

翻訳 1945年以降のドイツと日本における学問領域 としての教育科学の比較検討

クリスティアナ・ベアズ
Georg-August-Universität Göttingen

鈴木, 篤
九州大学大学院人間環境学研究院 (教育動態論)

カタリーナ・フォーゲル
DIPF : Leibniz-Institut für Bildungsforschung und Bildungsinformation

久保田, 周子
九州大学教育学部 (教育動態論)

<https://doi.org/10.15017/7344037>

出版情報 : 教育基礎学研究. 22, pp.53-91, 2025-03-25. Faculty of Human-Environment Studies,
Kyushu University
バージョン :
権利関係 :

翻訳 1945年以降のドイツと日本における 学問領域としての教育科学の比較検討

Erziehungswissenschaft als wissenschaftliche Disziplin in Deutschland und
Japan seit 1945 im Vergleich

クリスティアナ・ベアズ¹、鈴木 篤、
カタリーナ・フォーゲル²、久保田周子 著

鈴木 篤、久保田周子³ 訳

1. はじめに

ドイツの学生や進学希望者があらゆる学問分野、大学所在地、入学手続きの全体像を概観することができるポータルサイト「高等教育コンパス (Hochschulkompass)」において、「教育科学 (Erziehungswissenschaft)」を検索語として入力すると、406件の該当項目が確認できる。それらの項目の中には、「教育科学および陶冶科学 (Erziehungs- und Bildungswissenschaft)」という名称の学士課程だけでなく、「継続教育研究および組織開発 (Weiterbildungsforschung und Organisationsentwicklung)」に関する専門的な修士課程も含まれている。同様に、教職課程プログラムの教育学に関する部分もリストアップされている。このことから、教育科学の課程 (Studiengang) や教育学的な要素を含む課程は、非常に多様であることがわかる。提供される学修内容 (Studienangebot) (学士／修士) の多様性や、学修目標 (非学校関連の教育・訓練 (außerschulische Bildung und Erziehung) ／教職) の多様性に加え、学修場所 (教育大学／総合大学／専門単科大学 (Fachhochschulen)) における多様性も非常に高く、概念上の多様性 (教育科学 (教育諸科学) (Erziehungswissenschaft (en)) ／教育学 (Pädagogik)) も混乱を招くほどである。

教育学や教育科学という概念の多様性と曖昧性は、日本にも存在する。これらの用語は3つのレベルを指している。まず、狭義の「教育科学 (Erziehungswissenschaft) (= アカデミズム教育学：訳者注)」は、教育哲学と教育史を指す。これらは戦前の帝国大学で教えられていた教育学にそのルーツがある。第二のレベルでは、「教育科学」という概念は、戦前の教育学から発展したさまざまな下位学問領域を指す (この場合、ドイツの陶冶科学のように心理学を含まない)。最広義において「教育科学」は、教科教育学 (Fachpädagogiken) や教科教授学 (Fachdidaktiken) を含む様々な学問領域の総称とし

て、そしてまた、子どもおよび大人の発達を包括する諸学問領域の総称として理解することができる。

本稿では、ドイツと日本における大学での学問分野としての教育科学の多様な領域を紹介し、学問領域としての発展の経緯をたどり、いくつかの側面での比較を試みる。そして、教育科学はどこでどのようにして学ぶことが可能なのか、誰が教育科学を研究しているのか、そして教育科学は研究と教育という面でどのように発展してきたのかを描き出す。

2. 教育科学を学ぶ

2.1. ドイツにおける構造の概観

（ドイツ教育科学会（Deutsche Gesellschaft für Erziehungswissenschaft）の：訳者注）『教育科学データレポート（Datenreport Erziehungswissenschaft）』というかたちで課程のデータを体系的・抽出的に調査した最新の調査は、2022/2023年の冬学期に実施された。第2章で提示されるすべてのデータは、ドイツにおける教育科学の学修構造の現状を描き出すために、例示的にこの調査時期に合わせている。特に断りのない限り、すべてのデータは、最新の『教育科学データレポート』（2024年）における（主専攻課程に関しては）Cathleen Grunert、Katja Ludwig、Kilian Hüfner ならびに（教員養成に関しては）Christiane Ruberg、Falko Schumpich の論稿に基づいている。

2.2. ドイツにおける主専攻プログラム（学士および修士）

2.2.1. 課程と所在地

2022/2023年の冬学期には、教育科学（＝教員養成ではない）を主専攻課程（Hauptfachstudiums）で学ぶことがドイツ国内、合計64の所在地において可能であった（図1参照）。当時、学士課程が合計90、修士課程が合計103存在し、学士課程と修士課程の双方を提供しているのは合計56か所、学士課程または修士課程のいずれかのプログラムを提供しているのは合計8か所であった（同一か所でも複数の学士課程ないし修士課程が設けられている場合がある：訳者注）（図1参照）。

学士課程および修士課程の双方において、学生は一科目の学士号（Ein-Fach-Bachelor）（例えば「教育科学学士（Bachelor Erziehungswissenschaft）」）か、二科目の学士号（Zwei-Fach-Bachelor）（例えば、「社会科学学士（Bachelor Sozialwissenschaften）」かつ教育科学や社会学／心理学／ジェンダー研究などの科目を修めた者）かのいずれかを選択することが可能である。学士課程レベルでは、提供される学修内容はこの点に関してほぼ均衡している（53% 対47%）。しかし修士課程では、一科目のプログラムが大半を占めている（94% 対6%）。

課程の名称に関しては、次の3つのタイプに分類することができる。すなわち、1)

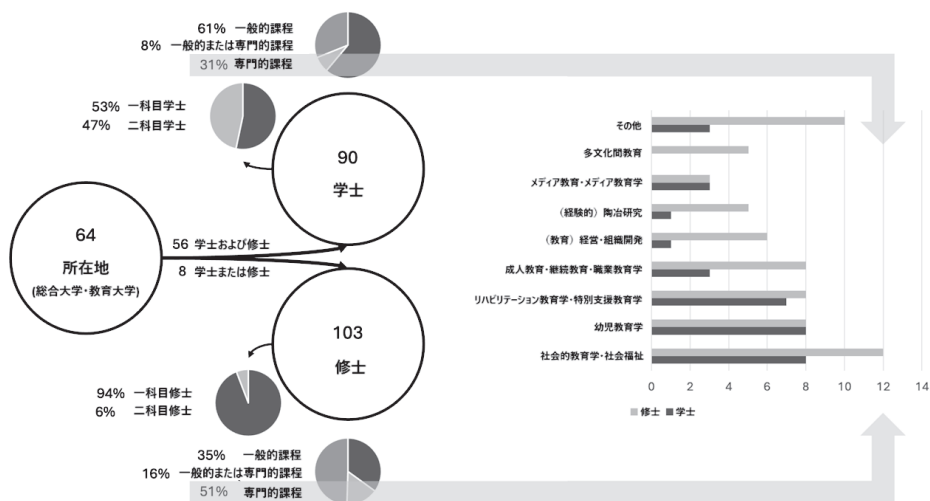


図1：教育科学の主専攻課程の構造モデル（Grunert, Ludwig & Hüfner, 2024をもとに要約）

一般的な課程、すなわち、学問領域上の包括的概念（「教育科学」、「教育学」、「陶冶科学」）を冠した課程、2）専門的な課程、すなわち、下位学問領域やテーマの名称を冠した課程（例えば「社会的教育学 (Sozialpädagogik)」、「成人教育 (Erwachsenenbildung)」、「民主的教育 (Demokratiebildung)」など）、そして、3）両者の混合、すなわち、学問領域上の包括的概念を使用しながら、ある重点を示す課程（例えば、「幼児期に重点を置いた教育科学 (Erziehungswissenschaft mit dem Schwerpunkt Frühe Kindheit)」など）。教育科学における学士課程は、ほとんどが一般的な課程である（61%）のに対し、教育科学における修士課程は、ほとんどが専門的な課程（51%）である。

専門化される例として最も一般的なのは、社会的教育学 / ソーシャルワーク (Soziale Arbeit)、幼児教育学 / 早期教育 (Kindheitspädagogik/Frühe Bildung)、リハビリテーション教育学と特別支援教育学 (Rehabilitations- und Sonderpädagogik)、成人教育 / 継続教育 / 職業教育学 (Erwachsenenbildung/Weiterbildung/Berufspädagogik) などであるが、それらの場合、学士レベルと修士レベルで部分的に明確な区別が行われることがある（例えば、「多文化間教育 (Interkulturelle Bildung)」の課程は修士レベルにのみ存在しており、(各所在地を：訳者注) 全体的に見れば、修士課程における場合の方が専門的特化の事例は数も多く、多様なものとなっている）。

2.2.2. 学修内容

教育科学の主専攻課程として提供することが義務付けられている内容は存在しない。モジュールの内容と重点は、状況面ではその地のスタッフ・教授という資源（例えば、

どのような重点化ができるかという問題の場合)に依存しており、そして理論面では「教育科学コアカリキュラム (Kerncurriculum Erziehungswissenschaft)」にも依存している。「教育科学コアカリキュラム」は、「ドイツ教育科学会」による公式かつ自主的な基準設定であり、各所在地特有の事情を超えて教育科学の学修のための基本的な内容が定義されている。「教育科学コアカリキュラム」には現在、いくつかの改訂版が存在する。最初の版は2004年に作成され、2008年と2010年に改訂と補足が行われた。現在の版(2024年)は、大学や労働市場における教育科学の現状に対応するべく大幅に改訂されている。「教育科学コアカリキュラム」のすべてのバージョンに共通しているのは、専門的で具体的な内容を示すのではなく、「最低限必要な教育科学的内容と基礎知識」をどちらかというと抽象的なかたちで定義している点である (DGfE 2024, S. 2) (図2参照)。

要素Ⅰ：教育科学の基本的問題・原則・概念	1.1 教育科学的概念とその変化 (例：教育、陶冶、社会化、学習、ケア、職業、組織、授業、世代、ジェンダー、経歴、インクルージョン)
	1.2 教育、陶冶、社会化に関する理論、ならびに教育学的な構想と教育現実に向けた歴史学的なアプローチ
	1.3 教育科学における科学のおよび認識論的なアプローチ、とりわけ理論的知識と実践的能力の関係に焦点を当てたもの
要素Ⅱ：教育、陶冶、社会化の社会的・政治的・制度的条件	2.1 陶冶・教育・支援機関ならびに社会化のための機関に関する理論、機能、歴史的側面
	2.2 教育政策および政策関連のアクターとプロセスに関する理論的・体系的な観点、歴史的観点、実証的観点、および国際比較の観点；民主的・社会的・生態学的・経済的な安全・保障のシステムに関わる国内・国際的教育機関ならびに組織 (国際比較的な問題設定を含む)
	2.3 教育機関の内外における差異とアイデンティティの文化的・社会的形成のロジックとダイナミズムに関する、理論的・体系的な観点、歴史的観点、実証的観点 (陶冶と教育の包摂的・排除的特徴との関連を含む)
要素Ⅲ：教育科学における基礎的研究方法論・研究方法	3.1 教育科学における方法論および研究方法：教育科学における認識論的、方法論的、および方法的アプローチとそれらの関係性 (仮説検証、理論生成、理論的・体系的手順の考慮のもとに)
	3.2 教育科学におけるデータ収集と分析の代表的な方法 (例：探索的、質的再構成、量的方法、混合的方法)
	3.3 教育科学上の問題に対する研究アプローチの開発と検証；方法的組み合わせとその範囲の可能性と限界に関する省察
要素Ⅳ：教育科学における重点テーマの特徴	4.1 教育科学という学問領域の構造とその変遷；教育に関する専門行為の組織化
	4.2 教育科学の代表的下位学問領域の理論と歴史の入門 (例：社会的教育学、成人教育、幼児教育学、学校教育学、組織教育学)、およびそれらの組織 (例：保育所、青少年福祉、学校、大学)
	4.3 教育活動分野と多職種連携：各教育活動分野やそれらの交差領域における実践上の問題に関する取り組みへのそれぞれの領域からの貢献 (例：全日制学校、家族カウンセリング、若年犯罪者の支援)

図2：2024年の「教育科学コアカリキュラム」(DGfE 2024に基づき作成)

「教育科学コアカリキュラム」で取り上げられているのは勧告にとどまるが、様々な所在地においていかなる内容が実際にモジュールハンドブックや授業等の内容に含まれているかは、とりわけ『教育科学データレポート』(2024年)が示してくれる。ここでは、

Cathleen Grunert/ Katja Ludwig/ Kilian Hüfner (2024) が、教育科学の課程を構成する5つの重要な内容カテゴリーを特定している。すなわち、1) 基礎学、2) 研究方法、3) 教育研究、4) 専門的な学修方向性 (例えば、社会的教育学、成人教育など)、そして、5) 実習段階 (Grunert, Ludwig & Hüfner 2024, S. 32ff. 参照)。Grunert, Ludwig & Hüfner はまた、これらの分野がそれぞれの課程において、単位数というかたちでどの程度強く示されているかという問題にも取り組み、そしてこれらの結果に基づいて、ドイツにおける教育科学の課程を分類するための諸類型を構築している (図3・図4 参照)。

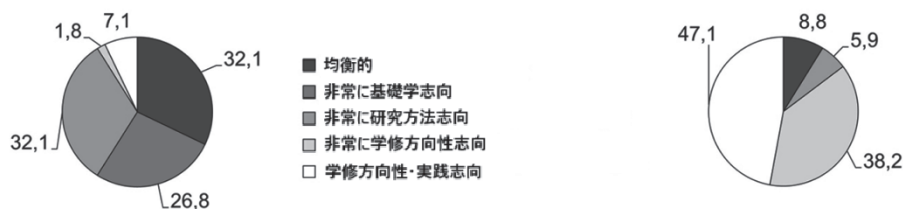


図3：一般的な課程と専門的な課程における学士課程のパターンの頻度 (左：一般的な課程 (n=56)、右：専門的な課程 (n=34)、数値は割合を示す) (Grunert, Ludwig & Hüfner, S. 42の図を和訳)

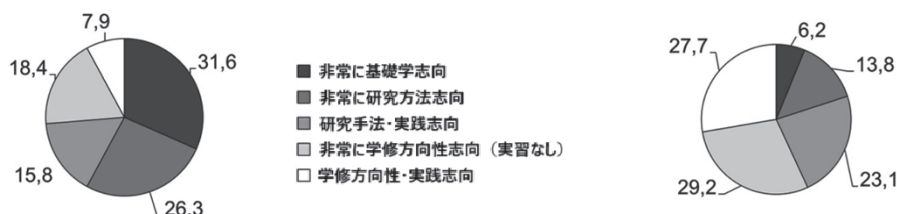


図4：一般的な課程と専門的な課程における修士課程のパターンの頻度 (左：一般的な課程 (n=38)、右：専門的な課程 (n=65)、数値は割合を示す) (Grunert, Ludwig & Hüfner, S. 44の図を和訳)

