

神戸大学 大学教育研究センター 大学教育研究
第 4 号 (1995年度) 1996年 3月発行 : 1-13

アメリカの社会学 Ph. D. プログラムにおける 「コア」に関する一考察

川嶋太津夫 (神戸大学大学教育研究センター助教授)

アメリカの社会学Ph. D. プログラムにおける 「コア」に関する一考察

川嶋太津夫（神戸大学大学教育研究センター助教授）

1. はじめに

現在、日本の高等教育は大きく変わろうとしている。大学設置基準の、いわゆる「大綱化」を引き金として、教養部の廃止、改組やカリキュラム改革とシラバスや学生の授業評価の導入などに象徴されるように、学士課程（学部）では教育機能を重視する方向で様々な試みが行われつつある。その一方、研究機能は大学院へ移行され、昭和63年12月に「大学院制度の弾力化」、平成3年5月に「大学院の整備充実」、そして平成3年11月に「大学院の量的整備」と矢継ぎ早に出された大学審議会の答申を受けて、有力大学での既設大学院の重点化（大学院の部局化）と、それ以外の大学での研究科の新設、増設が相次いでいる。平成7年度の時点で大学院を有する大学は、全大学のほぼ3分の2にあたる385校に及び、大学院に在学する学生の数も約15万3千人余りと、10年前に比して倍増している。この傾向がそのまま推移すれば、平成3年からの10年間で大学院生の数を倍増しようとする大学審議会及び文部省のもくろみは実現される可能性が高い。

しかし、かつてトロウ（1976）が、高等教育の「エリート」段階から「マス」段階へ、そして「マス」段階から「ユニバーサル」段階への移行には、単に量的側面での変化だけではなく質的な変容も必然的にもなうことを指摘したように、大学院教育に関しても、量的な拡大は、質的な充実を必要とし、従来から人文系や社会科学系で特徴的であった「徒弟制度」的な後継者養成の仕組みではとうてい急増する大学院生に対処しきれないことは明らかである。

そこで、大学審議会は平成7年6月に「大学院の教育研究の質的向上について」と題する答申を出し、1) 課程の目的の明確化、2) 体系的カリキュラムの整備と教育研究指導の充実、3) 学部教育とのカリキュラム上の接続の弾力化、4) シラバス、授業評価、ティーチング・アシスタントの活用、5) 「課程博士」授与を促進するための工夫、などについて様々な提言を行い、大学院課程の定員の拡大と充足といった量的側面だけでなく、カリキュラムや教育指導の方途といった質的な面での充実を求めている。具体的には、授業科目のグレード制（シーケンス化とナンバリング制）、シラバスの作成・活用と図書館への「リザーブ・シェルフ」の設置、「博士候補（Ph. D. candidate）」の呼称の導入などに見られるように、学士課程と同様、アメリカの大学院の教育システムをモデルにしていることが明白である。

アメリカの大学院課程は、「初期のコースワーク」→「資格試験」→「学位論文作成」という一連の「プログラム＝道のり」に構造化され、それがアメリカの大学院を研究後継者養成に関して世界で最も優れた制度にしている（Gumport: 1994）。大学図書館をはじめとする施設や資源の豊富さと相まって、学士課程と同じく大学院課程でも体系化されたカリキュラムと、各学問分野で標準化され、系統的に伝達される知識内容の存在がアメリカの大学院の強みであり、個々の教授の指導に任されている日本の大学院教育との間に「博士」授与数の大きな格差となってあらわれている。

しかし、我々がアメリカの社会学のPh. D. 課程を有する大学を訪問したり、資料を取り寄せて調査したところ、確かにどの大学院も形式上は「初期のコースワーク」→「資格試験」→「学位論文作成」という共通の構造は有しているものの、実際の運用や意義は各大学院ごとに多様なものであった（川嶋：1995）。たとえば、ほぼ全て

の大学院でコースワークの途中あるいは修了時点で「資格試験 (Qualifying Examination)」、「総合試験 (Comprehensive Examination)」あるいは「予備試験 (Preliminary Examination)」と呼ばれる試験が博士課程の学生に課せられている。この試験は、大学院生がそれぞれの学問分野の理論や概念を広範かつ十分に理解しているか、そして問題を批判的に分析する能力を身につけているかを試すものであるが、その呼称が大学院によってすでに多様であるだけでなく運用の仕方もまた大学院によって異なり、全員に同一の筆記試験を課すところもあれば、学生の個別の関心領域に限定して筆記試験を実施したり、あるいは、一つの領域に関する修士論文相当の論文執筆をもって、試験に読み替えているところもある。つまり、日本がアメリカの大学院から何かを学ぶとしたら、制度や要件の構造や体系性ではなく、実際の過程や運用の仕方である、というのが我々の結論であった。

