の選抜原理と機能的連関をもつとして、日本の研究者の選抜に伴う規範を「庇護移動型」、アメリカのそれを「競争移動型」と仮定しよう。カーネギー・データでは日本のテニュア比率が90.9%、アメリカが61.6%だから、この仮定も許されよう<sup>(8)</sup>。

そこで、もしターナー説の適応が正しいとすれば、二つの異なる社会における選抜様式の違いが、時間配分のメカニズムに重要な影響を与えていることになる。タスク環境を一定としてもなお、「志向性」の作用する余地があるのは、アメリカではアカデミック・プロフェッションの多様性と可動性を育む柔軟な組織構造をもっているからであろう。

日米比較では、確かにこのターナーの組織規範説の適応は妥当性をもつように思える。しかし、コホート別にみると時間的展望が変異することから、必ずしもそうとは言えないことが判明する。競争移動は若いコホートほど顕著だとすれば、若いコホートほどタスク環境優位比率は小さくなるはずである。

ところが、この比率の趨勢をコホート別に算出すると、日米ともに46-60歳層ほど「志向性」の相対的な影響力が増してくることがわかる。このことは、高等教育の大衆化の進展にもかかわらず、否、大衆化が進展するからこそ時間資源の配分がタスク環境によって厳しく標準化される傾向が強くなってきたことを意味している。それも研究志向性の強い若いコホートほど、官僚制による共時化と時間の拘束に敏感に感応する。したがって、逆説的だが、時間が相対的に豊富だとされる若いコホートほど、志向性の剝奪からくる欲求充足への満足度が低いから、時間の希少性が最大になる。一方、古いコホートほど、熟練によって授業準備や研究に要する時間に融通がきき、タスク環境の影響を凌駕するような、時間を統制できる域に達することを示唆している。

## おわりに

脱産業社会の到来は時間が希少な資源になること、時間が社会科学において土台となることを指摘した。本稿は、時間配分の視点から教育と研究の統合というフンボルト的命題のもつ問題を、大学大衆化が深刻な問題となっている20世紀末のアカデミック・プロフェッションにおいて検討した。具体的には、1992年実施されたカーネギー国際調査によって大学教員の時間使用の状況を教育・研究について分布を国別に描き、行動別平均時間の分布と時間使用の構造について分析的に日米比較検討した。その結果、明らかとなったのは以下の5点である。

第一は、研究と教育を両軸として、14カ国を大きく三つの集団に分類すると、研究のドイツ型、教育・研究のアングロ・サクソン型、そして教育の南米型に分かれること。とくに、日本はドイツ、イスラエルとともに研究に費やす時間が強いこと。

第二に、時間配分の視点から大学分類を見ると、研究大学か否かという分類は、恵まれた研究時間以上に、教育に関わる時間の少なさを反映した分類であることがわかる。教育義務の軽減にこそ、研究大学の特徴がある。実際、授業科目数を大学分類で比較すると、特にアメリカでは授業科目数

「なし」が研究大学で見られること、日本では専門課程での授業負担が少ない傾向にあることから、研究大学ほど授業に拘束されない時間を享受していることがわかる。

第三に、コホート別に見ると日米ともに共通した時間の集中と分散傾向が読み取れる。すなわち、研究大学に勤務する教員の方が、コホートが古いほど研究時間の配分比率が次第に少なくなることである。わけても、日本の研究大学の研究時間比率は、30歳代から60歳代まで研究時間比率が急激に減少する。研究大学では、年齢とともに「その他の学術活動」の時間の比率が増加する。このことから、研究大学では時系列的な役割の交替が顕著であるといえる。

第四に、性、年齢、大学分類、コマ数といったデモグラフィックな条件によって教育時間の配分過程を検討した。日米ともに女性であること、非研究大学勤務であることは教育に配分される時間を増加させるが、日米では教育課程によって異なる効果が認められる。すなわち、日本では学部専門のコマ数が、他方アメリカでは学部教養のコマ数が、拘束された教育時間を生み出すといえる。一方、研究時間については、女性であることと年齢が高いことは、日米共通して研究時間を減少させる傾向にあるが、研究大学に勤務することで非拘束的な時間を享受するのはアメリカである。日本の研究大学における授業負担の軽減は、必ずしも研究時間の増加と連動しているわけではない。

第五に、時間資源の配分過程をタスク環境（＝デモグラフィックな要因）と志向性との相対的關係でみると、予想されるように教育はタスク環境によって、研究は志向性によってより説明される。しかし、教育にせよ研究にせよ、タスク環境の影響がより大きいのが日本である。日本でタスク環境の影響が強く、志向性の説明力が弱いのは「庇護移動型」の選抜制度が反映して研究者の動機づけが低くなるためというよりも、日本の高等教育の方が志向性を時間と連動させる弾力的な組織構造に乏しいことを示唆している。このことは、コホート分析によってタスク環境の趨勢をみるとより鮮明になる。日本の若い研究者層に志向性が優位に働かないのは、日本の高等教育システムを制御する官僚制の「鉄の檻」によってアカデミック・プロフェッションの神秘性が標準化とともに脱神秘化されて、ティーチングの問題を<熟練の問題>として構成したからだと推察される。