2.3. ドイツにおける教員養成

2.3.1. 課程と所在地

2022/2023年の冬学期には、ドイツ国内、合計69の所在地で教職課程を修了することが可能であった (図5 参照)。

その形態やアクレディテーションがその所在地に大きく依存している主専攻課程の場合とは異なり、ドイツの連邦制に基づき構造化された教育システムは、それぞれの所在地がどの連邦州に属しているのかに応じて、各教職課程プログラム (Lehramtsstudiengänge) に大きな影響を与えている。ドイツにおける教員養成は基本的に総合大学によって組織化されており、バーデン＝ヴュルテンベルク州においてのみ、教育大学が教員養成のための制度的枠組みとして存続している。すべての連邦州に共通

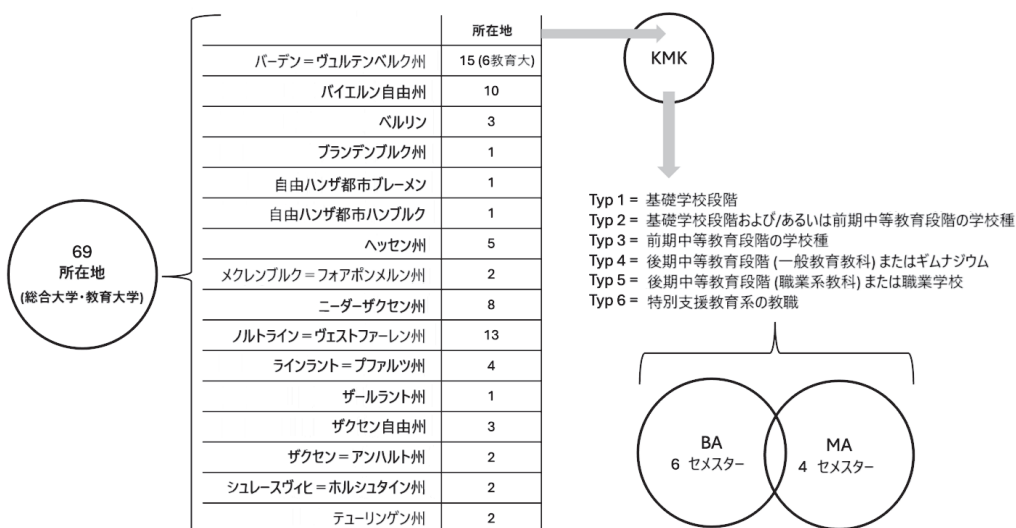


図5：教員養成の分布と種類の概要（Ruberg/Schumpich 2024をもとに作成）

して言えることとして、教職課程は通常、3年制の学士課程と2年制の修士課程から成り立っており、常設各州文部大臣会議（Kulturministerkonferenz：KMK）により、将来教えることになる学年および/あるいは学校の類型に基づいて6つのタイプに分けられている。教職課程はまた、連邦州や所在地により学士課程および/あるいは修士課程に配置された、いくつかの実習段階を含んでいる。通常、学生は複数の（将来学校で教えることになる：訳者注）教科、教科教育学、教育科学・陶冶科学の基礎を学ぶ。

2.3.2. 学修内容

すべての教員養成プログラムの教職課程学生は、教科横断的なかたちで、陶冶科学的な諸要素を学ぶ。それは、場所によって異なるが、教育科学、心理学、社会学などに関する内容を含むものである。これらの構成要素の名称（例えば、「陶冶諸科学、陶冶科学的副カリキュラム（Bildungswissenschaftliches Begleitstudium）または陶冶科学的基礎（Bildungswissenschaftliche Grundlagen）〔中略〕教育科学あるいは教育科学の学修（Erziehungswissenschaftliches Studium）、基礎諸科学（Grundwissenschaften）、教職関連職業科学（Lehramtsbezogene Berufswissenschaft）、専門化プログラム（Professionalisierungsprogramm）、教員養成コアカリキュラム（Kerncurriculum Lehrerbildung）、統合研究（Combined Studies）／特色領域（Profilierungsbereich）、または選択領域（Optionalbereich）」（Ruberg/Schumpich 2024, S. 65）は、その内容と同様に一貫性を欠いており、内容もまた主専攻課程とまさしく同様に拘束力をとまなかったかたちでは規定されていない。主専攻に関係する「ドイツ教育科学会」のコアカリキュラムと同じように、教員養成のための特別なコアカリキュラムが存在し、現在改訂作業

が進められている。一般的に、陶冶科学に関する部分の割合は修士課程においてよりも学士課程においての方が高く、また、ギムナジウムの教員養成においての方が他の課程類型においてよりもその割合が低いといえる (vgl. ebd.)。また、すべての教職課程プログラムには実習段階も含まれているが、「その期間、ヨーロッパ単位互換制度 (ECTS) 単位数、学修段階における配置、およびその内容の方向性は、州によって部分的に大きく異なる」(Ruberg/Schumpich 2024, S. 59)。

2.4. ドイツにおける動向、争点、傾向

2.4.1. 主専攻プログラム (学士および修士)

近年の動向に目を向けると、教育科学における主専攻課程について、以下のことが確認できる。

1) ボローニャ・プロセス改革にともなう旧ディプローム (Diplom) 課程から学士・修士プログラムへの転換により、傾向的に、学習目標や内容に変化が生じている。そのように Johanna Brauns (2021) は、例示的に抽出したいくつかの (大学：訳者注) 所在地をもとにディプローム課程と学士課程の規定を比較して述べ、さらに、学修の内容が部分的には大幅に変化していると結論づけている (図6参照)。「ボローニャ (・プロセスによる：訳者注) 改革の結果、各課程がその科目や実践領域の関連性、あるいは知識

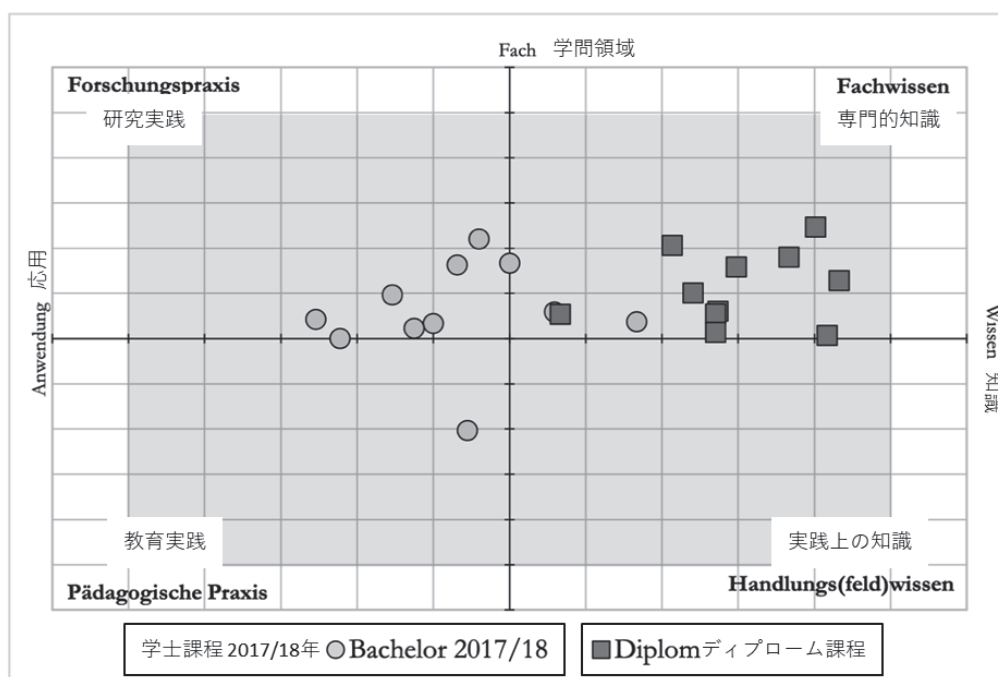


図6：ディプローム課程と学士課程の規定比較 (Brauns 2021, S. 129)

や応用的要素という面で変化したかどうか問われるならば、イエスと答えなければならない」(Brauns 2021, S. 136) とされ、実際、研究実践の分野では、知識志向から応用志向へと変化している。

2) 教育科学の主専攻課程の領域はダイナミックである。「単に表面的に見ると、学位プログラムの数は(近年に関しては: フォーゲル注) 全体としてほとんど変化していないが、それでもこの領域では依然として大きな動きが存在し、それは学士課程または修士課程の15の新設と14の中止、そして既存のプログラムの内容面・構造面での変化に起因するものである。これは、教育科学の課程における持続的かつ高いレベルのダイナミズムを示している」(Grunert, Ludwig & Hüfner 2024, S. 47)。

3) 教育科学の主専攻課程は、とりわけその非同質性によって特徴づけられる。「各課程の学問領域名称は以前から幅広いスペクトラムを示し続けており、非同質性が、一方では、すでに一般化された学問領域名称というレベルでの概念の異なる使用法を通して表れており、そして、各課程が名称上は行動分野や特定のトピックに大きな重点を置くことから、非同質性がさらに増大することになる。また、他の諸学問領域、特に社会学と比較しても、教育科学はとりわけ専攻科目の名称における象徴的な区分方法によって、外見上は複数形の学問分野として形成されており、そこでは課程という形態での学問領域上の自己再生産に関連するような知識の共同的・保証的な体系はほとんど不可能である」(Grunert, Ludwig & Hüfner 2024, S. 47)。言い換えれば、「教育科学の諸課程は、[中略] 多様で、分化しており、非同質的で、あるいは多角化していると表現することができ、構造や内容に関連するさまざまなバリエーションを示している」(Grunert, Ludwig & Hüfner 2024, S. 46)。

2.4.2. 教員養成

近年の動向に関して、教員養成については以下のことが確認できる。

1) 複数の学問領域へと分かれている教員養成を大学内の一元的な場で行うため(そしてとりわけ学生たちの方向付けをより強化するため)、プロフェッショナル・スクール・オブ・エデュケーション (Professional Schools of Education) / 教員養成センター (Zentren für Lehrkräftebildung) を設置するという傾向が継続している。「ほとんどのプロフェッショナル・スクール・オブ・エデュケーションは課程に関する計画や調整、特に学校実習の段階の計画や調整、そして研究・教育業務の計画や調整など、教員養成の横断的な課題に対する広範な責任を担っており、他方で、学部の地位や学部長職、実証主義的な研究を志向する陶冶科学や教科教授学の教授ポスト、そして博士号

(Promotion)・教授資格 (Habilitation) の授与権などを備えた機関もいくつか存在する。さらに、プロフェッショナル・スクール・オブ・エデュケーションが、例えばインクルージョン、国際化、あるいはデジタル化などの独自の研究・業務上の重点を有している場所もある」(Ruberg/Schumpich 2024, S. 59)。

2) デジタル化とインクルージョンといったテーマは、常設各州文部大臣会議によって教員養成の学修プログラムへと組み込まれている。「陶冶諸科学に関する常設各州文部大臣会議のスタンダードは、インクルージョン運動とデジタル化の双方の動きを受けて近年更新され、それらに対応するコンピテンシーの要件が追加された[...]。原則として、大学におけるインクルージョンの実施は、教員養成に関する法律、教職課程参加規程 (Lehramtszugangsverordnungen)、ならびにそれぞれの連邦州の学修・試験規定によって法的枠組みが定められ、管理されている。さらに、インクルージョンは、すべての連邦州における既存の教員養成モジュールに横断的なテーマとして統合されることになっている」(Ruberg/Schumpich 2024, S. 69-70)。

3) 全国的な教師不足により、入職方法や、別ルートからの参入方法の柔軟化が行われている。教師不足の深刻化ゆえに、伝統的な職業化の文脈に並行するかたちで、教育実践や教職に参入するための代替的な道が数多く生み出されており、それらは、何よりも職業や実践との近さを重視している点に特徴を持つ。ここで生まれるのが、短期的に需要に応えるためのこれらの措置が、長期的に見て、専門性獲得のプロセスやそれに伴う教師の職業理解をどの程度変化させるのかという問題である。そのことにより、一方での正統な学修と困難な試補勤務を乗り越えた教師と、他方での代替的な道を通して教職へと参入してきた教師という、異なる地位集団が教職内に生まれるのかどうか、そしてそれはどの程度であるのかについては、いまだわからない」(Ruberg/Schumpich 2024, S. 71)。

2.5. 日本における主専攻プログラム (学士および修士)

2.5.1. 課程と所在地

ドイツのシステムとは対照的に、日本においては教育科学に関する学士課程の3つのタイプを区別して捉える必要がある。第1のタイプは、教育科学的要素を含む専門分野別学士課程であり、教職課程が完全に統合されている。この学士課程プログラムでは、専門分野別学士課程の卒業要件が満たされれば、教員資格取得要件も自動的に満たされる。一方、2つ目と3つ目の専門分野別学士課程では、教員養成は一部のみ、あるいは全く含まれておらず、卒業要件を満たしても教員資格の取得にはつながらない。教員資格を取得するには、教職課程の追加単位を取得する必要がある。そのためには、在学中に講義と教育実習を修了しなくてはならない (図7 参照)。

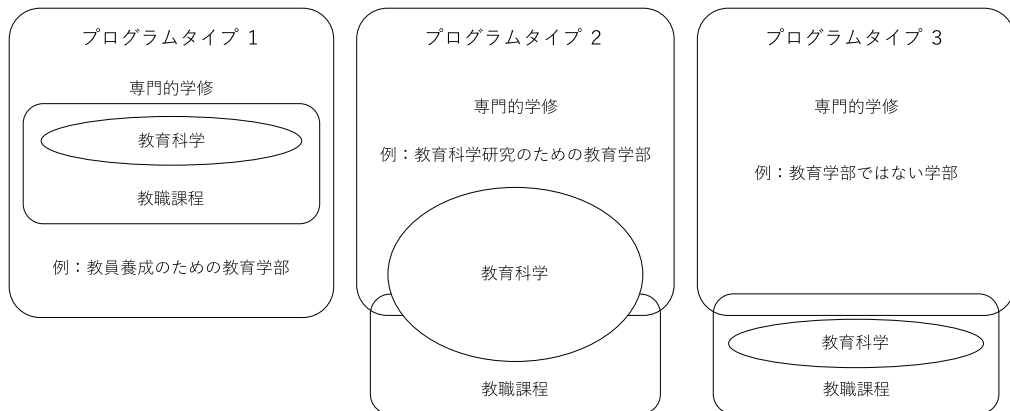


図7：日本の教育科学課程の種類（鈴木作成）

第1のタイプは主に、初等・中等教育の教員を養成する教育学系学部や教育大学で学ぶことができる。第2のタイプは純粋に教育科学の研究を行う教育学系学部で学ぶことが可能である。第3のタイプはあらゆる高等教育機関の、教育学系学部ではないが教職課程に参加している学部で学ぶことができる。