そこで、本稿では、前回触れることのできなかつた「カリキュラム」の観点から、アメリカの社会学 Ph. D. 課程の多様性と統一性の問題にアプローチしてみることにする。

2. アメリカ社会学と大学院教育

日本では、大学審議会での答申の中でも触れられているように、これからの大学院には研究後継者の養成だけでなく、高度な専門的知識や技能を有する人材の養成を目指すことが求められている。アメリカの大学院は、従来より単に研究後継者の養成だけでなく、「専門職大学院 (Professional School)」と呼ばれる「ビジネス・スクール」、「ロー・スクール」、「メディカル・スクール」等で高度な専門職の訓練・養成を行っている。しかし、「文理大学院 (Graduate School of Arts and Sciences)」では、各学問分野ごとに「アカデミック・プロフェッション」と呼ばれる大学教授、あるいは政府機関や民間機関の研究者の養成が主として行われている。そこで「ビジネス・スクール」や「メディアカル・スクール」での教授職を目指す学生は、「文理大学院」で「研究学位」である Ph. D. を取得することになる。

ところが、近年、いくつかの学問分野では、この「文理大学院」での研究者養成の役割をめぐって深刻な葛藤が生じつつある。

たとえば、心理学の分野では、大学院での「人間の行動」に関する基礎的な研究と研究後継者の教育・訓練から、次第にカウンセラーなど、人々の健康にかかわるサービスを提供する人材の養成に比重が移行し、「科学者」養成か「実践家」養成か、が大きな問題となってきている。さらに、「科学者」の側でも、心理学の下位領域の専門分化にともない、実験心理学者は新設の認知科学科へ、生理心理学者は生物学科や神経科学科へ、産業・組織心理学者はビジネス・スクールへ、病理心理学者は医学部へと移動・吸収され、本家の心理学科には性格心理学者、社会心理学者、発達心理学者しか留まっていない。このような状況の下、アメリカ心理学会は、1987年に「心理学の大学院教育」に関する会議を開催した (Bickman and Ellis: 1990)。議論は、統合された学問として心理学は存在しているのかどうか。もし、依然として統合された学問であるならば、その統一性を反映するものとして「コア・カリキュラム」は存在するのか。存在するとしたら「コア・カリキュラム」の内容はどのようなものなのか、をめぐってたたかわれた。「標準的なコアの存在こそ、統一された学問が存在することの操作的な定義に他ならず」、「コアの内容はどうあるべきか以前に、コアの存在にすら心理学者が同意できないとしたら、それは、心理学と呼ばれる単一の学問の存在に疑義を呈するもの」だからである⁽¹⁾。ある学問分野の全ての下位領域に共通の「下部構造」となり、「建築ブロック」ともなり、また研究者と研究者とのコミュニケーションを可能にする「接着剤」ともなる、一連の理論、概念、原理が、その学問分野の「知的なコア」であり、その学問の「アイデンティティ」の要であると同時に、次代の研究者の養成の過程で伝達されるべき中核の知識体系であり、したがって、「コア・カリキュラム」とそれが具体的にテキスト化された「キャンオン (Canon)」の問題は、

大学院教育の問題を考えるに際して避けて通れない問題なのである⁽²⁾。

社会学でも、心理学と同じように学術団体であるアメリカ社会学会を中心として、社会学の大学院教育に関して、いくつかの調査や提言を行っている。その嚆矢ともいえるべき研究が、1960年にアメリカ社会学会(American Sociological Association)の委託を受けて、Elbridge Sibleyが行い、その結果が1963年に *The Education of Sociologists in the United States* と題して出版された(社会学の分野で、20世紀初頭にアメリカの医学教育に関して診断と勧告を行った『フレクッスナー報告』たらんとしたSibleyの意気込みに敬意を表して、以後『シブリー報告』と呼ぶ)。

『シブリー報告』の中で彼は、アメリカの教育にとっても、また社会全体にとっても、基礎的、科学的な社会学の訓練を受けた「専門的な社会学者」の役割は益々高まり、そのような期待に応えるためには、より高度で、かつ最小限統一された基準に基づいた科学的な社会学の訓練が必要になるとして、当時のアメリカの社会学の大学院教育の実態調査と、いくつかの提言を行っている。その要点は、以下の3つになるであろう⁽³⁾。