### <注>

- (1) 1992年カーネギー調査の概要については、Boyer 他(1994)、有本(1995)、有本・江原編(1996)を参照。本稿は大筋「日本教育社会学会第47回大会」報告資料(1995)に基づいている。データの利用を許された有本章広島大学教授にこの場を借りて謝意を表したい。
- (2) 分析対象国及びサンプル数は、表7の通り。



表7 調査対象国

地域	対象国	有効回答数
北米 ヨーロッパ	アメリカ	3,523
	連合王国	1,925
	ドイツ	2,779
	オランダ	1,356
	ロシア	434
南米	スウェーデン	1,122
	メキシコ	1,006
	ブラジル	981
オセアニア	チリ	1,058
	オーストラリア	1,403
アジア	日本	1,872
	韓国	893
	香港	471
中近東	イスラエル	502
合計		19,325

- (3) 学期中の教育と研究の平均時間比率及び、学期中と休暇中における時間配分比率の相関係数( $r$ )を国別に示すと表8の通り。

表8 教育と研究の国別平均時間比率と相関係数( $r$ )

国名	平均時間比率(学期中)		教育と研究の相関	
	教育	研究	学期中	休暇中
アメリカ	37.1	30.2	-.52	-.21
連合王国	40.6	25.7	-.59	-.46
ドイツ	31.2	39.6	-.53	-.39
オランダ	37.0	29.0	-.55	-.37
ロシア	44.4	27.2	-.58	-.45
スウェーデン	32.9	32.0	-.64	-.44
メキシコ	47.6	23.4	-.50	-.35
ブラジル	48.7	23.5	-.48	-.41
チリ	45.1	23.7	-.49	-.45
オーストラリア	43.0	26.0	-.57	-.45
日本	36.2	38.9	-.57	-.48
韓国	46.5	32.1	-.62	-.55
香港	41.0	26.0	-.40	-.34
イスラエル	33.5	38.0	-.50	-.48

- (4) 大学分類における研究大学とは、アメリカはカーネギー分類、日本のデータは天野分類に基づく(有本編:1993)。カーネギー・データでは、研究大学(Research University I)の比率はアメリカで61.9%、日本で22.3%である。

- (5) 教育、研究、社会サービス、管理運営の時間配分比率の関係を相関係数でコホート別に日米で比較すると、大きく三つの傾向があることがわかる。第一は、日米ともにどのコホートでも教育と研究においてマイナス相関が高いが、日本の場合、特に30歳代で最もマイナス相関が高くなること(日本:30歳代; $r=-.83$ , 40歳代; $-.53$ , 50歳代; $-.53$ , 60歳代; $-.46$ )(アメリカ:30歳代; $-.49$ , 40歳代; $-.53$ , 50歳代; $-.44$ , 60歳代; $-.47$ )。すなわち、30歳代で教育と研究とが互いに「あきらめねばならない」関係にあると見なされている。第二は、研究と管理運営の間にも一貫してマイナスの関係が観測されることである( $r=-.40$ )。第三は、アメリカの場合、研究と

管理運営の葛藤よりも教育と社会サービスの間にはトレード・オフの関係があることである。アメリカのデータは、社会サービスについてどのコホートでも職務の13%前後の時間を配分している。このことから、管理運営以上に社会サービスを軸とした活動にジレンマがあると予想される( $r = -.40$ )。

ちなみに、日本のデータについて年齢を統制した場合の偏相関係数を分野別に見ると、教育と研究の間のマイナス相関が強くなる。特に、人文科学や科学を専攻する人々の間で教育と研究との間にトレード・オフの関係があり、いずれかを選択すると他方が減少する傾向にある(人文科学;  $-.78$ , 科学;  $-.69$ , 工学;  $-.63$ , 社会科学;  $-.62$ , 医学;  $-.19$ )。医学専攻は研究と社会サービス(診療活動)の間で数値が大きい( $r = -.59$ )。