さらに、教育科学（およびその他の人文科学）においては修士課程での学修は一般的ではなく、他方、自然科学の修士号などでは必須の要件とみなされるようになっている。この傾向は、構造的な問題によってさらに強化されている。以下に示すように、国立大学の教育学部には20世紀後半から2010年代半ばまで大学院教育学研究科が存在した。その後、多くの大学でその構造が専門職大学院（教職大学院）へと転換された。このため、修士号取得の選択肢を提供する教育学研究科は、国立大学ではごく一部の大学にしか存在しない。教育科学の博士課程は、さらに少ない数の国立大学（北海道、東北、筑波、東京、名古屋、京都、広島、九州、東京学芸（埼玉、横浜、千葉との連携）、兵庫（上越、岡山、鳴門、岐阜、滋賀との連携））で提供されている。以下は、日本の教育科学学位プログラムの概要である。これは、文部科学省が提供するデータに基づいている。

日本には、大学入学資格としてのアビトゥーア（Abitur）は存在しない。一元的な試験の代わりに、それぞれの大学・短大の各学部が独自に入学試験を実施する。入学登録は特定のプログラムの単位で行われる。ほとんどの場合、学生は卒業まで同じプログラムのコースを受講することが求められる。プログラムはモジュールで構成され、いくつかの必修科目が存在する。学修内容は主に一科目の学士課程（Ein-Fach-Bachelor）で構成され、場合によっては一科目の修士課程（Ein-Fach-Master）も履修される。教員資格を取得できる所在地に関する情報が記載されたリストが存在することから、教員資格を取得できる大学所在地を特定することは可能である。しかし、教育科学を主専攻（教員養成課程ではなく）として学べる場所を特定することは、より困難であり、それは大学

の学部で提供されているコースの全体像を把握できる情報源が存在しないためである⁴。本調査では、おおよその値を割り出す試みを実施した。参考となるのは、ミッションの再定義（各大学・短大の教育研究上の使命の確認）⁵の結果である。入手可能な資料の制約により、以下の参照先では国立大学のみを対象としており、公立大学および私立大学は分析の対象外となっている（表1参照）。

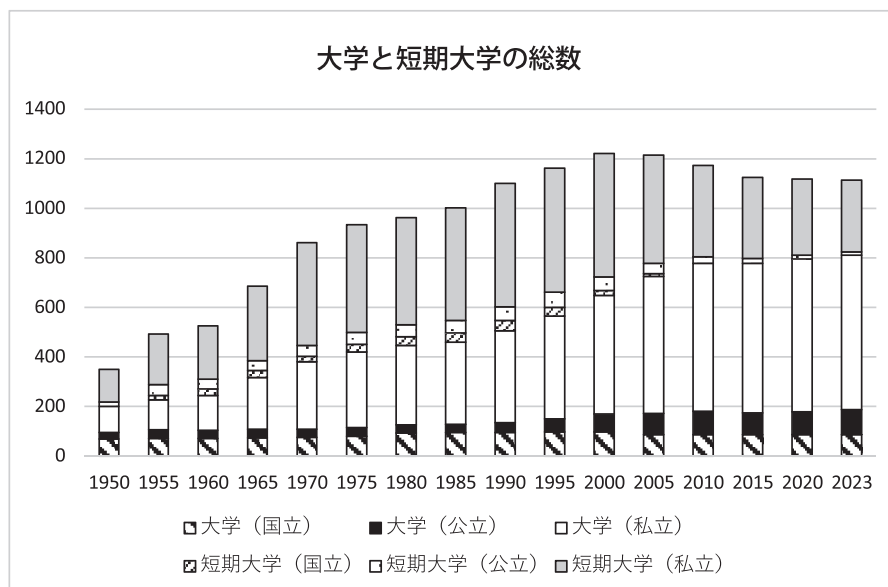


図8：大学・短期大学の数（e-Stat：学校基本調査より）

表1：日本における教育科学の主専攻課程を置く国立大学の数（出典：ミッションの再定義、文部科学省による調査に基づく。発行年不明）

社会科学分野に位置づく教育学部	教員養成分野に位置づく教育学部
8	45

左側の8つの機関は、教育科学の研究に特化した教育学部である。右側の45の機関は、教員養成に重点を置いた教育学部である。左側の8つの機関の特徴は、教育科学の学位プログラムが特定の職業プロフィール

との関連性が限定的であるという点である。これらの学部の大半は、教育科学（教育諸科学）と教育心理学の課程を提供している。教育科学（教育諸科学）の課程は、学校の教師、特別支援学校教員、幼児教育者としてのキャリアの見通しと関係するものではないが、教育心理学の課程は専門資格の取得を目指すものでもある。

国立大学の修士課程では、再編が行われ、かつては教員養成のための教育学部に属していたほとんどの教育学研究科が、教職大学院に転換された。その結果、修士課程を提供している大学は少数となっている。これに対し、社会科学系学部としての教育学部（の大学院：訳者注）は、博士課程および修士課程の双方を引き続き提供している。以下の記述は、日本の文部科学省の「全国大学一覧」に基づいている。この資料により、教

育学研究科および教職大学院に関して以下の数値を把握することが可能となる（図9～11参照）。

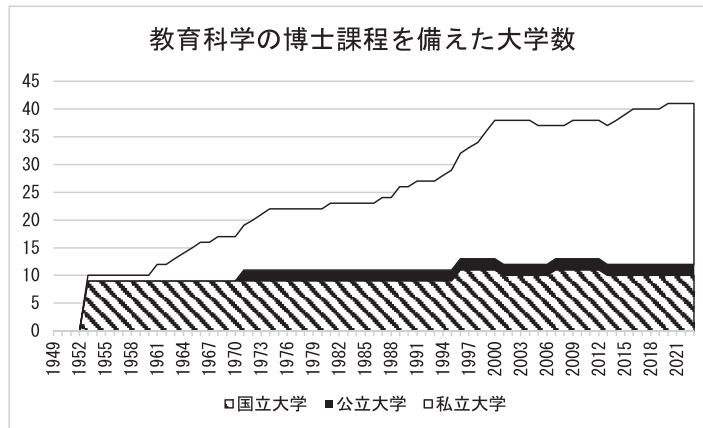


図9：教育科学分野における博士課程を備えた大学数（『全国大学一覧』をもとにした独自調査による）

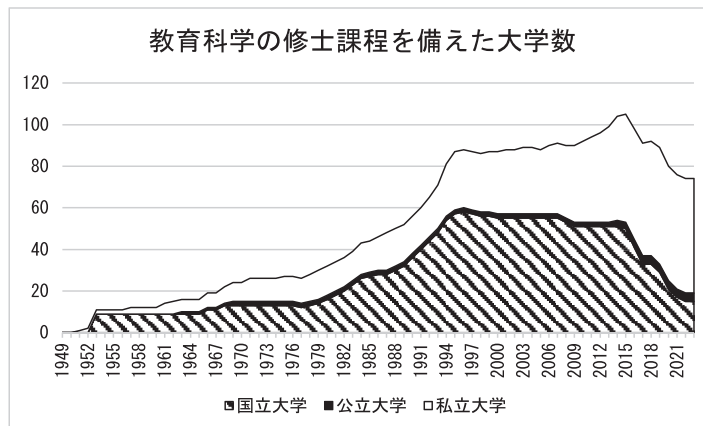


図10：教育科学分野における博士課程を備えた大学数（『全国大学一覧』をもとにした独自調査による）

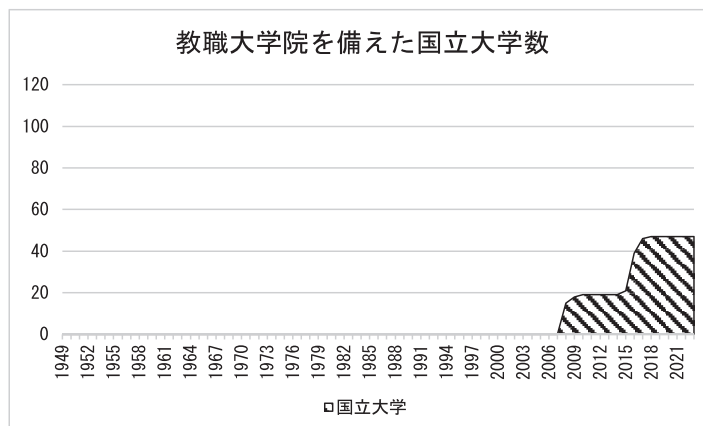


図11：教職大学院を備えた国立大学数（『全国大学一覧』をもとにした独自調査による）

2.5.2. 学修内容

学士および修士のレベルでの学修内容に関する法的規制は、教員養成の場合、教育職員免許法によって行われている。一方、教育科学の課程（すなわち教員養成ではない課程）の場合、学修内容に関する法的要件はない。新しい課程を設置する際には、文部科学省の承認を得るのが一般的である。しかし、法的レベルでは、「大学設置基準」（第32条）で定められている124単位以上の要件を満たしていれば、各大学・短大は独自のカリキュラムを設定することが認められている。

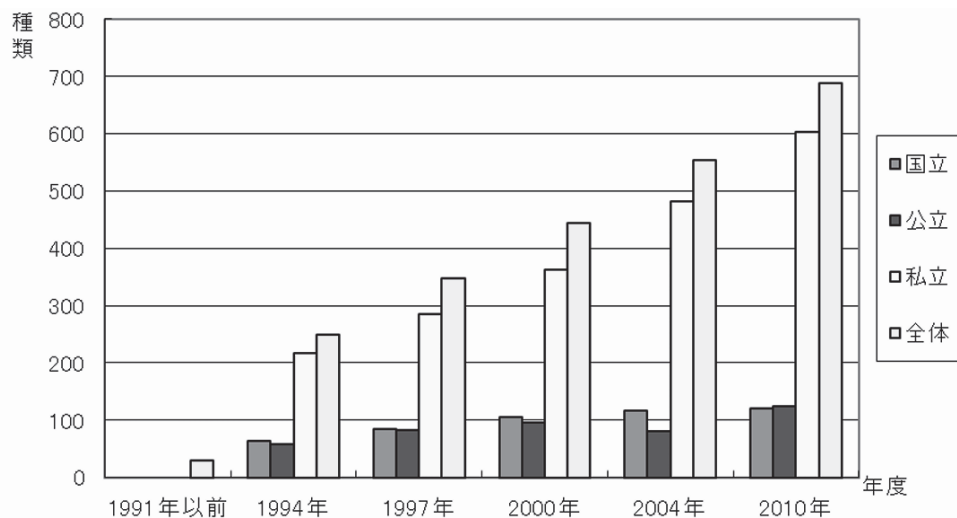
さらに、日本学術会議は2012年より「大学教育の分野別質保証のための教育課程編成上の参照基準」を定めている。本研究において以下では、教育科学分野の参照基準のみを参照する⁶。この基準は、教育科学分野の特徴と、学生がこの分野の学習を通じて習得すべきコンピテンシーについてのみ説明している。ただし、学習内容に関する具体的な指針は含まれていない（日本学術会議（SCJ）2020）。

その結果、各課程の学修内容は大学によって異なる。例として、ここでは2023年に九州大学教育学部に入学した学生のカリキュラムを示す。

表2：卒業要件単位数（九州大学教育学部2023年、4-5ページより）

卒業要件（124単位）	基幹教育科目 （48単位以上）	必修科目（6.5単位）
		言語文化科目（12単位）
		文系ディシプリン科目（10単位）
		理系ディシプリン科目（5単位）
		その他の選択科目（14.5単位）
	専門科目 （76単位以上）	必修・選択必修科目（12単位）
		選択科目（36単位）
		自由科目（18単位）
		卒業論文科目（10単位）

日本でも、とりわけ私立大学において、学修課程の多様化の傾向が見られる。1991年までは、学士号は29種類、修士号は28種類、博士号は19種類であり、これらは政府によって定められていた。しかし、それ以降は、学位・称号や学部・大学院の名称が多様化している。しかし、この多様化の程度は、国立大学や公立大学では限定的であるように見え、というのも、これらの大学では大きな変化が生じていないためである。しかし、日本における課程やプログラム名称の多様化に関する大規模な調査は行われていない。



資料：独立行政法人大学評価・学位授与機構

図12：学士号の学術称号の多様化（日本学術会議（SCJ）2014年、4頁）

2.6. 日本における教員養成

2.6.1. 学位プログラムと場所

2023年4月、日本の大学年度開始時において、教職課程は合計625校の大学において提供されており、内訳としては国立大学76校、公立大学61校、私立大学465校、通信制大学23校で提供されていた。さらに、教職課程を提供するものとして公立短期大学7校、私立短期大学207校、通信制短期大学8校も存在した（文部科学省 2023）。ただし、これらは本研究の対象ではない。

学士課程の標準修業年限は通常4年間（短期大学は2年間）である。教員免許状は、免許状の種類に応じて、文部科学省からの認定を受けた機関で一定の科目を履修し、教育実習（通常、幼稚園と小学校は4週間、中学校は3週間、高等学校は2週間）を修了した後、都道府県教育委員会から交付される。免許状は生涯有効で、日本全国で有効である。その際注意すべきは、各都道府県や私立学校が教員採用試験を実施するという点である。

教員免許状には、幼稚園教諭、小学校教諭（全教科）、中学校教諭（特定教科）、高等学校教諭（特定教科）、特別支援学校教諭、養護教諭、栄養教諭の区分がある。

2.6.2. 学修内容

教育職員免許法の規定により、教員免許状には3つのレベルがある。第一種は大学卒業を、第二種は短期大学卒業を主たる資格要件としている。第三種は「専修免許状」と呼ばれ、他の2つの資格を取得した後文部科学省が認定した修士課程あるいは教職大

学院を修了することで取得できる。ただし、修士号と教員資格との間には直接的な関係はない。

3つの資格の差はわずかであり（例えば給与面においても）、各資格保有者が教師として持つ職務や意思決定権の範囲は同一である。それゆえ、個々の免許状レベルの間には実質的な違いが存在しないと言える。しかし、それぞれの免許状の取得に必要な単位数は異なり、修学する大学のタイプによって授与できる免許の種類は最初から決まっている。そのため、教職志望学生が3つの免許状レベルのいずれかを選択することは事実上不可能である（表3参照）。

表3：一種教員免許状の取得に必要な単位数（教育職員免許法より）

	幼稚園教諭	小学校教諭	中学校教諭	高等学校教諭
教科及び教科（領域及び保育内容）の指導法に関する科目	16	30	28	24
教育の基礎的理解に関する科目	10	10	10	10
道徳、総合的な学習の時間等の指導法及び生徒指導、教育相談等に関する科目	4	10	10	8
教育実践に関する科目・教職実践演習	7	7	7	5
大学が独自に設定する科目	14	2	4	12
合計	51	59	59	59