- (1) 社会学の大学院教育の拡大と水準の向上が同時に達成することが不可能な場合は、量的な拡大よりも質的な充実が優先されるべきである。
- (2) 特定の職業に向けての特殊な訓練よりも、一般的な社会学の基礎的な訓練が優先されるべきである。
- (3) 学士課程や修士課程ではなく、博士課程の改善が優先されるべきである。

この『シブリー報告』が刊行された当時、アメリカの社会学は人間でいえば、まさに「思春期後期」の育ち盛りにあたり、社会学の成長とともに、次第に社会学という一つの学問分野内での専門分化の度合いが深まり、理論と実証的研究との統合への関心の高まりという「求心力」が働くと同時に、他方で「記述主義者verbalists」対「計量主義者quantifiers」、「理論家」対「経験主義者」、「数学の非利用者」対「数学の利用者」の間の溝が深まるという「遠心力」が作用する時代でもあった。また、社会学の外に目を移せば、社会人類学、経済学、政治学、心理学などといった他の行動科学と学問の対象をめぐる厳しい競争がまさに始まろうとした時代でもあった⁽⁴⁾。このような時代であったからこそ、社会学者同士がお互いにコミュニケーションできるために、そして、他の学問分野に対して社会学の「アイデンティティ」を主張するために、社会学には「コア」があるのかないのか。あるとしたらその内容は何であるのかが大きく問われたのであり、最小限統一された基準に基づいた社会学の科学的な大学院教育の必要性をSibleyは強く主張したのである。

このように、「コア」の問題は、学問分野の知的および社会的な「アイデンティティ」の問題であると同時に、多様性を一つの特徴とするアメリカの大学教育において、その「生産物」であるPh. D. 取得者の「質」を保証しようとする教育の「クオリティ・コントロール」と「標準化」にもかかわる問題でもある。

3. 社会学の大学院教育における「コア」とは何か？

Sibleyが、各社会学科から発行されているカタログを調べたところ、以下の4つの分野が、ほぼ全ての大学院学生が修得すべきものとして各社会学科が共通して想定している分野として抽出できたという⁽⁵⁾。

- (1) 一般的な社会学理論
- (2) 社会集団と社会組織の構造と機能
- (3) 社会的相互作用の心理学
- (4) 質的・量的な研究方法

しかし、カタログに記載されていることと、実際に教えられていることには必ずしも一致が見られるわけではない。そこで、かれは、さらに各社会学科から読書リストやシラバスを収集し、分析した結果、「理論」については、古典とされる社会学理論と現代の社会学理論の両方のコースの履修を求めている社会学科は、調査の対象

となった49の社会科学のうち、わずか9学科に過ぎないこと。それに加えて、その多くは、各社会学者の著作の一部を抜粋したものを学生に読ませているに過ぎず、ある理論家の思想の全体を学生が学ぶことは期待されていないと指摘する。最も多く読書リストに加えられていた名前は、タルコット・パーソンズ (Talcott Parsons) とロバート・マートン (Robert K. Merton) で、彼らに続いてマックス・ウェーバー (Max Weber)、エミール・デュルケーム (Emile Durkheim)、ゲオルグ・ジンメル (Georg Simmel) であった。興味深いことに、今世紀初頭のアメリカの社会学の始祖たちである、アルビオン・スモール (Albion Small)、レスター・ウォード (Lester Ward)、フランクリン・ギディングス (Franklin Giddings) といった人々の名前はリストに埋もれてしまっていたという⁽⁶⁾。

一方「方法論」の「コア」については、「サーベイ法」、「ケース・スタディ」、「参与観察」、「文書分析 (Document Analysis)」などが多く教えられていたが、これらの「方法論」の背後にある「統計学」の必要性は認識され、声高に主張されてはいたが、その叫びは多くの大学院生には「馬耳東風」のごとく聞き流されていた⁽⁷⁾。そして、数学的知識 (Mathematical Literacy) を有する学生と、そうでない学生とが二局分化し始めていることに警鐘を鳴らした⁽⁸⁾。したがって、多くの社会科学が要求するこれらの「理論」と「方法論」の「コア」の「質」は極めて低く、社会学の理論家の名前や一部分の文章を「駆け足のパック旅行 (Cook's tour)」のように表面的にたどったり、また「料理の教本」のように何種類かのデータ収集の方法と処理の仕方の書かれた教科書をパラパラと読み進めるに過ぎないものとなっていると Sibley は批判した⁽⁹⁾。

