

タイ国における 5 年課程教員養成制度 — 制定経緯・概要・課題

堀内 孜

5 years' Teacher Training System in Thailand
- Its Process of Establishment, Outlines and Problems

Tsutomu HORIUCHI

Accepted December 18, 2008

抄録: タイ国では 2004 年度から教員養成課程が 4 年から 5 年に変更された。それは同時に創設された教育職員免許制度と併せて教職の専門職化による教育の質的向上をねらいとしている。本論は、この 5 年課程への転換の背景や展開過程を分析し、また 5 つの事例大学の具体的な教育課程を検討することにより、それによる教職の専門職化の意味と課題を考察することを目的としている。この 5 年課程は、新たに設定された教育専門職基準に基づく設置、教育課程編成における各大学の大幅な裁量、事後評価による質的保証が一体となって制度設計されたところに特徴があり、日本の教員養成制度改革にとって示唆的である。だが学生や教員に対するインセンティブが十分ではなく、その安定的な制度運用をどのように展開するかが課題とされている。

索引語: タイ国の教育, 教員養成, 5 年課程教員養成制度, 教育職員免許制度, 教育専門職基準

Abstract : The teacher training program in Thailand was extended from 4 years to 5 years in 2004. It aims to improve the quality of education by the high professionalization of teaching jobs with the teacher license system which was set up at the same time. This paper aims to analyze the background and process of setting up this 5 year program and to examine the actual curriculum of 5 case universities, and to consider the meaning and problems of this professionalization of teaching job. This 5 year program has the characteristics to be established with some components in one body. They are to be based on the new educational professional standards, to have big discretion of each university to make curriculum and to require the quality assurance by the evaluation after the fact. It is suggestive for the reform of teacher education in Japan. But there remain problems of how to implement this system stably.

Key Words : Education in Thailand, Teacher Education, 5 year' Teacher Training System, Teachers and Educational Staff License System, Educational Professional Standards

1. はじめに

1991年の軍事クーデターを起点とするタイの社会変動は、80年代の経済成長がもたらしたタイの近代化の歪みが反映したものであると同時に、それを克服する過程でもあった。東西対立解消後の国際社会がグローバリゼーションの波に飲み込まれていく中で、タイ社会も経済のみならず様々な社会システムの高度化、効率化が求められ、それを担うべく教育の質的高度化、質的保証が課題とされてきた。

1991年クーデターは、その後のスチンダ軍事政権の居座りに対する流血を伴った民主化運動と軍事政権の崩壊に終り、1997年憲法の制定に至った。この憲法の規定により1999年にタイで最初の体系的教育法たる「国家教育法（National Education Act）」が成立し、その後のタクシン政権に対するクーデターを経ながらも多面的な教育改革が進められてきた。それは義務教育年限の6年から9年への延長、12年間の無償教育制度、また教育事業地区の設置による教育行政の地方分権化といった教育の制度的枠組みの転換を図るものからグローバリゼーションに対応する教育内容、方法の質的高度化まで多岐に及ぶが、この両者を繋ぐものとしての教員養成改革が一つの大きな改革の柱とされた。

それは教育の質的高度化に対応する「専門職」としての教職の確立を課題とするものであり、次の2つを内容としている。第1は、それまで教員採用試験の受験資格において規制していた教員資格制度を免許制度に転換することであるが、特徴的なことは教員だけではなく、学校管理職者、地方教育行政官、指導主事に対する4種の免許制度を創設したことである。第2は、この免許制度の創設に合せて教員養成年限を4年から5年に引き上げたことである。

この2つ、つまり免許制度による教員資格の基準化だけではなく学校管理職や教育行政職の養成を図ることと教員養成年限の引き上げによる教職の高度化は、現在に至る日本の教員養成制度改革においても課題とされてきたものである。日本においては2度にわたる免許法の改正や2009年度からの免許更新制度の導入によって教員の「実践的指導力」の向上や教職の質的保証が図られようとしてきたし、また教職大学院制度の創設によって大学院における教員養成の新たな展開が企図されてきた。だが免許法の改正時の論議にもあったように、教師・教職に求められる養成内容の質的高度化と量的拡大に対して4年課程における教員養成が限界に達していることは明かであるにも関わらず、他方における教員需要の増大と教員給与の見直しや規制改革における教員資格の「弾力化」要求から、新たな資格の設定や養成年限の延長が政策的課題として打ち出されない状況にある。教職大学院制度の創設が「将来的に」修士課程における教員養成への転換に繋がる可能性は否定できないが、財政的問題も含めて量的な解決課題も十分に検討されていないのが現状と言わざるを得ない。