課程認定の一環として、各授業は責任者の学問的成果と職業経験に関して審査される。2017年、文部科学省の委員会は、「教職課程コアカリキュラム」（文部科学省 2019a）を公表した。それまでは何らの内容基準も適用されていなかったが、このコアカリキュラムにより、教職課程の各授業はさまざまな内容を含めることが求められた。このコアカリキュラムはドイツの教育科学コアカリキュラムと同様に、専門的で具体的な教育内容を特定するものではなく、むしろ教職志望学生にとって不可欠な教育科学の内容及基礎知識の最低限を定義するものである。

3. 教育科学におけるキャリアパス — 教授職への道

「大学での教員養成における教育科学的な学修の発展過程は、教育学または教育科学の分野における近年の学問領域史上の傾向と並行するかたちで、（順番に：訳者注）制度化、拡大、細分化として、そしてそれと同時に（領域上の：訳者注）明確化として特徴づけることができる。」（Terhart 2012, 52）。拡大と細分化は、教育科学に関する課程の発展においてだけでなく、スタッフの面でも明らかである。以下ではまず、教育科学における人材養成の流れと養成の機会について簡単な紹介を行い、その後、人材構造の発展に沿ってドイツにおける教育科学の発展の概要を説明する。その後、個々の調査はその手順や含まれるデータという面で異なる可能性があるという限界を持つものの、すで

に収集されたデータを示したい。

しかし、まず、ドイツと日本で教育科学の教授になるにはどうすればよいのかを考えてみると、ドイツの大学で教授になるまでの道のりは、大学のタイプによって異なる。教育科学の場合、教授職への道は次の3段階に要約できる。すなわち、1) (学士・修士における：訳者注) 学修、2) 博士号、3) 教授資格試験 (Habilitation) である。各段階の資格は、その前の段階の資格を必要とし、教授資格試験は教授職への応募を正式に認めるものと理解されている。大学で教育科学を学ぶという選択肢に加え、専門単科大学や応用科学大学 (Universities of Applied science) でもさまざまな教育プログラムが提供されているが、ここで説明は行わない。日本の大学文化においても教授職への道は、それが大学／短期大学のいずれであっても、(ドイツと：訳者注) 比較的似通っている。1) 学士課程、2) 修士号、(近年は徐々に) 3) 博士号である。ただし、日本には教授資格試験が存在せず、博士号が最高学位となる。

3.1. ドイツにおける学修

教育科学者になるための第一歩は、教育科学を学ぶことである。教育科学に関する課程の歴史を振り返ると、文献において教育科学の養成教育や教育学的養成教育と表現されている3つのタイプの学習プログラムに分類することができる。すなわち、教職課程、教育科学を主専攻・副専攻課程とするマギスター課程 (Magisterstudiengänge)、そしてディプローム課程が含まれる。

「教育科学は、一方では州や学校のレベルによってその割合は異なるものの、すべての教職課程における必修の学科となっている。他方、大多数の研究大学 (wissenschaftliche Hochschulen) では、教育科学の主専攻課程を提供しており、通常、教育科学のディプローム試験、または (教育科学を：訳者注) 第一または第二の主専攻科目、あるいは副専攻科目としたマギスターという形式によって修了が認められる」 (Horn, Wigger & Züchner 2004, S. 15)。

1960年まで、独立した教育科学の学科は存在しなかった。そのかわり、教育科学への道は教職課程とそれにとまなう国家試験を通じて開かれていた (Eckert & Tippelt 2002, S. 33)。1960年に教育科学のマギスター課程とそのための修了試験規定 (Rahmenprüfungsordnung) が導入され、教育科学という学科において大学が実施する (最終：訳者注) 試験によって卒業が認められる課程が確立された (ebd.)。1969年には、教育科学のディプローム課程の最初の枠組み規定が、常設各州文部大臣会議および西ドイツ学長会議 (Westdeutsche Rektorenkonferenz) によって採択された (Otto & Rauschenbach 2002, S. 21)。このことにより、教員養成や教育科学を主専攻・副専攻とするマギスター課程に加え、教育科学という1つの科目のみを中核的に学ぶという第三

の養成教育の道が設けられた (Otto & Rauschenbach 2002, S. 25)。1999年からはヨーロッパ全体のボローニャ改革により、すべての学科は徐々にモジュール化され、学士課程と修士課程から成る2段階制の学修システムへと転換されていった。ディプローム課程とマギスター課程からの転換は段階的に行われた。現在の数字に目を向けると、2022/23年の冬学期には、ドイツの合計64の総合大学・教育大学が学士課程および修士課程を提供しており、それらは主に教育科学部または教育科学研究所によって運営されている (Grunert, Ludwig & Hüfner 2024, S. 22)。

(社会的教育学が担当する青少年教育またはそもそも教育関係以外の職を志望する場合のように：訳者注) 学校外での活動を目的として資格認定する純粋な教育科学を学ぶ学科に加えて、教育科学は教師の養成において中心的な貢献を成している。1970年代以降、すべての教職課程 (基礎学校、基幹学校、レアルシューレ、総合制学校、そしてギムナジウムの各教職) は長年、総合大学や教育大学と結びついている。例外はバーデン＝ヴュルテンベルク州である。ここでは、基礎学校、基幹学校、レアルシューレ、特別支援学校の若手教員は、引き続き教育大学において資格付与を受けており (Böttcher & Blasberg 2015, S. 357参照)、ギムナジウムの教師の養成教育のみが総合大学と結びついている。それ以外のすべての連邦州では、中等・高等教育の急拡大 (Bildungsexpansion) が進む中、教育大学は総合大学へと統合された⁷。教職課程が学問領域横断的なものであり、かつ大学内部において行われるという構造によってもたらされたのが、いわゆる教員養成センター (Zentren für Lehrer*innenbildung) またはプロフェッショナル・スクール・オブ・エデュケーションであり、これらは学生の窓口となり、学修内容や手続きに関する学問領域横断的な組織化に貢献することを目的とするものである (Böttcher & Blasberg 2015; Ruberg & Schumpich 2024, S. 59を参照)。教員養成における教育科学の関与の割合は、州によっても、所在地 (=大学：訳者注) によっても異なる⁸。(教育科学に関する：訳者注) 学修部分の名称も、いくつか例を挙げるならば、陶冶科学、教員養成コアカリキュラム、教育科学の学修 (Erziehungswissenschaftliches Studium) などのように、非常に多様である (Ruhberg & Schumpich 2024, S. 65)。名称が定まらないという同様の状況は、学校外の (活動を前提とした：訳者注) 課程にも見られる。

「同時に、学士レベルおよび修士レベルの双方において、一般的な課程では、ラベリングが依然としてそれぞれ異なっている。たとえ『教育科学 (教育諸科学)』という学科の名称が主流であったとしても、『教育学』や『陶冶科学 (陶冶諸科学)』という学科名称も選択されており、しかし、それらは内容的な方向性が著しく異なるというものではない」 (Grunert, Ludwig & Hüfner 2024, S. 22)。

すなわち要約するならば、様々な学修の選択肢が存在するのである。様々な重点のもと、教育科学に関する学修部分 (主専攻・副専攻) も履修する学士・修士課程のほかに、

大学またはバーデン＝ヴュルテンベルク州の教育大学における教職課程の受講は、教育科学に関する基礎的教育と捉えることもでき、それはこの分野での博士号取得も可能とするものである。

最後に、学生数の推移に目を向けたい。ただし、これらの数値はさまざまな調査から得られたものであり、全体的な傾向を比較することはできないことに留意する必要がある(図13参照)。

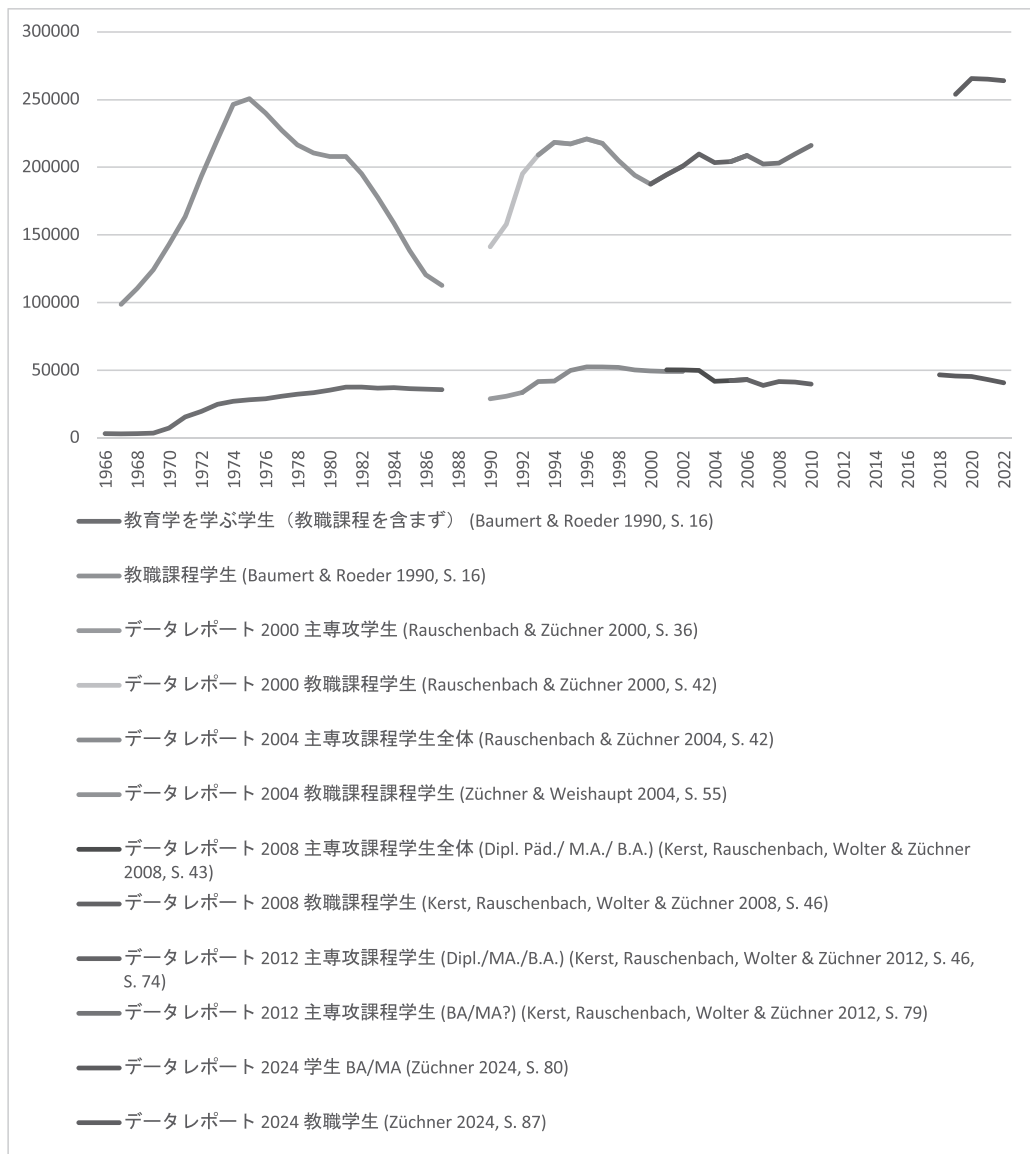


図13：教育科学の学修者（教職課程／主専攻課程）(Baumert & Roeder 1990, S. 16および Datenreporten Bildungswissenschaft 2000, 2004, 2008, 2012, 2024からのデータ)

若干の変動はあるものの、学生数が傾向的に増加していることは明らかである。とりわけ1970年代の中等・高等教育の急拡大を受け、学生数は教職課程においてもディプローム課程・マギスター課程においても急増している。教職課程では、1970年代から1980年代にかけて学生数が大幅に減少したが、その後は再び安定した。現在の数値を見ると、学生数は減少しており、研究者たちはその理由として、私立の専門単科大学における魅力的な学習プログラムとの競争の激化などを挙げるにとどまっている (Züchner 2024, S. 90)。

3.2. ドイツにおける博士号取得

修士課程を修了すると、博士号取得を目指すことが可能である。教育科学の博士号取得につながる修了資格は、広義の教育科学の課程と同様に多様である。教育科学の専攻・副専攻学生に加え、教職課程の学生や、歴史学のような他の学問領域の卒業生が、教育科学の博士号取得を目指している。教育科学という学問領域において博士号取得のために受け入れられるかどうかに関し、決定的なのは次の2つの要因である。すなわち、それぞれの学部における博士課程の学修規定と、教育科学に属する指導教官 (Betreuenden) の許可である。Kerst & Wolter (2024, S. 121-122) によると、博士号取得へは4つの道が存在する。

「(1) 大学またはその他の研究機関における、第三者資金または機関予算によるポジションでの博士号取得、(2) 構造化された博士課程プログラム (Promotionsprogramms) という枠組みでの博士号取得 (博士号取得ポジションまたはそうしたプログラムの奨学金によるもの)、(3) 構造化されたプログラムの枠外における奨学金による博士号取得、(4) 博士号取得を目指す学生が大学以外またはその他の研究機関以外で職に就きながら、または別の方法で資金を得ながら博士号を目指す、『自由博士号』である」(abd.)。

2021年の数字から明らかであるのは、大学で職に就いている博士号取得志望学生の割合が最も高く、全博士号取得志望学生の約3分の2を占めていることである (ebd. S. 123; 126)。それゆえ、教育科学者を志望する者のほとんどは大学と密接に結びついていると言える。その際、ポストを2つのタイプに区別することが可能である。すなわち、何らかの研究プロジェクトに参加し、とりわけ研究を職務とするか、あるいはまたは何らかの資格ポスト (Qualifikationsstelle) に就くかである。資格ポストでは多くの場合、大学での教育および研究を均等に担当することになる。しかし、この区別が妥当するのは理論上のみである。なぜならば多くの資格取得志望者は資格取得の過程において、(期限付きのポストを次々に担当するために：訳者注) 様々なポストに就くか、あるいは様々な領域で部分的なポストに就くためである。博士号取得や教授資格試験のための期

間はさらに、(大学に雇用されている場合には) ある法律によって制限を受けることになり、それは資格取得段階において研究者を期限付き契約で雇用することを可能にする法律、すなわち学術期限契約法 (Wissenschaftszeitvertragsgesetz, WissZeitVG) である。この法律では、博士号取得前は最長 6 年間、取得後は最長 6 年間の期限付き (雇用：訳者注) 契約を認めている。この法律は各機関に柔軟性をもたらす一方で、研究者に不安定な立場と限られたキャリア展望をもたらしているとして批判されることも多い⁹。