とくに Sibley が強調するのは、個々の具体的な社会学の問題を、広範な社会学の理論的文脈の中に位置づけ、経験的事実を理論的な考察と結びつけるような訓練の欠如と、その必要性であった。

『シブリー報告』が出された1960年代から70年代前半にかけてのアメリカの社会学は、ヴェトナム戦争への関与と学生運動による社会学の政治化というマイナスの影響もあったものの、大学教員ポストには事欠かない時代であった。アメリカの高等教育自体が急速に量的拡大を続ける一方で、ケネディ大統領とその後継者であるジョンソン大統領の「貧困に対する戦争」に象徴されるように、公民権運動、貧困と社会的不平等、犯罪と暴力、ヒッピーやフラワー・チルドレンなどに代表される新しいサブ・カルチャーやカウンター・カルチャーの登場、などなど社会学的研究が貢献できる対象や領域が急激に広がりつつある時代でもあった⁽¹⁰⁾。しかし、同時に社会学の対象の広がりとは下位専門領域の拡大は、「統一された学問」としての社会学のアイデンティティの拡散という危機をもたらした。Alvin W. Gouldner (1970) は、それを社会学者のイデオロギー上の対立として理解したが、単にイデオロギー上の「断裂 (fracturation)」のみならず、解釈の枠組みや理論的パースペクティブ、そしてデータ収集の方法に関して、結果として学問としての社会学の「断片化 (fragmentation)」をももたらしたのである (Levine 1995)。

それでも、1970年代前半は社会学にとっても、また社会学の大学院教育に関しても、今指摘したような社会学のアイデンティティの拡散はそれほど深刻な問題とはならなかった。というのも、その専門領域が何であれ、社会学および社会学者への社会からの需要は依然として続いていたからである。しかし、1970年代の後半から80年代にかけて、アメリカの高等教育全体の進学者の減少による授業料収入の減少と、レーガン大統領のもとでの連邦政府の「小さな政府」政策による大学生への連邦奨学金や研究補助金の大幅削減の影響を受けて多くの大学が有力研究大学も含めて財政難に陥ることになった。さらに、社会学に特有の問題として、「キャリア志向 (careerism)」の学生の増加により、多くの学生が将来の職業により「関連性 (relevance)」を持つとみなされる経済学や刑法学などに進学するようになった。その結果、学部で社会学を専攻する学生は減少の一途をたどり、結果として社会学の大学院の教育もその影響を受けざるを得なかった。それは、大学教員の社会学ポストの減少という量的な側面への影響だけでなく、大学院で社会学を専攻する学生の質の低下という面でも影響が出始めた。たとえば、この時期の大学院志望者に課せられるGRE (Graduate Record Examination) の成績を14の学問

分野別に見てみると、学部時代に社会学を専攻した学生の「分析能力」「計算能力」は最下位であり、また、「言語能力」は11位ないしは13位という低迷ぶりであった（Burkett 1991: 440）。また、学生数の減少と財政難にともなう各大学のリストラクチャリングの結果、セント・ルイス市にあるワシントン大学（Washington University in St. Louis）とロチェスター大学（University of Rochester）の二つの伝統ある社会学科が廃止され、また、イェール大学（Yale University）とサンディエゴ州立大学（San Diego State University）では、社会学科の大幅な縮小が図られ、社会学界に大きな衝撃を与えた。さらに、社会的評価や資源の面で他の諸大学を圧倒していると考えられるハーバード大学においてさえ、社会学科は1980年代の初頭に危機的状況に陥り、大学本部の指示によりマートン、スメルサー（Neil Smelser）、セルズニック（Philip Selznick）といった著名な社会学者を外部から招聘して点検・評価を実施し、大学院プログラムの充実を図ったという⁽¹¹⁾。

このような状況のもと、アメリカ社会学会は1984年に初めて大学院教育の大規模な調査を実施し、259の社会学科の大学院教務主任宛に質問紙が送付され、そのうち156校から回答が寄せられた（Mayrl and Mauksch 1987）。

この調査結果で注目される点は、まず第一に、当時の社会学科あるいは社会学の大学院教育の危機の問題の源はどこにあるのかに関する、教員の認識である。表1に見られるように、財政難を除いて、学生の質や志願者数、在籍学生数の不足など、全てが学生にかかわる問題ばかりで、大学院のプログラムやカリキュラムの問題性に言及する教員は少数派であった。

表 1 社会学の大学院教育の問題点

項目	回答数	割合 (%)
学生の質	46	29
学生への奨学金の不足	41	26
志願者数の減少	36	23
学生数の不足	29	19
財政難	26	17

（出所）Mayrl and Mauksch (1987), p. 16.