また教職大学院制度の創設によって現実的には一定の方向が打ち出されたとと言えるが、学校改革、とりわけ「特色ある学校づくり」に向けた「学校経営の自律性確立」を図る上で、学校の組織マネジメントを専門に担う学校管理職をはじめとするスクール・リーダーの育成は急務とされている。「資格」の付与はとにかく、大学院におけるスクール・リーダー育成の制度化は、現在の教育改革の成否に関わる重要性をもつ課題と言わざるを得ない。

欧米主要国において、この2つの教員養成課題、養成年限の延長とスクール・リーダー育成は既に制度化されてきたが、日本とは未だ経済水準や社会的成熟度において格差のあるアジアの国においても、教育のグローバリゼーションを受けた教職の高度化が課題とされつつある。90年代の政治的、社会的変動を背景にしつつも、タイにおいてこの2つの教員養成改革が着手されたのは、教育のグロー

バライゼーション、教職の高度化課題を共有したことによると言えるが、日本の現下の教員養成制度改革の課題と照応させるならば、その制度設計における諸要因と実施上の諸課題の分析を通して多くの示唆を得ることができる。

本研究は、2004年度より開始されたタイ国における5年課程教員養成制度について、その背景や展開過程、制度概要を明かにし、「教育専門職基準」に基づいて実際に開設された大学の教職課程がどのような特質をもっているかを分析することを直接の課題としている。またこのことを通して、日本における教員養成制度改革の問題を検討し、今後を展望することも課題としている。なお本研究は、タイ国教育省や調査対象として設定した教員養成課程を持つ以下の5つの大学・学部との全面的な協力を得ることによって実施できたし、またこの改革に大きな役割を担った次の3氏の調査研究への協力に負うところが大きい。

チュラロンコン大学教育学部（バンコク）
ナレースワン大学教育学部（ピサヌローク）
スアンスナンタ地域総合大学（バンコク）
プラナコン・シ・アユタヤ地域総合大学（アユタヤ）
ピブンソンクラム地域総合大学（ピサヌローク）

シンララット・パイツーン（チュラロンコン大学教育学部長 - 当時）
ポジトング・ポンサン（タイ国教育省高等教育庁副長官 - 当時）
プパトウィブン・サワング（ピブンソンクラム地域総合大学学長）

2. 5年課程教員養成制度への転換の背景と展開

教員養成年限の延長、つまり教員養成課程を持つ教育学部の修業年限を4年から5年に引き上げたことの動因は、教職の高度化を図り教育・教員の質的保証を担保するという免許制度の創設と重なるものであり、多面的に展開されてきた教育改革を実質的に保障すべく学習者中心の教育へ転換するための内実を教員の実践的な指導力の向上によって形成することにあった。

タイの教員養成制度は、1945年に制定された（その後1980年までに5度の改訂がなされている）教員法（Public School Teachers Act）における一般的な教員資格に関する規定（18歳以上であること、タイ国籍を有すること等の14項目）と国立学校の教員採用試験の受験資格として教育省規則において求められる3つの条件、学士号の取得、1学期間（16週間）の教育実習の修了、18単位以上の教職専門科目の履修、が免許制度の創設までその枠組みを作っていた。そして教員養成機関としては、この条件（教育実習と教職専門科目）を提供できる教育学部があるが、それはこれまで旧師範学校—教育大学であった地域総合大学（Rajabhat University—以下、RU）とチュラロンコン大学やチェンマイ大学等の旧来からの国立一般大学の教育学部に限られていた。（高等専門学校を前身とするラチャモンコン工科大学が技術科教員を養成し、また最近3私学が教育学部以外の卒業生に免許資格を与える5年課程に対応する1年課程を開設した）ただこの両者の格差は大きく、初等教育学校教員の多くを養成してきたRUの社会的評価の低さからも教員に優秀な人材を得ることが困難であった。