教育科学における 1945 年以降の博士号申請者数に目を向けると、増加が続いていることが確認される。概要を示すデータは、Kauder (2014) を参照¹⁰。

表 4：Kauder (2014 年)、186 ページより。

	博士号取得	教授資格試験合格	博士号取得者総数に対する教授資格試験合格者の割合
1945-1949	8	1	12.5 %
1950-1959	298	7	2.3 %
1960-1969	435	30	6.9 %
1970-1979	1777	123	6.9 %
1980-1989	2162	294	13.6 %
1990-1999	2922	397	13.6 %
2000-2009	3618	410	11.3 %
	11220	1262	11.2 %

ここで明らかになるのは、博士号および教授資格試験の数が増加していることである。博士号と教授資格試験を比較すると、博士号取得者の 7 % から 13 % が教授資格試験も修了していることが分かる。この割合はいくつかの時期には若干の変動があるものの、しかし全体としてみれば安定している。このことから、すでに Horn & Lüders (1997) が教育科学の学修修了者に関して述べたことが今日においても当てはまり、教育科学に関する養成教育が何よりも研究のために資格付与を受けた働き手を供給するというものではないことが明らかとなる (S. 760)。

3.3. 教授資格試験

博士号取得の後には、2 段階目の資格である教授資格試験が続く。教授資格試験において重要なのは、「博士号取得の後に、研究と教育において学問領域を代表する (教育資格) 能力の証明」である。追加的な学問的業績により、教授資格試験手続きを省略することが可能である」(Sekretariat der Kultusministerkonferenz 2019a)。申請者は、(複数の学術論文等から構成された：訳者注) 蓄積的な教授資格論文 (kumulative Habilitationsschrift) または学術的な単著書籍のいずれかによって適性を証明し、それらは大学内の委員会によって審査される。その後続くのは、申請者が研究講演ならびに

教育講演を通して自らの能力を証明するというプロセスである。これらに成功すれば、「venia legendi」（教授する資格）が授与され、プロセスは終了する。Kauder（2014）のデータからすでに見て取れるように、教授資格試験の数も大幅に増加しているが、博士号取得後に教授資格試験を修了する人の割合はほぼ一定にとどまっている。2000年以降の教育科学分野における教授資格試験の詳細な内訳は、Martini を参照のこと。

2000／2005／2010／2015／2019～2022年における学問領域ごとの教授資格試験

Tabelle 8.2: Habilitationen nach Fachdisziplinen 2000, 2005, 2010, 2015 und 2019–2022

	Erziehungs- wissenschaften ¹	教育科学	Psychologie	心理学	Politik- wissenschaften	政治学	Sozial- wissenschaften	社会科学
2000	40		47		33		35	
2005	49		56		27		38	
2010	36		43		16		22	
2015	26		42		11		21	
2019	26		41		13		29	
2020	18		34		17		19	
2021	20		32		25		25	
2022	10		41		17		20	

1 einschließlich Sozialwesen 社会福祉制度を含む
Quelle: Statistisches Bundesamt, Fachserie 11, Reihe 4.4

図14：Martini 2024, S. 205

このデータに基づき著者が結論づけているところでは、教授資格試験が大幅に減少しており、その理由としては代替的なキャリアパスの存在、とりわけジュニア・プロフェッサー職（Juniorprofessur）の導入が挙げられている（S.211）¹¹。男女比に目を向けると、1990年から2000年の間に報告された教育科学分野での教授資格試験全体では女性が占めていたのは9％にとどまるが（Faustich-Wieland 2004, S. 127）、2000年から2020年の間には増加し、40～60%の間で変動している（S. 205）ことが明らかとなっている。

3.4. ドイツにおけるスタッフ構造

資格の問題を離れて人事構成に目を向けると、同じく3つの傾向が確認できる。すなわち、拡大、多様化、そして自律性の拡大である。同時に、ここでもデータ期間に一貫した数値が存在しないこと、そして個々の調査自体がスタッフに関する調査において一定の困難を抱えていることを指摘しなければならない¹²。以下では、これらの3つの傾向を研究文献に基づいて説明する。

3.4.1. 拡大

中等・高等教育の急拡大：教育科学もまた中等・高等教育の急拡大の過程で著しい成長を遂げ、教授の数は1966年から1980年の間に5.5倍に増加し、1966年の196人から1980年には約1100人となっている（Krüger 2006, S. 322）。また、1995年から2022年にかけて、教育科学のスタッフが絶えず拡大し続けたことも調査で明らかになっている。「教育科学における教授職の数が1990年代半ば以降に最大値に達し、現在までにこれらの教授職の半数以上が女性によって占められるようになってきていることは喜ばしいことである」（Schmidt-Herta et al. 2024, S. 15）。また、『教育科学データレポート』（2024年）は、教育科学におけるスタッフの拡大がすべての職業グループ（＝職階集団：訳者注）にわたって進展していることをまとめている（Gerecht, Krüger, Sauerwein & Schultheiß 2024, S. 142）。

1995年から2022年までの研究大学における教育科学の専任・兼任の学問的スタッフ（特別支援教育学と社会的教育学を含む）

Tabelle 6.1: Hauptberufliches und nebenberufliches wissenschaftliches Personal in den Erziehungswissenschaften (inkl. Sonder- und Sozialpädagogik) an wissenschaftlichen Hochschulen im Zeitvergleich von 1995 bis 2022

年	Professuren	学術協力者	特定教育担当者	講師・助手	専任合計	兼任合計	Personal insgesamt
Jahr	教授職	wissenschaftliche Mitarbeiter	Lehrkräfte für besondere Aufgaben	Dozenten und Assistenten	hauptberuflich insgesamt	nebenberuflich insgesamt	スタッフ合計
1995	1.091	1.573	287	320	2.180	2.642	5.913
2005	861	1.782	329	190	2.301	2.672	5.834
2014	1.011	3.434	731	44	4.209	3.829	9.049
2018	1.045	4.189	779	52	5.020	3.736	9.801
2019	1.050	4.326	835	61	5.222	3.766	10.038
2020	1.083	4.459	897	74	5.430	3.642	10.155
2021	1.101	4.490	914	62	5.466	3.936	10.503
2022	1.124	4.509	939	83	5.531	3.833	10.488

Quelle: Statistisches Bundesamt, Sonderauswertungen der Hochschulpersonalstatistik und eigene Berechnungen

図15：Gerecht et. al, 2024, S. 142

この拡大は、「人員の増加はいくらか顕著であったとしても」（Baumert & Roeder 1990, S. 17）、1960年代以降、高等教育制度一般の拡大と同時に進行する形で継続的に生じてきたプロセスとして解釈することが可能である。

3.4.2. 多様化

ドイツの大学における学生数の拡大とそれに伴ってのスタッフのポストの増加に加

え、多様化という言葉で表現できる2つの動きが存在する。

第一に、1970年代以降、(教授職等の：訳者注) 名称 (Denominationen) や専門分野もまた非常に細分化している。1970年代には、教育科学の教育スタッフに関しては専門分野ごとに比較的見通しのつくかたちで描くことが可能であったが(図16参照)、1999年から2002年の期間に公募された教授職に関する調査では、専門分野の明確な細分化という傾向が明らかになっており、それらは一般教育学 (Allgemeine Pädagogik) や学校教育学 (Schulpädagogik) という中核分野における教授職の動向にも影響を及ぼすことが予想された。なぜならば、それらの分野ではポストが失われたためである (Krüger et al. 2004, S. 84-85)。今日のドイツにおける教育科学の(教授職等の：訳者注) 名称を扱った最近の研究では、教育科学の多様化が明示されている (Vogel 2024)。

Tabelle 61: Erziehungswissenschaftliches Lehrpersonal nach ausgewählten Fachrichtungen im Wintersemester 1972/73 (an 28 Pädagogischen Hochschulen und 18 Universitäten)

1972/73年冬学期時点でのいくつかの領域における教育科学の
教育スタッフ (28教育大学と18総合大学より)

	Allgemeine pädagogik 一般的教育学	Schul- pädagogik 学校教育学	Sozial- pädagogik ^a 社会的教育学	Erwachsenen- bildung ^a 成人教育	Berufs- und Wirtschaftspädagogik ^b 職業・経済教育学	Sonder- pädagogik 特別支援教育学	Summe 合計
Universitäten 総合大学	149	101	40	14	76	11	391
Pädagogische Hochschulen 教育大学	232	233	20	4	1	71	561
Summe 合計	381	334	60	18	77	82	952

^a Diese Fächer werden des öfteren durch Lehrpersonen aus dem Bereich der Allgemeinen Pädagogik vertreten. これらの領域はしばしば一般的教育学の領域出身者によって代理される
^b Einschließlich Lehrpersonal der Ausbildung von Gewerbe-, Berufsschul- und Diploman-
delslehrern. 実業学校・職業学校の商業教員、大卒の商業学校教員の養成教育担当者も含む

図16 : Langenbach, Leube & Münchmeier 1974, S. 103

この傾向は、例えばゲッティンゲンの教育学ゼミナール／教育科学インスティテュートの講座の構造変化にも見られる。1970年代までに講座の数は1つから3つに増加したが、名称の最初の細分化が起きたのは1970年代になってからであった (Eckert 2020, S. 99)。この傾向は2020年代まで続いており、(2020年には：訳者注) 教育科学インスティテュートは7つの教授職で構成されていたが、それらの名称は様々な(研究分野上の：訳者注) 重点を示すものであった (Eckert 2020参照)。

第二に、この傾向は学士・修士システムの課程の多様化においても確認される。このことは課程の名称に目を向ければ明らかである。

学士課程には、教育科学(教育諸科学)、教育学、陶冶科学(陶冶諸科学)など、依然として一般的な名称が幅広く存在している一方で、修士課程のほぼ半数は専門的および

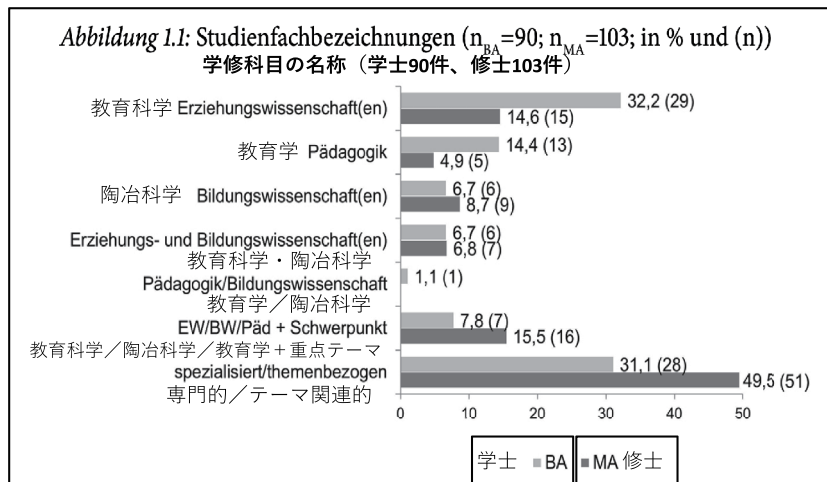


図17：Grunert, Ludwig & Hüfner 2024, S. 27

／あるいはテーマ関連のものとなっている。2024年には、64の大学および教育大学で、90の学士課程と103の修士課程が提供される (Grunert, Ludwig & Hüfner 2024, S. 22)。

3.4.3. 自律性

Keiner と Tenorth (2007) は、学問的スタッフの採用に関連して、教育科学という学問領域の自律性が拡大していることを指摘している。「20世紀の間に、この学問分野はますます内部から人材を採用するようになった。その学問分野に誰が属するかを決定し、その過程において、他の学問分野とは切り離すかたちで、学問システムにおける独立性を獲得した」(Keiner & Tenorth 2007, S. 157)。このことは、すでに上述したように、この分野における博士号や教授資格試験の数によっても示されている。さらに、教育科学は教員養成や教員養成を目的として設立された教員養成センター／スクール・オブ・エデュケーションの中に埋没しているわけでもないだろう。主専攻・副専攻課程における幅広い提供内容が、教職という職業目標とは別に存在し続けているためである。

3.5. 日本における学修

ドイツにおける教育科学の発展初期とは対照的に、日本の教育科学は当初から主専攻プログラムとして構想されており、それは教員養成とは直接的に結びつかないかたちであった。この教員養成との距離は、今日まで何らかのかたちで維持されてきている。一部の教育科学者が教員養成プログラムに参加した場合にも、その大半は教員資格を有していなかった。さらに、教育科学者の多くは学校での実践とはわずかな関わりしか持たなかったと推測される。

ただし、教育科学を専攻する学生と、教師としてキャリアを積む学生とを明確に区別

することはできないため、正確な人数を割り出すのは困難である。毎年、教育学部に入
学する学生数は、文部科学省が公表している統計データから割り出すことができる。し
かし、「教員養成のための教育学部」と「教育科学研究のための教育学部」の双方が存在
するため、この入学者数から研究者志望者の数を割り出すことはできない。以下の表は、
1985年以前の教育学部入学者総数と1985年以降の高等教育機関の種類別に見た総数であ
る。データは文部科学省統計（文部科学統計要覧／文部統計要覧）による¹³。

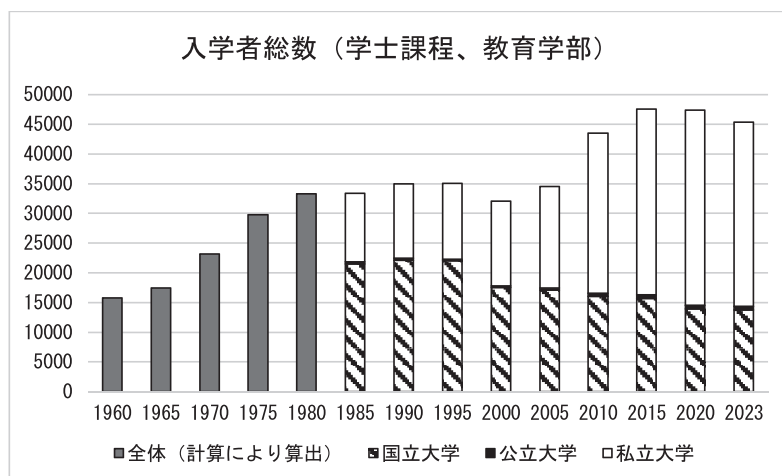


図18：新規入学者数（学士課程、教育学部の全課程）（文部科学省（2005～2023）、文部省（1955～2000）より）

また、ここで示されている数字は教育学部の学生数のみである点にも留意すべきである。この数字には、教育学部の課程以外の学部で教員養成課程を修了する学生は含まれていない。