次に、そのカリキュラムについて、M. A.（修士）課程とPh. D.（博士）課程ごとに見てみると、その類似性に気づかされる（表2）。M. A.課程にしるPh. D.課程にしる、「理論」、「方法論」そして「統計学」が圧倒的に

表 2 M. A.課程とPh. D.課程の必修科目

科目	M. A.	%	Ph. D.	%
理論	126	82	69	82
方法論	121	80	64	76
統計学	93	61	60	71
各種統計学	28	18	16	71
社会心理学	14	9	10	12

（出所）Mayrl and Mauksch (1987), P. 14.

多数の社会科学で必修科目として指定されている。また、表3は、アメリカ社会学会が発行している『アメリカ社会学大学院案内 (Guide to Graduate Departments)』に記載されている開講科目を多い順に整理したものである。

表 3 開講されている科目の順位 (パーセント)

理論	65
計量的方法論	62
犯罪学/逸脱論	60
社会心理学	59
逸脱行動	56
婚姻と家族	56
医療社会学	54
人種/民族/少数民族論	53
質的方法論	51
社会組織/公的組織/大規模組織	51

(出所) Mayrl and Mauksch (1987), p. 15. Table 3を一部修正

これらの結果から、「理論」、「統計学」および「方法論」が、社会学の大学院教育のカリキュラムでいわば「コア」であることの合意が成立していることがうかがえる。さらに、「社会心理学」は、ほとんど(87%)が同一の教員が講義を担当しているのに対し、これらの三つの科目は、複数の教員が交代で講義を担当している社会学の比率が極めて高いことから(「理論」77%、「方法論」80%、「統計学」60%)、各自の下位専門領域にかかわらず、社会学者の多くは、これらの「三つ組みのコア」のどれかについて、大学院で教授できるだけの高い能力を有していることを示している。ということは、学問としての社会学は、抽象的な概念や仮説や分析方法を中核として、それらの回りを様々な下位専門領域が取り囲むという構造を作り上げていると推察される(Mayrl and Mauksch 1987: P. 15.)。

4. 社会学の大学院カリキュラムにおける「コア」の普遍(不変)性

ところで、Mayrl and Maukschが抽出した社会学と社会学の大学院教育における「コア」としての「理論」、「統計学」と「方法論」は、アメリカ社会学会の調査が行われた1984年という特定の時点での結果に過ぎない。この調査では、「理論」、「統計学」そして「方法論」が大学院教育の「コア」の位置を占めることが、果たして「普遍(不変)」であるのかは、軽々と判断できない問題である。そこで、時代を超えてこれらの「三つ組みのコア」が存在するのかを検証する必要がある。

表4は、Klug (1991)が、Mayrl and Maukschらと同じく、『アメリカ社会学大学院案内』の1974年版と1989年版にそれぞれ記載されている各社会学の大学院課程の開講科目の変化をまとめたものである⁽¹²⁾。まず最初に指摘できることは、1974年には開講されていなかった科目が1989年には新たに6つ開講されるようになったことである。(「刑事処罰(Criminal Justice)」、「精神衛生の社会学」、「環境社会学」、「言語社会学」、「社会生物学」、「市場の社会学」)。次に、「エスノメソドロジー(-17.5)」、「小集団(-13)」、「数理社会学(-13)」、「知識社会学(-11)」、「社会化(-11)」、「社会思想史(-10.5)」などは順位を15年の

間に下げ、一方、「加齢社会学(+25)」、「応用社会学(+18)」、「性役割(+13.5)」、「労働社会学(+13)」などは大幅に順位を上げるなどの変化が生じていることが指摘できる。にもかかわらず、全体としてアメリカの社会学大学院のカリキュラムの内容は15年の間にかなりの類似性を保っており、安定しているといえる。とりわけ、「理論」と「方法論」と「統計学」の「三つ組みのコア」の優位にはほとんど変化がみられない。「理論」は1位から3.5位へわずかに順位を下けているが、1974年の「研究方法論」は15年後には「質的方法論(Qualitative Methods)」と「計量的方法論(Quantitative Methods)」に分化したものの、後者は「犯罪学/逸脱論」と首位を分け合っており、いわゆる「統計的手法」を用いた「計量分析」の重要性がますます高まっていることを表している。今日、アメリカの主要な社会学の学術雑誌である『アメリカ社会学評論(American Sociological Review)』や『アメリカ社会学雑誌(American Journal of Sociology)』などに掲載される論文