- (6) カーネギー・データには「単位認定にあたり学生に求める要件」を課程別に問う項目がある。これによると、日米の学部教養課程の差をみると、「授業への出席」(日本20%, アメリカ40%), 「何回かの小論文の提出」(日本9%, アメリカ26%), 「クラス討議への積極的参加」(日本4%, アメリカ28%), 「試験を2回以上受けること」(日本10%, アメリカ53%)となり、いずれの項目とも学生に求める要件はアメリカの方が厳しい。学部専門課程で日本の方が高い項目は、「授業への出席」(日本61%, アメリカ46%)と「試験を1回受けること」(日本50%, アメリカ7%)だが、「クラス討議への積極的参加」(日本17%, アメリカ47%)と「試験を2回以上受けること」(日本32%, アメリカ58%)については、アメリカの方が高い。大学院課程で日本の要件が高い項目は、「何回かの小論文の提出」(日本31%, アメリカ18%)「主論文の提出」(日本43%, アメリカ25%)と「口頭で発表すること」(日本44%, アメリカ30%)である。しかし、「クラス討議への積極的参加」(日本22%, アメリカ41%)と「試験を2回以上受けること」(日本3%, アメリカ26%)は、学部レベルと同様にアメリカの要件が厳しいといえる。
- (7) 参考までにモデルに「所属学会数」を投入して効果を検討すると、日本の教育時間比率(学期中)に対してマイナスで有意となる。研究時間(学期中・休暇中)に対しては符号はマイナスだが、有意にはならなかった。アメリカのデータで「所属学会数」がマイナスの効果を示すのは、休暇中の研究時間比率であった。学会活動は、日本では学期中の教育に関わる時間が犠牲になる。
- (8) テニユア率とは、カーネギー調査で「任期がなく、定年まで勤務でき、昇進が可能である」(既に「教授」に昇進した者も含む)身分である。

### <参考文献>

- 天野郁夫「教師と研究者—過去と未来」喜多村和之編『大学教育とは何か』玉川大学出版部, 1988, 80-89頁.
- 有本章「大学教授の現状と課題—カーネギー国際調査の分析—」『大学論集』第24集, 1995, 33-55頁.
- 有本章編『大学評価と大学教授職』(高等教育研究叢書21), 1993.
- 有本章・江原武一編『大学教授職の国際比較』玉川大学出版部, 1996, 近刊.
- ベル, D., 内田忠夫他訳『脱工業社会の到来(下)』ダイヤモンド社, 1975.

Boyer,E., Altbach,P., & M.Whitelaw, *The Academic Profession*,The Carnegie Foundation for the Advancement of Teaching, 1994.

Clark,B., *The Academic Life*, *The Carnegie Foundation for the Advancement of Teaching*, 1987.

クラーク, B., 有本章訳『高等教育システム』東信堂, 1994.

江原武一『現代アメリカの大学』玉川大学出版部, 1994.

市川昭午・喜多村和之編『現代の大学院教育』玉川大学出版部, 1995.

ムーア, W., 丹下隆一・長田功一訳『時間の社会学』新泉社, 1974.

ターナー, R., 「教育による階層移動の形態」 A.ハルゼー他編, 清水義弘監訳『経済発展と教育』東京大学出版会, 1963, 63-91頁.

Veblen,T., *The Higher Learning in America*, Transaction, Press, 1993.

## A Comparative Study of Time Allocation in Academic Profession : Based on the 1992 Carnegie International Survey on Academic Profession

Masashi FUJIMURA\*

The Purpose of this paper is to analyze the imperatives of academic work through the structure of time allocation in academic professoriate, with focus on the data of the Carnegie International Survey on Academic Profession which was carried out in 1992. The 1992 Carnegie Survey asked professors for an estimate of their weekly teaching load and other activities. To investigate the problematic state of the Humboltian principle, especially in major national system of higher education, Japan and the United States, sociological analysis of time allocation can be stated in two broad questions.

First, how many time is allocated to the academic work among teaching, research, external activities, administration and other academic work in the type of institutional settings, the research and non-research university ?

Second, what are the primary conditions found in modern universities, especially in their organizational structure, that influence drift of time allocation between teaching and research ?

The Major findings can be summarized as follows;

1. In the broad picture of research-teaching nexus, the faculties of three countries, Japan, Germany and Israel report spending more research time than teaching even in the academic season.
2. As age cohort becomes older, time devoted to research in the leading institutions decreases markedly than non-research institutions in Japan.
3. Teaching loads vary from a norm of as little as one or two courses per year in the leading universities to the three or four courses in non-research universities. So faculty in the leading universities can obtain "released time". Teaching and research time in Japan depends more on the loads of the other undergraduate course than the introductory course. But, in the United States vice versa.
4. Relative effect of institutional and demographic settings to the orientation of faculty on the rate of teaching time is six times stronger than that of research time.
5. Percents explained by the relative effect of institutional and demographic settings are greater in Japan than in the Uited States. Orientation to teaching or research is likely to be

---

\* Associate Professor, Niigata University (Affiliated Researcher, R.I.H.E.)

restricted especially among young cohort in Japan. This means that in the pursuit of academic professionalism, there is every reason to view the profession as something isomorphic in its underlying "iron cage" image in Contemporary Japan.