ドイツでは学士号取得者のうち修士号取得を目指す学生の割合は現在約35%であるが（Züchner 2024, S. 86）、日本では教育科学を専攻する修士課程または教職大学院の学生数は、学士課程の学生数に比べると非常に少ない。この状況は、日本では人文社会科学系の修士課程がまだ一般的ではないという事実によるものである（図19・図20参照）。

図10・図11ならびに図19・図20から読み取れるように、近年、多くの国立大学が教育科学の修士課程を閉鎖し、それらの多くが教職大学院を設置している。学士課程を卒業した後、教育科学の領域でさらに研究を続けたいと希望しながら修士課程の存在する都市に移住することの困難な者にとっては、教職大学院に入学する以外に選択肢はない。

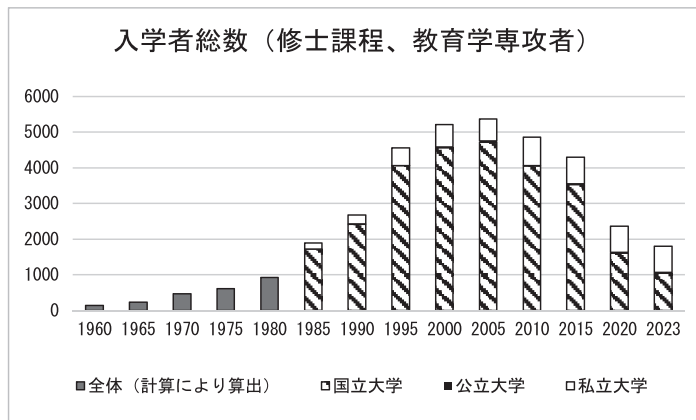


図19：新規入学者数（修士課程、教育学専攻者）（文部科学省（2005～2023）、文部省（1955～2000）より）

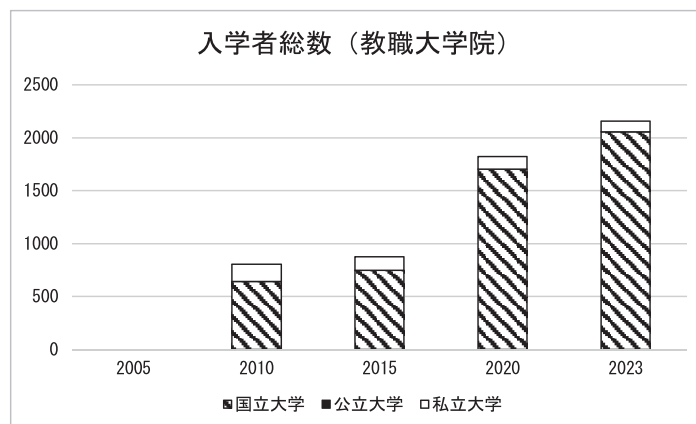


図20：新規入学者数（教職大学院）（文部科学省（2005～2023）より）

3.6. 日本における博士号取得

大多数の教員志望者は学士号取得後にそのまま学校での勤務に入るが、中には教職大学院での学修に進む者もいる。この課程の枠組みでは、実習の修了が義務づけられており、そこでは実践的な学びが重視されている。さらに、この資格（教職修士（専門職））は学術的な名声という点で、純粋に学術的な修士号とは区別される。

他方、教育科学の修士号取得者のうち、博士課程に進むのはごくわずかである（図21参照）。日本には教授資格試験の制度がないため、博士号が最高学位となる。学問的なキャリアを構築するにあたって、博士号は最も重要な資格である。過去20年間で、研究成果をめぐる競争は激化し、査読付き論文の出版に関するプレッシャーも増大した。とはいえ、博士号は（自然科学系とは異なり）人文社会科学系において、大学（や短期大学）でポストを得るための必須条件ではない。かつては査読付き論文を公刊することのないままに教授職に就く者も存在した。しかし、現在ではそのような状況は考えること

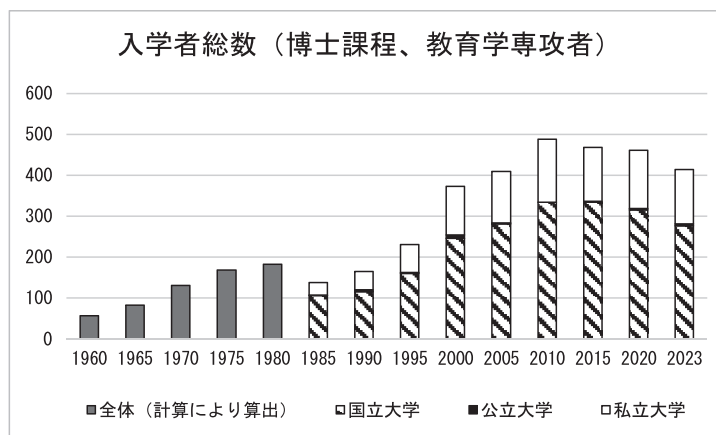


図21：入学数（教育科学・教育学の博士課程）文部科学省統計データより

が困難になっている。

日本では、博士号取得希望学生は大学院において1人または複数の指導教員から指導を受け、自分の選んだテーマで博士論文を執筆する。博士課程プログラムでは通常、授業料が徴収されるが、さまざまな奨学金制度や授業料免除の可能性も存在する。

ゼミの一環として、学生は定期的に進捗状況を報告し、指導教官や他の大学院生と研究内容や方法について議論を行う。博士論文を提出するに先立っては、博士号取得に必要な条件が満たされなければならない。この条件には、一定の単位取得、学術会議での発表、査読付き学術誌での論文掲載などが含まれる。博士論文（複数の学術論文等から構成された論文、あるいは学術的な単著書籍）を提出し、口頭試問を受けた後、審査に合格すれば博士号を取得することが可能である。法律の規定により、博士号は5年間以上の大学院での研究と30単位以上の取得後に授与がなされる（いずれの数値も修士課程以降で通算）。

また、博士課程で学ばないままに博士号を取得する方法も存在する。これはおそらくドイツの単行書籍形式の博士論文に倣ったもので、学術的な書籍によって適性を証明することが求められる。評価は大学が設置した委員会によって行われる。

修士号および博士号の授与数は、文部科学省が毎年「学位授与状況」として公表している（図22・図23参照）。

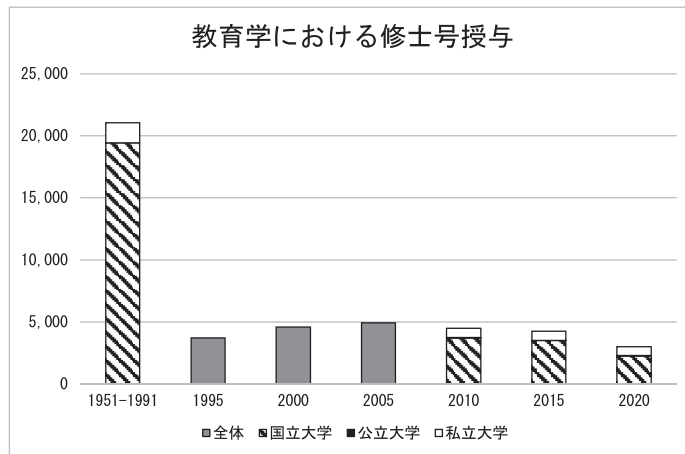


図22：修士号授与数（文部科学省「学位授与状況」より）

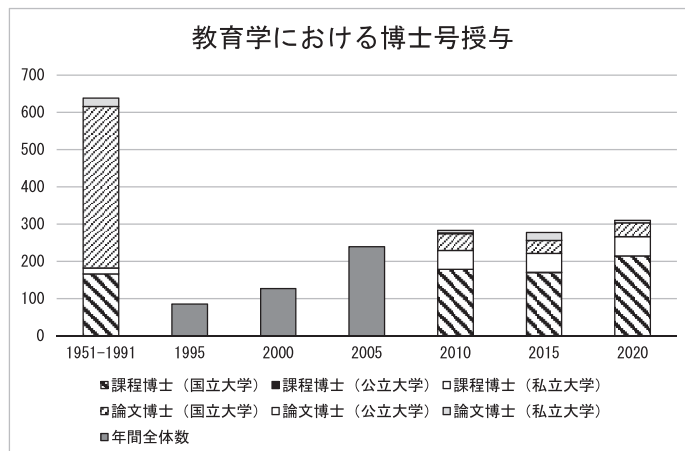


図23：博士号授与数（文部科学省「学位授与状況」より）

3.7. 日本におけるスタッフ構造

これまで、日本の教育科学（教育諸科学）における教授職の全体像を描く研究はほとんど行われていない。その大きな例外が、木村（2014）の研究である。本研究も木村の研究と関連しており、大学職員録刊行会の『大学職員録』や『全国大学職員録』のデータに基づいて、日本の教育科学におけるスタッフ構造の包括的な全体像を描くことを試みている。しかしこのデータからは、記載されている人物が狭義的教育科学における専門性を備えた教員であるかどうかを結論づけることはできない。それゆえ分析の対象は、その重点を「教育科学（教育諸科学）」や「教育学」の項目に分類可能な人物に限定している（表5参照）¹⁴。

表5：10年ごとの教育学部の教員数
(大学職員録刊行会編1954、1958-1977、1978-2006の独自分析より)

		1953	1960	1970	1980	1990	1953	1960	1970	1980	1990
国立大学	Prof.	135	162	240	230	319	35.5%	25.3%	25.3%	20.4%	21.8%
	Ass.Prf.	174	220	188	214	258	45.8%	34.3%	19.9%	19.0%	17.7%
	Dozent	71	43	36	56	38	18.7%	6.7%	3.8%	5.0%	2.6%
公立大学	Prof.	不明	19	20	16	31	不明	3.0%	2.1%	1.4%	2.1%
	Ass.Prf.	不明	12	12	17	23	不明	1.9%	1.3%	1.5%	1.6%
	Dozent	不明	2	2	4	6	不明	0.3%	0.2%	0.4%	0.4%
私立大学	Prof.	不明	97	258	378	489	不明	15.1%	27.2%	33.6%	33.5%
	Ass.Prf.	不明	50	118	123	193	不明	7.8%	12.5%	10.9%	13.2%
	Dozent	不明	36	73	88	103	不明	5.6%	7.7%	7.8%	7.1%
合計		380	641	947	1126	1460	100%	100%	100%	100%	100%

教員の学位は以下の通りである（表6参照）。

表6：10年ごとの教育学部の教員の学位
(大学職員大学職員録刊行会編1954、1958-1977、1978-2006の独自分析より)

		1953	1960	1970	1980	1990	1953	1960	1970	1980	1990
国立大学	博士 (国内)	10	12	62	79	106	2.6%	2.8%	13.4%	15.8%	17.2%
	修士 (国内)	0	4	87	290	430	0.0%	0.9%	18.8%	58.0%	69.9%
	学士 (国内)	331	338	272	86	41	87.1%	79.5%	58.6%	17.2%	6.7%
	不明	37	69	37	41	28	9.7%	16.2%	8.0%	8.2%	4.6%
	博士 (外国)	0	0	1	1	7	0.0%	0.0%	0.2%	0.2%	1.1%
	修士 (外国)	1	0	4	0	0	0.3%	0.0%	0.9%	0.0%	0.0%
	その他の資格 (外国)	1	2	1	3	3	0.3%	0.5%	0.2%	0.6%	0.5%
	それ以外	0	0	0	0	0	0.0%	0.0%	0.0%	0.0%	0.0%
合計		380	425	464	500	615	100%	100%	100%	100%	100%

		1953	1960	1970	1980	1990	1953	1960	1970	1980	1990
公立大学	博士 (国内)	不明	3.0%	11.8%	5.4%	11.7%	不明	3.0%	11.8%	5.4%	11.7%
	修士 (国内)	不明	0.0%	11.8%	56.8%	76.7%	不明	0.0%	11.8%	56.8%	76.7%
	学士 (国内)	不明	93.9%	67.6%	24.3%	5.0%	不明	93.9%	67.6%	24.3%	5.0%
	不明	不明	3.0%	8.8%	13.5%	5.0%	不明	3.0%	8.8%	13.5%	5.0%
	博士 (外国)	不明	0.0%	0.0%	0.0%	1.7%	不明	0.0%	0.0%	0.0%	1.7%
	修士 (外国)	不明	0.0%	0.0%	0.0%	0.0%	不明	0.0%	0.0%	0.0%	0.0%
	その他の資格 (外国)	不明	0.0%	0.0%	0.0%	0.0%	不明	0.0%	0.0%	0.0%	0.0%
	それ以外	不明	0.0%	0.0%	0.0%	0.0%	不明	0.0%	0.0%	0.0%	0.0%
合計		0	33	34	37	60	100%	100%	100%	100%	100%

		1953	1960	1970	1980	1990	1953	1960	1970	1980	1990
私立大学	博士 (国内)	不明	11	42	54	72	不明	6.0%	9.4%	9.2%	9.2%
	修士 (国内)	不明	8	88	187	422	不明	4.4%	19.6%	31.7%	53.8%
	学士 (国内)	不明	110	181	162	109	不明	60.1%	40.3%	27.5%	13.9%
	不明	不明	42	114	169	163	不明	23.0%	25.4%	28.7%	20.8%
	博士 (外国)	不明	2	8	9	11	不明	1.1%	1.8%	1.5%	1.4%
	修士 (外国)	不明	4	10	0	1	不明	2.2%	2.2%	0.0%	0.1%
	その他の資格 (外国)	不明	6	6	8	7	不明	3.3%	1.3%	1.4%	0.9%
	それ以外	不明	0	0	0	0	不明	0.0%	0.0%	0.0%	0.0%
合計		0	183	449	589	785	100%	100%	100%	100%	100%

前述の通り、2010年頃から国立大学では教職大学院の設置が相次ぎ、その一方で教育科学の修士課程はその多くが廃止されている。教職大学院では、「実務家教員」と「研究者教員」の区別がなされており、学校実務経験のある教員の割合は40%以上でなければならない。このことは、経験豊富な元教員または現職教員、あるいは教育関連の職務経験を持つ人々を多く採用しなければならないという意味で、教育科学者のキャリア形成にも影響を与えている。

教職大学院の実務家教員の属性は文部科学省によって記録されており、以下のように分類できる（表7参照）。

表7：教職大学院教員の経歴（文部科学省2019b および2022のデータをもとに独自に再計算）

	2021	2018		2021	2018	
	実務家教員	実務家教員	研究者教員	実務家教員	実務家教員	研究者教員
教授	不明	264	302	不明	58.9%	63.3%
准教授	不明	167	146	不明	37.3%	30.6%
講師	不明	17	19	不明	3.8%	4.0%
助教	不明	0	10	不明	0.0%	2.1%
合計		448	477		100.0%	100.0%