表 4 1974年及び1989年に全ての社会学科で開講された大学院の科目の順位

	1974年順位(%)	1989年順位(%)
理論	1(70)	3.5
社会心理学	2	5.5
研究方法論	3	--
質的方法論	--	13(50)
計量的方法論	--	1.5(62)
都市	4	8.5
逸脱行動/社会解体論	5	3.5
犯罪学/逸脱論	6	1.5
人口学	7.5	15
人種/民族/少数民族	7.5	7
社会組織/公的組織/大規模組織	9(50)	13
婚姻と家族	10	5.5
社会成層/移動	11	13
医療社会学	12	11
地域社会	13.5	22.5
社会変動	13.5	17
政治社会学	15	16
社会学史/社会思想	16	26.5(31)
開発/近代化	17.5	18.5
宗教社会学	17.5	25
教育社会学	19	28.5
集合行動/社会運動	20	21
比較社会学	22	24
職業/専門職	22	22.5
社会化	22(25)	33
性社会学/性役割論	24	8.5

大学教育研究

小集団	25	38
人間生態学	27	34
刑罰学/矯正	27	35.5
知識社会学	27	38
法と社会	29	28.5
エスノメソドロジー	30.5	48
産業社会学	30.5	31.5
数理社会学	33	46
社会統制	33	35.5
労働社会学	33	20
加齢社会学	35	10
応用社会学/社会政策	36.5	18.5
マス・コミュニケーション	36.5	42.5
農村社会学	38	40.5
科学社会学	39	42.5
経済と社会	40(10)	31.5
文化社会学	41.5	40.5
余暇/スポーツ	41.5	44
文芸社会学	43.5	46(10)
紛争の社会学	43.5	46
軍事社会学	45(3)	51
犯罪処罰	--	26.5
精神衛生の社会学	--	30
環境社会学	--	38
言語社会学	--	49
社会生物学	--	50
市場の社会学	--	52(1)

(出所) Klug(1991) p. 433.

の8割までが計量的な分析をもとに書かれたものであるといわれており⁽¹³⁾、30年前にSibleyが『シブリー報告』を発表した当時と異なり、社会学と社会学の大学院教育における「統計学」や「計量的方法論」の知識の重要性は極めて高くなっている。「統計学」の知識の重要性を説き、同時に当時の「統計学」教育の少なさを嘆いた彼の憂慮は杞憂に終わったようである。

さらに、Huberを代表とするアメリカ社会学会の専門委員会が1990年に104の社会学科を調査した結果によると、Ph. D. 取得のための要件として「研究方法論」の単位取得を78パーセントの大学院が、「理論」の単位取得を72パーセントの大学院が、そして「統計学」の単位取得を37パーセントの大学院が求めている (Huber 1995)。

これらの調査等により、アメリカの社会学の大学院教育において、過去四半世紀以上「理論」、「研究方法論」そして「統計学」が、カリキュラムの「コア」として、一貫してその修得がPh. D. 課程の学生に求められていることが明らかになった。

5. まとめと課題

これまで見てきたように、アメリカの社会学の大学院課程では、「理論」、「方法論」そして「統計学」が、将来の社会学者に共通して求められる知的な「コア」と考えられていること、そしてその「コア」の地位はかなり安定していることが理解された。

しかし、一方で、学問としての社会学の対象が「社会関係」と「社会の特性」であることにはおおかたの合意が得られるものの、理論的なモデリングや経験的なアプローチの仕方には大きな理解の違いが存在することも確かである (Short 1992: 2169)。「理論」や「方法論」や「統計学」をわれわれが共通の必修科目として課すのは、これらの知識やテクニックが全ての社会学者志望者に必要なものだからであるとされる。しかし現実には、計量的な分析手法には極めて優れている非常に著名な社会学者であっても、インタビューは満足に行えなかったり、また、フィールド・ワーカーとして名が通る社会学者でも、カイ二乗検定が計算できなかったりする。さらに、理論の大家が、実は調査が苦手であったり、サーベイを専門とする人が、理論には疎かたりもする (Becks and Becker 1969)。実際にわれわれは、自分の回りに幾人ものこのような該当者をすぐに見いだすことができる。