また 2002 年の中央教育行政機構の再編まで（2003 年の教育省組織法により現在の教育省機構が確立）国立一般大学は大学省（Ministry of University Affairs）が所管し、RU は教育省に所属していた（大学省所管機関のみが「大学—タイ語でマハウィッタライ」の名称が許され、地域総合大学は「インスティテュート—タイ語でサタバーン」の名称であった）ことから、教員養成政策・行政が二元的になされ、教員供給の量的調整のみならず質的向上についても有効な政策を立てることが困難であった。

教員養成課程を 4 年制から 5 年制に引き上げることは、中央教育行政の再編、一元化を与件として構想されるに至ったが、教職の社会的地位や待遇との乖離をどう埋めるのかについては十分な検討がなされた訳ではない。当初は 5 年課程ではなく 6 年課程—修士課程として構想されたが、この改革において大きな役割を担ってきた当時のチュラロンコン大学教育学部長、パイツーン・シンララット氏（本研究の協力者）が、それに見合う待遇を保証することが困難であり、結果として優秀な人材を吸引できないとの理由から反対し、5 年課程となった経緯がある。この点は制度開始から 4 年を経た現在、極めて重要な提起となっている。「学習者中心主義」を掲げて、教育課程の改訂（2001 年基礎教育カリキュラム）、教育職員免許法と改革が進展するのと同様並行で教員養成課程年限の延長が企図され、2004 年度から実施に移されることになったが、この制度設計において今一つ重要な要素であるのが、この 5 年課程へ優秀な学生を吸引する誘因策の設定である。それはこの 5 年課程の学生に「多額」の奨学金を与え、卒業後の就職を保証することであった。この構想は 2001 年段階に、当時のタイ国教育省地域総合大学庁長官、タノム・インタラクムナート氏を中心に検討され、年間で 80,000 バーツ（実際に実施されたのは 69,000 バーツ）というおよそ学生の 1 年間の全生活費が賄える額を毎年 2,500 人に支給するものであった。

2004 年度入学生から 5 年課程教員養成制度に移行し、この奨学金制度による奨学生の大学別の割振りがなされ、奨学生に対する別途の試験が実施された。またこの 5 年課程の教育課程が RU と一般大学教育学部の 2 つのシステムにおいて開発され、前者はバンコクにあるスアンスナンタ RU が開発したものがモデルとされ全 RU に適応されることになった。また後者については教育学部長会議において検討され、一定の調整はなされたものの RU のようなモデルは作成されずに各大学の独自性に委ねられることとなった。

3. インセンティブと奨学金制度

それまでの学士 4 年課程での教員養成を修士課程にすることなく 5 年課程に移行させるには、教職希望者に対するそれなりのインセンティブが必要とされた。その第 1 は 5 年課程を修了して教員になったものの給与を引き上げることであるが、まず 2004 年度にそれまで 6,360 バーツであった大卒初任給が 7,260 バーツに引き上げられ、5 年課程修了教員に対する規定が加えられ、それは 7,960 バーツとされた。

第 2 が上で述べた奨学金制度である。毎年、全体で 2,500 人の学生に年額 69,000 バーツを貸与ではなく返還を必要としない奨学金として授与し、卒業後の教員採用を保証するというものである。2004 年の 5 月に全国 12 ヲ所でこの奨学生の採用試験が実施されたが、既に各大学の教育学部に入学の決まっている学生の内、GPA が 3.0 以上の者に受験資格を与えるものであった。奨学生の割振りは、いずれも本研究の協力者である地域総合大学庁長官のポンサン・ボジトング氏と一般大学教育学部長会議