	2021	2018		2021	2018	
	実務家教員	実務家教員	研究者教員	実務家教員	実務家教員	研究者教員
博士	52	29	211	9.5%	6.5%	44.2%
修士	191	169	249	34.7%	37.7%	52.2%
教職修士（専門職）	38	13	0	6.9%	2.9%	0.0%
学士	269	237	17	48.9%	52.9%	3.6%
合計	550	448	477	100.0%	100.0%	100.0%

	2021	2018		2021	2018	
	実務家教員	実務家教員	研究者教員	実務家教員	実務家教員	研究者教員
実務経験5年未満	5	5	不明	0.9%	1.1%	不明
実務経験5年以上10年未満	7	8	不明	1.3%	1.8%	不明
実務経験10年以上15年未満	15	8	不明	2.7%	1.8%	不明
実務経験15年以上20年未満	66	31	不明	12.0%	6.9%	不明
実務経験20年以上25年未満	84	65	不明	15.3%	14.5%	不明
実務経験25年以上30年未満	86	87	不明	15.6%	19.4%	不明
実務経験30年以上	287	244	不明	52.2%	54.5%	不明
合計	550	448		100.0%	100.0%	

野中・木原・小柳（2014）は、インターネット上で入手可能な情報を基に、より詳細な表を作成しているが、本稿では紙面の都合上、掲載を省略する。

これまで学術的教育研究者が担ってきたポジションの一部は、現在では実務家教員が担うようになっている。この変化は日本の教育科学の大きな方向転換を引き起こし、学校や教育政策とのより緊密な連携が求められるようになっている。さらに、日本の教育科学者は、自らの研究と学校や教育現場との関連性を確立することが求められている。

木村拓也の研究は、日本の教育科学が戦後、学校教育に徐々に近づいてきたことを示唆している（表8参照）。木村が提示した国立大学・高等教育機関の教育学部の教育科学者の職位の分布に関するデータを分析すると、学校教育との関連性は時代とともに著し

表8：教育科学の各部分領域におけるポスト数とポスト占有率（木村 2014、101頁のデータに基づき独自に再計算）

	1954	1965	1975	1985	1995	2001		1954	1965	1975	1985	1995	2001
教育哲学・教育史	152	176	154	166	171	152		49.5%	44.1%	36.6%	27.8%	23.4%	21.7%
教育社会学	41	74	82	106	111	100		13.4%	18.5%	19.5%	17.8%	15.2%	14.3%
教育方法学	60	72	80	187	292	329		19.5%	18.0%	19.0%	31.3%	39.9%	47.1%
教育行政学	43	53	66	72	83	60		14.0%	13.3%	15.7%	12.1%	11.4%	8.6%
社会教育学	11	24	39	66	74	58		3.6%	6.0%	9.3%	11.1%	10.1%	8.3%
合計	307	399	421	597	731	699		100%	100%	100%	100%	100%	100%

く高まってきたことが読み取れる。こうした展開を踏まえると、学校現場での実践と学術的な科学研究との関連性をどの程度まで高めるべきかという問題に取り組む必要があると思われる。現在、社会科学、人文科学、自然科学、その他の学問分野は、絶え間なく発展している。これらの諸科学の成果を教育の分野に導入し、活用するためには、関係者は学校という範囲を超えて視野を広げる必要がある。この点において、教育内容の教授に関し、元教師や元教育行政官が重要な役割を果たすことは注目されるべきである。しかし同時に教育研究は、さまざまな科学分野の知見を統合する学際的な研究分野として理解されるべきである。この文脈において、さまざまな科学・学問と教育科学の間の仲介者としての教育科学者の役割は、見過ごされてはならないだろう。

結論

日本とドイツの教育科学を比較すると、両国の教育政策や制度的な枠組みを反映し、興味深い類似点と相違点が混在していることが明らかになる。

どちらの国においても、教員養成以外の教育科学の課程の構造の設計には著しい多様性が見られる。この多様性には、その重点テーマや特徴、カリキュラムやシラバスが含まれ、両国では、それらは主に各大学所在地（＝各大学で授業を担当する教員：訳者注）によって左右される。同時に、両国の教員養成課程はプロフェッショナル・スクール・オブ・エデュケーションや教職大学院の設立に向かう傾向を示すなど、より厳格に規制されている。このような類似点がある一方で、具体的な養成課程は大きく異なってもいる。

この違いは、特に学修プログラムの構造に顕著に表れている。ドイツでは、主専攻課程と教職課程の間の明確な体系的・制度的区別が一般的である。主専攻課程は、幅広く、そして社会科学的な学修内容を提供している。それに対して日本では、（卒業要件の範囲に：訳者注）完全に組み込まれた教職と部分的に組み込まれた教職という区別が目につくが、これは学修の組織化における（ドイツとは：訳者注）異なるロジックを反映したものだだろう。

もう一つの重要な違いは、教員養成の組織的体制に関するものである。日本において教員養成は極めて中央集権的に、国の指針によって管理されているが、ドイツでは、連邦制という枠組みにおいて管理されている。ここ（ドイツ：訳者注）では、教員養成の構造と内容は、各州で設けられた基準によって決定され、国の教育政策上の方針からの影響は間接的なものにとどまっている。

全体としてこの比較からは、教育科学の課程の組織や構造にはいくつかの共通点があるものの、両国は異なる教育政策上の優先事項と制度上の伝統を追求していることが見えてくる。これらの相違は、日本とドイツの教育科学における具体的な課題と発展の見通しを形成している。

教育科学におけるキャリアパスを比較すると、日本とドイツの間には大きな違いがあることが確認された。しかし同時に、両国には類似点も見られる。

非常に大きな違いは、ドイツでは教授資格試験が教授職に就くための必須条件とみなされているのに対し、日本ではこれに相当するキャリアパスが存在しないことである。ドイツでは、学士号および修士号取得者の大半が労働の世界に参入する。さらに一部の卒業生は博士号取得を目指すことになるが、教授資格試験を目指す者はごく一部である。教授資格試験は、大学で科学者としてキャリアを築くための最高レベルの資格である。

日本でも、ほとんどの卒業生は通常4年間をかけて学士号を取得した後、職業の世界に入る。修士号は一部の学生のみが取得するにとどまり、博士号を取得する者はさらに少ない。博士号は、独立した科学者としての地位を得るための最高資格である。

さらに両国ではともに、教育科学に関して求められる成果・業績が、学問研究に基づくものであり、実用主義的な応用に基づくものではない点にも留意すべきである。

両国では、教育科学は自立した学問領域としてみなされており、教員養成科学（Lehrer*innenbildungswissenschaft）としてだけでなく、様々な部分領域を備え、独立した学問領域としてみなされている。英語圏の「教育研究（Education Studies）」とは対照的に、日本とドイツの教育科学は学校のみに焦点を当てていないわけではない。もちろん学校を支援するものではあるが、むしろその基盤は「社会的次元での教育および教育的事実のための科学（Wissenschaft für Erziehungs- und Bildungstatsachen auf sozialer Ebene）」として構築されている。

本研究は、JSPS 科研費（JP23K02060）の助成を受けたものです。

〔注〕

1. クリスティアナ・ベアズ（Christiana Bers）Georg-August-Universität Göttingen
2. カタリーナ・フォーゲル（Katharina Vogel）DIPF : Leibniz-Institut für Bildungsforschung und

Bildungsinformation

3. 本原稿は『九州大学大学院教育学研究紀要』第27号の1-45頁に掲載される論文「Erziehungswissenschaft als wissenschaftliche Disziplin in Deutschland und Japan seit 1945 im Vergleich」(執筆言語: ドイツ語)の翻訳である。訳文の作成にあたっては、最初に鈴木がドイツ語原稿をもとに機械翻訳を用いて簡易訳文を作成した後、鈴木が全文をドイツ語版原稿と個別に对照し、訳文の全体を大幅に修正した。その後、久保田が内容・文面上のチェックを行い、さらに鈴木が再修正を重ねている。なお、翻訳文の掲載にあたっては事前に翻訳者(鈴木・久保田)とともにオリジナル原稿を執筆した共同著者のベアズ氏・フォーゲル氏の下承を得ている。
4. 2023年の時点で日本には、国立大学が86校、公立大学が102校、私立大学が622校存在する。しかし残念ながら、それぞれの大学でどのようなプログラムが提供されているかを一律に確認する方法は存在しない。
5. 「ミッションの再定義」というプロジェクトは、2012年から2013年にかけて、文部科学省と国立大学の各学部によって実施された。各学部の教育目標と理念を明確にし、その目標を達成するための取り組みを策定することが目的であった。このプロセスを経て各大学の教育学関係学部は、教員養成に重点を置くか、あるいは社会科学に重点を置くか、いずれかを選ぶことが奨励された。
6. 教育学に関するこの基準は、学術会議と選ばれた研究者たちの間での協議に基づいて策定され、2020年8月18日に公表されたものである。
7. このプロセスに関する模範的な解説は以下を参照 (Kuß 2012, S. 49-60.)
8. 各連邦州における教員研修の構造的変異の概要は、Ruberg & Schumpich (2024, S. 53) を参照のこと。
9. 資格取得を目指す人々の状況と学術期限契約法の影響については、Franz, Korff & Briedis (2023, S. 25-38) を参照。
10. このデータベースは、「教育学雑誌 (Zeitschrift für Pädagogik) に報告された教育学の博士号ならびに教授資格試験に関する情報」のみで構成されている (Kauder 2014, S. 185)。さらに、1949年から1989年の期間については、西ドイツにおける修士論文のデータのみが収集され、東ドイツに関しては収集されていない点にも留意する必要がある。
11. 「3年間の任期付き公務員として任命されるか、または俸給制職員として雇用される大学教員。公務員または俸給制職員としての関係は3年間延長することができる。ジュニア・プロフェッサーに任命されるための要件は、大学での学修の修了、教育面での適性、および学問的研究のための特別な能力であり、それは通常、博士号の卓越した質により示される。州法によっては、ジュニア・プロフェッサー職は、大学における終身雇用公務員としての教授職への任命要件として、教授資格試験に代替することが可能である」(Sekretariat der Kultusministerkonferenz 2019b)。
12. Baumert & Roeder (1990) は次のように述べている。「大学の公式統計に基づき教育学における学問的スタッフの推移について情報を得ようと試みた場合にも、大学当局による年次報告と定期的に行われる個別調査との間での著しい食い違いに直面することになる。両方の調査は同一の定義に基づいて行われているにもかかわらずである。」(Baumert & Roeder 1990, S. 13)。
13. 1980年まで、毎年の入学者数は統計的に記録されておらず、その代わりに、毎年、国公立大学、公立大学、私立大学の教育学部に在籍中の学生の総数が公表されていた。すでに述べたように、日本の各学部は独自の入学試験を実施している。国立大学では、ほぼ毎年、ほぼ同数の学生が選拔され、入学しており、これは在籍学生数と一致している。さらに、学部を変更する学生の数は極めて少ない。また、(博士課程を除き) 標準修業年限で修了する学生が非常に多く、標準修業年限は学士課程で4年、修士課程で2年、博士課程で3年となっている。そのため、教育学部在籍者数を標準修業年限で割ると、ほぼ毎年入学する学生数に近い数値が得られると想定される。
14. 2000年ごろを境に、個々の人物の専門領域は職員録に記載されなくなっており、このことから教育

科学者とそれ以外とを区別することは困難になっている。

〔文献〕

- Baumert, J., & Roeder, P. M. (1990). Zur personellen Situation in der Erziehungswissenschaft an den wissenschaftlichen Hochschulen der Bundesrepublik Deutschland. In *Erziehungswissenschaft* (Bd. 1, Nummer 1, S. 7–43).
- Böttcher, W., & Blasberg, S. (2015). Wie professionell und reformfähig ist die Lehrerinnen- und Lehrerbildung an deutschen Hochschulen? In *Beiträge zur Lehrerinnen- und Lehrerbildung* (Bd. 33, Nummer 3, S. 356–365).
- Brauns, J. (2021). *Die Entwicklung erziehungswissenschaftlicher Fachstudiengänge im Spiegel ihrer Studien- und Prüfungsordnungen. Inhalte und Lernziele im Spannungsfeld von Heterogenität, Pluralität und Ausdifferenzierung*. Universitätsverlag.
- 大学職員録刊行会編 (1954) 『大学職員録』 広潤社。
- 大学職員録刊行会編 (1958～1977) 『全国大学職員録』 広潤社。
- 大学職員録刊行会編 (1978～2006) 『全国大学職員録 (国公立大学編、私立大学編)』 廣潤社。
- DGfE (Deutsche Gesellschaft für Erziehungswissenschaft). (2024). *Kerncurriculum Erziehungswissenschaft*. Zuletzt abgerufen am 13.12.2024 unter: https://www.dgfe.de/fileadmin/OrdnerRedakteure/Stellungnahmen/2024.03_Kerncurriculum_Erziehungswissenschaft_2024_end.pdf
- Eckert, M. (2020). Von Nohl bis Löser. Zur Reflexion der Forschungsarbeit zu Professuren und Denominationen. In C. Bers (Hrsg.), *100 Jahre Erziehungswissenschaft an der Georg-August-Universität Göttingen 1920-2020* (Bd. 004, S. 97–103). Universitätsverlag Göttingen. Zuletzt abgerufen am 13.12.2024 unter: <https://doi.org/10.17875/gup2020-1326>
- Eckert, T., & Tippelt, R. (2002). Der Magisterstudiengang. In *Erziehungswissenschaft: Lehre und Studium*. (S. 33–44). Leske u. Budrich.
- e-Stat: 学校基本調査
- Faulstich-Wieland, H. (2004). Geschlechterverhältnisse. In R. Tippelt, T. Rauschenbach, & H. Weishaupt (Hrsg.), *Datenreport Erziehungswissenschaft 2004*. (S. 121–137). VS Verl. für Sozialwissenschaften. Zuletzt abgerufen am 13.12.2024 unter: <https://doi.org/10.1007/978-3-322-80979-7>
- Franz, A., Korff, S., & Briedis, K. (2023). Bessere Daten, unveränderte Herausforderungen ?! Promovieren in der Erziehungswissenschaft. In *Erziehungswissenschaft* (Bd. 34, Nummer 66, S. 25–38).
- Gerecht, M., Krüger, H.-H., Sauerwein, M., & Schultheiß, J. (2024). Personal. In *Datenreport Erziehungswissenschaft 2024. Erstellt im Auftrag der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft (DGfE)* (DIPF | Leibniz-Institut für Bildungsforschung und Bildungsinformation; S. 139–172). Verlag Barbara Budrich. Zuletzt abgerufen am 13.12.2024 unter: <https://www.pedocs.de/volltexte/2024/28701/>
- Grunert, C., Ludwig, K., & Hüfner, K. (2024a). Erziehungswissenschaftliche Hauptfachstudiengänge. Standorte und Profile. In B. Schmidt-Hertha, A. Tervooren, R. Martini, & I. Züchner (Hrsg.), *Datenreport Erziehungswissenschaft 2024. Erstellt im Auftrag der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft (DGfE)*. (S. 21–50). Verlag Barbara Budrich. Zuletzt abgerufen am 13.12.2024 unter: <https://doi.org/10.3224/84743042.02>
- Grunert, C., Ludwig, K., & Hüfner, K. (2024b). Erziehungswissenschaftliche Hauptfachstudiengänge. Standorte und Profile. In B. Schmidt-Hertha, A. Tervooren, R. Martini, & I. Züchner (Hrsg.), *Datenreport Erziehungswissenschaft 2024. Erstellt im Auftrag der Deutschen Gesellschaft für*