現在の社会学では、「理論」については、大きく「実証主義 (positivism)」と「解釈主義 (interpretivism/hermeneutics)」の伝統が存在するし、また、「方法論」の分野でも「計量的」なアプローチと「質的」なアプローチをめぐる対立が存在する (Dowd 1991)。また、表5から分かるように、「上位30校」のPh. D. 課程で開講される科目と他のPh. D. 課程で開講される科目、そしてM. A. 課程で開講される科目の間には、かなり高い相関が見られるが、1974年でも1989年のどちらの時点でも、「上位30校」以外のPh. D. 課程とM. A. 課程の類似性が、それ以外の組み合わせよりも高く、また、年々、それぞれの間の類似性も低くなっている。換言すれば、「コア」として共通の「理論」、「方法論」そして「統計学」を別にすれば、アメリカの社会学の大学院課程のカリキュラムは「多様化」しつつあるといえる。

表 5 社会学科大学院の類別間に見られる開講科目の順位相関係数 (1974年と1989年)

大学院の類型	1974		1989	
	他のPh. D. 課程	M. A. 課程	他のPh. D. 課程	M. A. 課程
上位30校	.717	.672	.618	.426
他のPh. D. 課程	---	.783	---	.653

(出所) Klug(1991) p. 435.

このように、社会学の大学院教育の「コア」である社会学の「理論」や「方法論」が多様化しつつある一方で、機関間でもその提供するカリキュラムは多様化しつつある。しかし、「共通性」ないしは「多様性」が実際どのようなものなのかは、『アメリカ社会学大学院案内』の提供する情報からはうかがい知ることができない。それには、各大学院で、実際に各科目の「シラバス」の中に指定されている具体的な文献の分析が必要である。それらの分析を通じて、具体的な社会学における「聖典」としての「キャンオン」が存在するのか否か。存在するとしたらそれは何なのかが特定できるのであるが、この課題は他稿に譲ることにしたい。

参考文献

- Beck, Benard and Howard S. Becker(1969) "Modest Proposal for Graduate Programs in Sociology".
American Sociologist, (August).
- Bickman, Leonard and Henry Ellis(eds.) (1990), *Preparing Psychologists for the 21st Century : Proceedings of the National Conference on Graduate Education in Psychology*, Lawrence Erlbaum Associates.
- Burkett, Steven R. (1991) "Graduate Education in Sociology: New Challenges". *Teaching Sociology*, Vol. 19 (July).
- Dowd, James J. (1991) "Revising the Canon: Graduate Training in the Two Sociologies". *Teaching Sociology*, Vol. 19 (July).
- 藤村正司 (1995) 『マイヤー教育社会学の研究』 風間書房
- Gouldner, Alvin W. (1970) *The Coming Crisis of Western Sociology*, Basic Books. (岡田直之他訳 『社会学の再生を求めて』 新曜社 1978)
- Gumport, Patricia J.(1994) "Graduate Education: Changing Conduct in Changing Contexts". Philip G. Altbach et al. eds., *Higher Education in American Society*. 3rd ed. Prometheus Books.
- Huber, Joan (1995) "Centennial Essay: Institutional Perspectives on Sociology". *American Journal of Sociology*, Vol. 101 (July).
- 川嶋太津夫 (1995) 「アメリカの大学院における社会学Ph. D.プログラムの特色と問題点」、『大学教育研究 第4号』 神戸大学大学教育研究センター
- Klug, Hadley G.(1991) "Changes in Curriculum Emphases and the Neglect of Teacher Training in Graduate Departments of Sociology". *Teaching Sociology*, Vol. 19 (July).
- Levine, Donald N. (1995) *Visions of the Sociological Tradition*, University of Chicago Press.
- Mayrl, William W. and Hans O. Mauksch (1987) "The ASA Survey of Graduate Programs: Some Problems with Unproblematic Responses". *The American Sociologist*, Vol. 18 (1).
- Sibley, Elbridge (1963) *The Education of Sociologists in the United States*, Russell Sage Foundation.
- Short, J. F. (1992) "Sociology" in Burton R. Clark and Guy Neave(eds.) *The Encyclopedia of Higher Education*, Pergamon.
- トロウ、マーチン (1976) 『高学歴社会の大学—エリートからマスヘー』 東京大学出版会

<謝辞>

本稿は平成7年度文部省科学研究費補助金「国際学術研究」(研究代表者:藤田英典)の成果の一部である。この研究に当たって、日米両国で様々な方のご協力を得た。全ての方のお名前を挙げることはできないが、ここに記して感謝する。なお、本プロジェクトの研究分担者の方々などから様々な示唆や助言をいただいたが、本稿の内容に関しては筆者が一切の責任を負うものである。