の議長であったチュラロンコン大学教育学部長のパイツーン・シンララット氏の協議で決められた。まずRUと一般大学教育学部の比率をおよそ7:3とし、その枠内で各々が各大学の配当数を決めることとなった。RUは旧来からある36大学に各46人（ただし所管地域の狭いプーケットRUは42人とされた。）、新設校で教育学部を設置したシーサケットRUとロイエットRUに各9人の合計1,670人が配当された。一般大学教育学部は最大が高等師範学校を前身とするスリナカリンウィロート大学の130人、最小がナレースワン大学の30人であり、全体で790人とされた。なおチュラロンコン大学は90人の割当てとなった。

この奨学生は申請資格として高いGPAが求められたことから、また一定の成績を継続しないと奨学金が取り消されることから、非奨学生と学力や学習態度等に大きな差があり、各大学で高く評価されていた。特にRUではこの差が顕著であり、この制度が高く評価されていた。だがこの奨学制度は翌2005年度には廃止され、奨学生も1期のみとされた。その理由は輻輳しているが、およそ次の3点が考えられる。

第1は、この制度が財政当局の了解の下で開始されたものの長期的な見通しが立てられていなかったことである。単年度毎に財務当局との協議が必要であり、財務当局が恒常的な制度にすることに難色を示すこととなった。

第2としては、政治的な背景からする理由がある。この制度は民主党のチュアン内閣の下で構想されたが、実施される段階では愛国党のタクシン内閣に政権が交代しており、タクシン内閣が対立する前政権の政策継続に否定的であったことも大きな要因であったと言える。だがこれらの政治的な背景や要因にも関わらず、大学側が高く評価し強固に継続を主張したならば異なる選択もありえたかもしれない。

つまり第3の理由として、大学側からも否定的な見方がなされたことがある。筆者が面談した学長、学部長を含むRU関係者の全ては、この制度を高く評価し、その継続を強く望んでいたが、逆に一般大学側には否定的な見方や評価が少なからず認められた。それは主に2つの理由からであり、その1つは学生の「絶対的な」評価によってではなく、RUと一般大学とが一定の枠を配分され、結果として「学力の低い」多くのRU学生が奨学生となり、「学力の高い」一般大学の学生が奨学金を得られない、という逆転が起こったとの理解によるものである。とりわけ地域間格差が大変大きいRUに奨学生数がほぼ均等に配分されたことにより、この制度が必ずしも全体としての教員の質的向上に繋がらない、とする意見がそれなりの説得力を持つことになったと思われる。この制度に深く関わったチュラロンコン大学教育学部長のパイツーン・シンララット氏自身もこの点を強く主張する1人であったことは、制度実施の段階でRUと一般大学との協議が必ずしも十分な合意に達していなかったことを意味している。特にタイで最難関校たるチュラロンコン大学は、90人の奨学生は元より教育学部生350人全員がRUの奨学生よりも優秀であるとの自負があり、当初から不満を抱いていたことがある。そして2つには、各大学の内部において奨学生と非奨学生との格差が大きく、その実際の教育において問題を抱えることになったことである。RUは政府の地方における高等教育振興方針から普通の学力試験を廃止しており、非奨学生のGPAは2.0程度であったことから、優秀な奨学生を持つことによってこの問題は逆に深刻であった。

だがこの第3の理由は、この奨学金制度が果たすべき本来の役割から正当化できるものではない。先にも述べたようにチュラロンコン大学をはじめ多くの一般大学教育学部の卒業生は小学校教員ではなく中学校教員を志望しており、また出身階層もRU学生とは異なり中上位層が多い。もしこの奨学

制度が主として地方の小学校教員に優秀な人材を供給することに主眼を置くならば、ほとんどの地方の小学校教員を輩出してきた地方の R U の学生に対して奨学の措置を講ずる意味と必要性があるはずであろう。

この奨学金制度が 5 年課程の初年度の 2004 年度 1 年のみで廃止されたことにより、地方のほとんどの R U の教育学部において定員割れとなり、教育学部の学生数は減少しつつある。5 年間の修学を求められる教員養成課程の学生にとって、教員の初任給の若干の引き上げだけでは十分なインセンティブとはなりえず、優秀な学生が教職を志望しない傾向がより強まる結果になりつつある。教員養成課程の 5 年制への移行は当然にその目的を教員の質的向上としているが、そのための条件整備と十分に結合しないままに実施されたことによって、逆にこの制度が教員の質的低下を招くことにもなりかねないことが危惧される。