- Erziehungswissenschaft (DGfE)*. (S. 21–50). Verlag Barbara Budrich. Zuletzt abgerufen am 13.12.2024 unter: <https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-pedocs-286960>; <https://doi.org/10.25656/01:28696>; <https://doi.org/10.3224/84743042.02>
- Horn, K.-P., & Lüders, C. (1997). Erziehungswissenschaftliche Ausbildung zwischen Disziplin und Profession. Zur Einleitung in den Themenschwerpunkt. In *Zeitschrift für Pädagogik* (DIPF | Leibniz-Institut für Bildungsforschung und Bildungsinformation; Bd. 43, Nummer 5, S. 759–769). Beltz.
- Horn, K.-P., Wigger, L., & Züchner, I. (2004). Neue Studiengänge—Strukturen und Inhalte. In R. Tippelt, T. Rauschenbach, & H. Weishaupt (Hrsg.), *Datenreport Erziehungswissenschaft 2004*. (S. 15–38). VS Verl. für Sozialwissenschaften. Zuletzt abgerufen am 13.12.2024 unter: <https://doi.org/10.1007/978-3-322-80979-7>
- 岩田康之 (2022) 『「大学における教員養成」の日本的構造：「教育学部」をめぐる布置関係の展開』学文社。
- Kauder, P. (2014). Themenkonjunkturen im Spiegel erziehungswissenschaftlicher Dissertationen und Habilitationen 1945–2009. In *Das Selbstverständnis der Erziehungswissenschaft: Geschichte und Gegenwart* (DIPF | Leibniz-Institut für Bildungsforschung und Bildungsinformation; Bd. 60, S. 184–207). Beltz Juventa. Zuletzt abgerufen am 13.12.2024 unter: <https://www.pedocs.de/volltexte/2014/9094/>
- Keiner, E., & Tenorth, H.-E. (2007). Die Macht der Disziplin. In V. Kraft (Hrsg.), *Zwischen Reflexion, Funktion und Leistung: Facetten der Erziehungswissenschaft*. (S. 155–173). Klinkhardt.
- Kerst, C., Rauschenbach, T., Ortenburger, A., Wolter, A., & Züchner, I. (2012). Studierende. In W. Thole, H. Faulstich-Wieland, K.-P. Horn, H. Weishaupt, & I. Züchner (Hrsg.), *Datenreport Erziehungswissenschaft 2012. Erstellt im Auftrag der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft (DGfE)*. (S. 71–97). Budrich.
- Kerst, C., Rauschenbach, T., Wolter, A., & Züchner, I. (2008). Studierende. In K.-J. Tillmann, T. Rauschenbach, R. Tippelt, & H. Weishaupt (Hrsg.), *Datenreport Erziehungswissenschaft 2008. Erstellt im Auftrag der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft (DGfE)*. (S. 41–58). Budrich u.a.
- Kerst, C., & Wolter, A. (2024). Promovierende und Promovieren in der Erziehungswissenschaft. In B. Schmidt-Hertha, A. Tervooren, R. Martini, & I. Züchner (Hrsg.), *Datenreport Erziehungswissenschaft 2024. Erstellt im Auftrag der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft (DGfE)*. (S. 113–137). Verlag Barbara Budrich.
- 木村拓也 (2014) 「国立大学教育学部における教育学各分野の量的変遷」、林泰成・山名淳・下司晶・古屋恵太編著『教員養成を哲学する：教育哲学に何ができるか』東信堂、100–123頁。
- 九州大学大学教育学部 (2023) 『学生便覧（令和5（2023）年度）』人文科学系事務部学務課（教育学部担当）、4–5頁。
- Krüger, H.-H. (2006). Erziehungswissenschaftliche Forschung: Hochschulen, außeruniversitäre Forschungseinrichtungen, Praxisforschung. In H.-H. Krüger & T. Rauschenbach (Hrsg.), *Einführung in die Arbeitsfelder des Bildungs- und Sozialwesens: Bd. Bd. 4* (4., durchges. und aktualisierte Aufl., S. 317–331). Budrich. Zuletzt abgerufen am 13.12.2024 unter: <http://www.gbv.de/dms/hebis-darmstadt/toc/181983877.pdf>
- Krüger, H.-H., Schmidt, C., Siebholz, S., & Weishaupt, H. (2004). Personal. In R. Tippelt, T. Rauschenbach, & H. Weishaupt (Hrsg.), *Datenreport Erziehungswissenschaft 2004*. (S. 63–89). VS Verl. für Sozialwissenschaften. Zuletzt abgerufen am 13.12.2024 unter: <https://doi.org/10.1007/978-3-322-80979-7>
- Langenbach, U., Leube, K., Münchmeier, R., & Thiersch, H. (Hrsg.). (1974). *Die Ausbildungssituation im Fach Erziehungswissenschaft. Eine Erhebung an den Hochschulen der Bundesrepublik im Wintersemester*

- 1972/73. Beltz. Zuletzt abgerufen am 13.12.2024 unter: <https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-pedocs-232365>
- Martini, R. (2024). Promotionen und Habilitationen in der Erziehungswissenschaft. In *Datenreport Erziehungswissenschaft 2024. Erstellt im Auftrag der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft (DGfE)* (DIPF | Leibniz-Institut für Bildungsforschung und Bildungsinformation; S. 201–218). Verlag Barbara Budrich. Zuletzt abgerufen am 13.12.2024 unter: <https://www.pedocs.de/volltexte/2024/28703/>
- Mieg, H. A. (2016). Akademische Freiheit an Fachhochschulen. Begrenzt und befördert durch Berufsorientierung. In *Die Hochschule* (Bd. 25, Nummer 2, S. 54–67).
- 文部科学省「学位授与状況」（2025年1月20日最終閲覧）。https://www.mext.go.jp/a_menu/koutou/daigakuin/detail/mext_02512.html
- 文部科学省（発行年不明）「教員養成分野のミッションの再定義結果」（2024年12月16日最終閲覧）
https://www.mext.go.jp/a_menu/koutou/houjin/1342089.htm
- 文部科学省（2005～2023）『文部科学統計要覧』財務省印刷局。
- 文部科学省（2019a）「教職課程コアカリキュラム」（2024年12月16日最終閲覧）https://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chousa/shotou/126/houkoku/1398442.htm
- 文部科学省（2019b）「平成30年度 教職大学院の教員に関する実態調査」（教員養成のフラッグシップ大学検討ワーキンググループ（第3回）2019年7月4日より）（2024年12月11日最終閲覧）https://www.mext.go.jp/kaigisiryoy/2019/07/_icsFiles/afieldfile/2019/07/03/1418104_06.pdf
- 文部科学省（2022）「教職大学院実務家教員の構成について 54大学 実務家教員（みなし実務家教員を含む）数 550人（令和3年度現在）」（教員養成大学・学部、教職大学院の機能強化・高度化に係る検討の方向性と主な論点（例）より）（2024年12月11日最終閲覧）https://www.mext.go.jp/kaigisiryoy/content/20220425-mxt_kyoikujinzai01-000022121-3.pdf
- 文部科学省（2023）「令和5年4月1日現在の教員免許状を取得できる大学」https://www.mext.go.jp/a_menu/shotou/kyoin/daigaku/1286948.htm
- 文部省（1955～2000）『文部統計要覧』大蔵省印刷局。
- 文部省大学学術局大学課監修（1949～1963）『全国大学一覧』発行者不明。
- 文部省大学学術局大学課監修（1964～1973）『全国大学一覧』文教教会。
- 文部省大学局大学課監修（1974～1983）『全国大学一覧』文教教会。
- 文部省高等教育局大学課監修（1984～1998）『全国大学一覧』文教教会。
- 大学教育研究会監修（1999～2016）『全国大学一覧』文教教会。
- 文部科学省監修（2017～）『全国大学一覧』文教教会。
- 日本学術会議（2014年9月17日）「報告 学士の学位に付記する専攻分野の名称の在り方について」（2024年12月16日最終閲覧）<https://www.scj.go.jp/ja/info/kohyo/pdf/kohyo-22-h140917.pdf>
- 日本学術会議 心理学・教育学委員会 教育学分野の参照基準検討分科会（2020年8月18日）「報告 大学教育の分野別質保証のための教育課程編成上の参照基準教育学分野」（2024年12月16日最終閲覧）
<https://www.scj.go.jp/ja/info/kohyo/pdf/kohyo-24-h200818.pdf>
- 野中陽一・木原俊行・小柳和喜雄（2024）「教職大学院実務家教員の实態把握の試み」、『横浜国立大学教育学部紀要. I, 教育科学』第7巻、239-253頁。
- Otto, H.-U., & Rauschenbach, T. (2002). Der Diplomstudiengang. In *Erziehungswissenschaft: Lehre und Studium*. (S. 21–32). Leske u. Budrich.
- Rauschenbach, T., & Züchner, I. (2000). Studierende. In *Datenreport Erziehungswissenschaft. 1. Befunde und Materialien zur Lage und Entwicklung des Faches in der Bundesrepublik*. (S. 33–46). Leske u. Budrich.
- Rauschenbach, T., & Züchner, I. (2004). Studium und Arbeitsmarkt der Hauptfachstudierenden. In R.

- Tippelt, T. Rauschenbach, & H. Weishaupt(Hrsg.), *Datenreport Erziehungswissenschaft 2004*. (S. 39–54). VS Verl. für Sozialwissenschaften. Zuletzt abgerufen am 13.12.2024 unter: <https://doi.org/10.1007/978-3-322-80979-7>
- Ruberg, C., & Schumpich, F. (2024a). Studiengänge und Standorte der Lehrer*innenbildung. In B. Schmidt-Hertha, A. Tervooren, R. Martini, & I. Züchner (Hrsg.), *Datenreport Erziehungswissenschaft 2024. Erstellt im Auftrag der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft (DGfE)*. (S. 51–74). Verlag Barbara Budrich. Zuletzt abgerufen am 13.12.2024 unter: <https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-pedocs-286978>; <https://doi.org/10.25656/01:28697>; <https://doi.org/10.3224/84743042.03>
- Ruberg, C., & Schumpich, F. (2024b). Studiengänge und Standorte der Lehrer*innenbildung. In B. Schmidt-Hertha, A. Tervooren, R. Martini, & I. Züchner (Hrsg.), *Datenreport Erziehungswissenschaft 2024. Erstellt im Auftrag der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft (DGfE)*. (S. 51–74). Verlag Barbara Budrich. Zuletzt abgerufen am 13.12.2024 unter: <https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-pedocs-286978>; <https://doi.org/10.25656/01:28697>; <https://doi.org/10.3224/84743042.03>
- Schmidt-Hertha, B., Tervooren, A., Martini, R., & Züchner, I. (Hrsg.). (2024). *Datenreport Erziehungswissenschaft 2024: Erstellt im Auftrag der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft (DGfE)* (1. Auflage). Verlag Barbara Budrich. Zuletzt abgerufen am 13.12.2024 unter: <https://elibrary.utb.de/doi/book/10.3224/9783847419884>
- Schmidt-Hertha, B., Tervooren, A., Martini, R., Züchner, I., Grunert, C., Ludwig, K., Hüfner, K., Ruberg, C., Schumpich, F., Kerst, C., Wolter, A., Gerecht, M., Krüger, H.-H., Sauerwein, M., Schultheiß, J., Rittberger, M., König, A., Lockstedt, M., Seitter, W., & Sweers, F. (2024). *Datenreport Erziehungswissenschaft 2024. Erstellt im Auftrag der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft (DGfE)*. (B. Schmidt-Hertha, A. Tervooren, R. Martini, & I. Züchner, Hrsg.). Verlag Barbara Budrich. Zuletzt abgerufen am 13.12.2024 unter: <https://doi.org/10.3224/84743042>
- Sekretariat der Kultusministerkonferenz. (2019b). KMK-Glossar. *Juniorprofessur*. Zuletzt abgerufen am 13.12.2024 unter: https://www.bildungsserver.de/glossarbegriff.html?glossarbegriffe_id=158
- Sekretariat der Kultusministerkonferenz. (2019a). KMK-Glossar. *Habilitation*. Zuletzt abgerufen am 13.12.2024 unter: https://www.bildungsserver.de/glossarbegriff.html?glossarbegriffe_id=81&mstn=7
- Terhart, E. (2012). Vom pädagogischen Begleitstudium zu den Bildungswissenschaften in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung. Themen und Trends. In *Beiträge zur Lehrerbildung* (Bd. 30, Nummer 1, S. 49–61).
- Vogel, Katharina (2024): Allgemeine Grenzen und Grenzen des Allgemeinen. Allgemeine Erziehungswissenschaft/Pädagogik als denominationales und semantisches Problem. In: D. Erdmann, S. Haupt, S. Hofbauer, L. Otterspeer, F. Schreiber und K. Vogel (Hrsg.), *Allgemeine Erziehungswissenschaft. Daten und Positionen*. Klinkhardt.
- Wissenschaftsrat. (2010). *Empfehlungen zur Rolle der Fachhochschulen im Hochschulsystem*, 2010. Zuletzt abgerufen am 13.12.2024 unter: <https://www.wissenschaftsrat.de/download/archiv/10031-10>
- Züchner, I. (2024). Studierende. In B. Schmidt-Hertha, A. Tervooren, R. Martini, & I. Züchner (Hrsg.), *Datenreport Erziehungswissenschaft 2024. Erstellt im Auftrag der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft (DGfE)*. (S. 75–92). Verlag Barbara Budrich. Zuletzt abgerufen am 13.12.2024 unter: <https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-pedocs-286985>; <https://doi.org/10.25656/01:28698>; <https://doi.org/10.3224/84743042.04>
- Züchner, I., & Weishaupt, H. (2004). Studierende, Absolventen, Stellensituation in der Lehrerbildung. In R.

Tippelt, T. Rauschenbach, & H. Weishaupt (Hrsg.), *Datenreport Erziehungswissenschaft 2004*. (S. 55–62). VS Verl. für Sozialwissenschaften. Zuletzt abgerufen am 13.12.2024 unter: <https://doi.org/10.1007/978-3-322-80979-7>