また、近年日本社会学会も同様に日本の社会学の大学院教育の調査を行っていることを記しておく。

< 註 >

- (1) Leonard Bickman, "Introduction: Graduate Education in Psychology". in Bickman and Ellis(eds.), p. 12.
- (2) もっとも、その内容に関係なく、「心理学部の教員が教えていることこそが『心理学』」であるとする「知識の制度論」的な見方も存在する。Joseph D. Matarazzo, "Curriculum Issues: Core or Individualized". in Bickman and Ellis(eds.), p. 111. 藤村正司『マイヤー教育社会学の研究』pp. 21-22.
- (3) Sibley(1963), p. 21.
- (4) op. cit., pp. 16-17.
- (5) op. cit., pp. 32-33.
- (6) op. cit., p. 117.
- (7) op. cit., pp. 118-119. 「方法論」の授業で最も良く使用されていた教科書（「キャノン=聖典」）は以下の通りである。

Greenwood, *Experimental Sociology* (9)

Hyman, *Survey Design and Analysis* (9)

Stouffer, and associates, *Studies in Social Psychology in World War II* (8)

Lazarsfeld and Rosenberg, *The Language of Social Research* (7)

Chapin, *Experimental Designs in Sociological Research* (6)

Festinger and Katz, *Research Methods in the Social Sciences* (6)

Goode and Hatt, *Methods in Social Research* (6)

Jahoda, Deutsch, and Cook, *Research Methods in Social Relations* (6)

Zetterberg, *On Theory and Verification in Sociology* (5)

Berelson, *Content Analysis* (4)

Cohen and Nagel, *An Introduction to Logic and the Scientific Method* (4)

Fisher, *The Design of Experiments* (4)

Parten, *Surveys, Polls and Samples* (4)

Pearson, *The Grammar of Science* (4)

注) 括弧内の数字は、19の社会学科のうち、大学院生に必読書として指定されていた数を表す。

(資料出所) Sibley(1963) p. 121。

- (8) op. cit., pp. 134-144.
- (9) op. cit., p. 28.
- (10) 当時Johns Hopkins大学の社会学教授であったJames Colemanを代表とする社会学者のグループが、政府から委託されて行った*Equality of Educational Opportunity* (1966) (『コールマン報告』) は、社会学へ大規模な計量的分析を導入したという学問的寄与だけでなく、政府の社会政策に大きな影響を及ぼしたという意味でも、この時代の社会学の学問的な地位のみならず、社会的な立場の向上を象徴する研究の一つである。
- (11) ハーバード大学社会学科のAage B. Sorensen教授へのインタビューによる。この外部評価グループの改善案に基づき、教授はウィスコンシン大学マディソン校からハーバード大学へ招聘されたとのことである。

- (12) Klugは、カリキュラムの分析の他、各社会科学のデモグラフィックな分析もあわせて行っているが、それによると、この間、教員および学科長の出身大学は「上位30大学（1982年に発表された *An Assessment of Research Doctorate Programs in the United States: Social and behavioral Sciences* のランキングに基づく）」の占める割合が増えている。しかし、Ph. D. の授与数はこれらの「上位30大学」で減ってきているという（pp. 431-432）。
- (13) シカゴ大学社会科学のYamaguchi教授へのインタビューによる。

What Constitutes of "Core Curriculum" in the Education of American Sociologists.

KAWASHIMA, Tatsuo (Associate Professor, R. I. H. E., Kobe University)

Current debate on reforming graduate education in Japan, which emphasizes the excellencies of American graduate schools and tries to introduce their system into Japan, mostly neglects the examination of actual training process. Structural features of American graduate programs appear to be similar. The requirements and their sequences to doctoral degrees at various institutions, for example, show rather same patterns. The coursework at the first one or two year(s), is followed by the some kind of comprehensive/preliminary examinations and finally working on the dissertation. But the content of coursework and the way to administer the examinations differ from one discipline to another and even in the same discipline from one department to another.

Especially one of significant aspects of the homogeneity-heterogeneity argument is as to the similarity of the curriculum in one discipline, since the existence of similarity of the curriculum means the consensus on what constitutes of the "core" of one discipline as well as the integrity of it.

American Sociological Association and many concerned sociologists have been examined this problem since 60s. They conclude that "Theory", "Research Methods" and "Statistics" have been the "core" of graduate curriculum in the education of sociologists, based on the analysis of courses listed in *Guide to Graduate Department of Sociology* since then. Some argue, however, that sociology is divided into two theoretical camps, positivistic and interpretive, in addition to the division between qualitative methodologists and quantitative ones. Therefore to determine the exact "core" of sociology curriculum requires the careful examination of course syllabi of each department. By doing this we can also determine whose and what writing is considered as "canon" in sociological knowledge today.