4. 5 年課程の教育課程

タイにおける 5 年制教員養成課程の設定は、2003 年の教員審議会法に基く免許制度を前提としてなされたが、教員審議会による課程認定と認証評価がその制度的な枠組みとなっている。だが 2004 年度からこの 5 年課程に新入生を受け入れるのに教員審議会の教育課程基準が示されていたわけではない。既に見たように、教員審議会が「教育専門職基準」を確定したのは 2005 年 10 月であり、それを受けて教育課程基準とその評価基準が「専門職職務のための教育学士号及び修了証の認証評価に関するタイ国教員審議会告示 (Notification of the Teachers Council of Thailand Board on Accreditation of Educational Degree and Diplomas for Professional Practice)」として公示されたのが 2006 年 7 月のことであった。

そこでは 5 年課程の教育課程が次の 4 領域を含む最低 160 単位によって構成されることを求めている。各教員養成機関がその教職課程の科目一単位を設定する「上位規定」は、教員審議会法第 44 条が定める「1 年以上の学校での実地研修」とこの認証評価の基準だけであり、その実習単位も含めた具体は各教育養成機関の裁量に委ねられることとなった。

一般教育科目	30 単位
教職専門科目	50 単位
専攻専門科目	74 単位
自由選択科目	6 単位
計	160 単位

だが 2004 年度からの 5 年制教員養成を開始するに際しては、2003 年教員審議会法の制定を受けた教員審議会事務局（以下「クルサパー」という。）が 5 年課程への移行準備を教員養成機関に指示し、各大学が 5 年課程の教育課程編成に着手した。国立一般大学の教育課程は教育学部長会議で協議しつつも各大学が個別に編成することとなり、その単位数も異なるものとなったが、R U はスアンスナンタ R U が全 R U のモデル教育課程を編成することとなり、全 R U の教育学部長会議やセミナーを重ねながら、2003 年に下に示す枠組みのモデル案を完成した。

＜スアンスナンタ RU モデル5年教育課程＞

一般教育科目	30 単位
教職専門科目	55 単位
教育学関係科目 教育実習	30 単位 25 単位（内、インターンシップ：16 単位）
専攻専門科目	80 単位
自由選択科目	6 単位
計	171 単位

＊なおそれまでの「4年制教員養成課程教育課程」を以下に示しておく。

一般教育科目	40 単位
語学・コミュニケーション科目	10 単位
人文科学科目	10 単位
社会科学科目	10 単位
自然科学科目	10 単位
教職専門科目	35 単位
教育学関係科目 教育実習	25 単位 10 単位
専攻専門科目	45 単位
自由選択科目	10 単位
計	130 単位

5年課程教育課程のスアンスナンタ RU モデルにおいては、一般教育科目 30 単位が、タイ語（5 単位）、英語（6 単位）、他の外国語（4 単位）、人文科学（思考と自己開発）（5 単位）、社会科学（人間と社会）（5 単位）、自然科学（科学・技術を通じた生活）（5 単位）で構成され、教職専門科目の内、教育学関係科目の 30 単位は各 5 単位の次の 6 科目から成る。教育基礎と教育総合、学習者の性質、教育課程と学習活動の運営、学習活動の革新、教職開発、学習発達の研究。また教育実習は 5 期に分けて実施され、4 年次までの 3 期に各 3 単位（135 時間）の 9 単位分を、そして 5 年次の前後期に各々 8 単位（360 時間）の 16 単位を履修するものとしている。

それまでの 4 年課程の教育課程と比較するならば、次の 6 点においてその特徴を示すことができる。第 1 は、修業年限が 4 年から 5 年に 1 年延長され、5 年次は全て学校現場における 16 単位のインターンシップに充てられるにも拘らず、卒業単位は 130 単位から 171 単位に 41 単位も増えていることである。つまり 4 年次までに修得する単位は、5 年次の 16 単位を除いた 25 単位増やされている。第 2 は、第 1 の点にも拘らず、一般教育科目が 40 単位から 30 単位に減らされ、またその半分が語学とされ、これまで各 10 単位の設定であった人文科学、社会科学、自然科学が特定の 1 科目で単位数も各 5 単位と半減されていること。第 3 としては、教育実習を除く教職専門科目は 25 単位から 30 単位に増やされ教育課程や学習論に重点が置かれていること。第 4 は、教育実習が 10 単位から 25 単位に大きく増加しているが、これは 5 年次のインターンシップが 16 単位を占めていることから、ほぼこの分の増加に充てられていること。第 5 には、主専攻科目がこれまでの 45 単位から 80 単位へとほぼ倍増していること。そして最後に、これまでも 10 単位と必ずしも多くはなかった自由選択科目が更に減じられ 6 単

位となり、全体 171 単位に対する比重が極めて小さくなったこと、である。

このスアンスナンタ RU の作成したモデル 5 年教育課程は、5 年制に移行した 2004 年度において全ての RU がそのまま採用して実施されたが、2005 年度からは各 RU がそれに修正を加えたものに変更し始め、2007 年度現在ではかなり多様化している。例えばプラナコン・シ・アユタヤ RU は、2005 年度には近隣のテプサトリ RU（ロブリ県）と共同で独自の教育課程を開発したが、それは以下に示すように教育学関係科目を大幅に増やしつつも、教育実習は減ずるものとなっている。

<プラナコン・シ・アユタヤ RU 5 年教育課程：2005 ～>

一般教育科目	30 単位
教職専門科目	57 単位
教育学関係科目	43 単位
教育実習	14 単位
専攻専門科目	78 単位
自由選択	6 単位
計	171 単位

現在の各 RU におけるこの 5 年課程教育課程は、5 年課程開設時のスアンスナンタ RU モデルから離れ、独自の編成をするようになってきている。上のプラナコン・シ・アユタヤ RU では、総単位は当初モデルと同じ 171 単位で教育実習単位が 25 単位から 14 単位へと大きく減じられ、その分がほぼ教育学関係科目の増加に当てられているのが特徴的である。だが教員審議会の認証評価基準において求められているのが教育実習を含む教職専門科目全体として 50 単位以上であることから、それに適合したものとなっている。

こうした観点から、本研究でもう一つの事例校としたピサヌロークにあるピブンソクラン RU の 2006 年度の教育課程を以下に示す。（下表のものは全体の最低基準で、専攻によって専攻専門科目の単位は異なっている。）

<ピブンソクラン RU 5 年教育課程：2006 >

一般教育科目	32 単位
教職専門科目	50 単位
教育学関係科目	33 単位
教育実習	17 単位（内、インターンシップ：12 単位）
専攻専門科目	75 単位
自由選択科目	6 単位
計	163 単位

このピブンソクラン RU も、2005 年度まではスアンスナンタ RU モデルを使っていたが、2006 年度より上掲のものに変更している。これは総単位数を 163 単位とし認証評価基準に示されたものに近いと言えるが、特徴的なことは専攻によって「主専攻のみ」「複数主専攻（ダブル・メジャー）」「主専攻一副専攻」の 3 つのコースが設置され、専攻専門科目の単位数が異なることである。例えばこの

3コースを設置している英語教育専攻の場合、「主専攻のみ」では75単位、「複数主専攻」では39単位—39単位の78単位、「主専攻—副専攻」では51単位—27単位の78単位とされている。こうした主専攻—副専攻の組み合わせによる科目設置も認められ、その設置単位の基準は教員審議会告示の認証評価基準に合致するものとなっている。

そしてモデル教育課程を編成したスアンスナンタRUでは、当初のものを現在まで継続して使っている。なお各RUの教育学部においては、その開設する専攻を異にし、また年度—学年によっても異なっている。それは教員配置という「主体的」条件にもよるが、それ以上に地域の教員需要に対応して年度毎に開設する専攻を決めていることによる。2007年度のスアンスナンタRUが開設しているのは、タイ語、英語、数学、理科、社会科、美術、幼児教育、障害児教育の8専攻であるが、その設置科目についてはピブンソクランRUで見たように、基本的に各大学が決めることができる。

こうしたRUにおける5年制教員養成課程の教育課程の設置に対して、国立一般大学教育学部においてはその教育学部長会議で協議、調整を図りながらも、基本的には当初から個別に教育課程を編成してきた。次に本研究で事例校とした2つの国立一般大学教育学部の教員養成教育課程を検討するが、1つはタイで最も権威のあるチュラロンコン大学であり、もう1つは高等師範学校を前身とするナレースワン大学（ピサヌローク）である。

チュラロンコン大学教育学部は7専攻（幼児教育、初等教育、中等教育、ビジネス教育、美術教育、ノンフォーマル教育、音楽教育）が開設され、中等教育専攻とノンフォーマル教育専攻に設置される複数主専攻で他の専攻と合わせて2つの主専攻を取る以外の設置単位数は同じである。またここでは5年制教員養成課程開設当初（2004年度）とその改訂版（2007年度）の教育課程を示し、また4年制教員養成課程（2000年度）も合わせて示し、比較したい。

<チュラロンコン大学教育学部5年教育課程：2004>

一般教育科目	34単位
教職専門科目	50単位
教育学関係科目 (必修科目：20単位、選択科目：5単位)	25単位
教育実習	25単位 (内、インターンシップ：16単位)
専攻専門科目	74単位
自由選択科目	10単位
計	168単位

<チュラロンコン大学教育学部5年教育課程：2007>

一般教育科目	34単位
教職専門科目	52単位
教育学関係科目 (必修科目：24単位、選択科目：3単位)	27単位
教育実習	25単位 (内、インターンシップ：16単位)
専攻専門科目	78単位
自由選択科目	6単位
計	170単位

2004 年度の 5 年制開設当初の教育課程とその 2007 年度の改訂版とでは、総単位数が 2 単位増え、教職専門科目と専攻専門科目が微増し、また自由選択科目が 4 単位減じられたが、全体として大きな変更となっていない。チュラロンコン大学教育学部では、幼児教育と初等教育の専攻をもっているが、実際にその卒業生が幼稚園や小学校の教員になることはほとんどなく、専攻専門科目が重視される構造と理解できる。

＜チュラロンコン大学教育学部 4 年教育課程：2000＞

一般教育科目	39 単位
教職専門科目	41 単位
教育学関係科目 (必修科目：26 単位，選択科目：5 単位)	31 単位
教育実習	10 単位
専攻専門科目	60 単位
自由選択科目	10 単位
計	150 単位

この旧課程は、R U の総単位数が 130 単位であったのに対して 150 単位と多く、その分が一般教育科目と専攻専門科目に当てられている。そして新課程との比較では、増やされた 18—20 単位のほとんどが専攻専門科目の増加分となっている。また R U ほどではないが、総単位数が増えたにも関わらず一般教育科目の単位数が減らされており、専門科目重視が共通に認められるものとなっている。

次に 2005 年度のナレースワン大学教育学部音楽専攻の教育課程を示す。

＜ナレースワン大学教育学部 5 年教育課程：2005＞

一般教育科目	30 単位
教職専門科目	52 単位
教育学関係科目 (必修科目：34 単位，選択科目：6 単位)	40 単位
教育実習	12 単位 (全てインターンシップ)
専攻専門科目	92 単位
自由選択科目	6 単位
計	180 単位

ナレースワン大学教育学部の 5 年課程教員養成教育課程は、その専攻毎に専攻専門科目の履修単位数が異なることに特徴が認められる。例えば数学教育専攻の場合 86 単位であるが、音楽専攻は 92 単位、情報教育専攻は 81 単位となっている。だが一般教育や教職専門、自由選択の履修単位数は同一である。ここで示した音楽教育専攻では、実技科目を多く履修させることによって専攻専門科目の必要履修単位が 92 単位と多くなっている。教職専門科目は全専攻共通に 52 単位とされチュラロンコン大学と同じであるが、教育実習単位 12 単位は 5 年次のインターンシップのみであり、この点はチュラロ

ンコン大学が25単位の設置であることと大きく異なっている。

2007年段階で、タイには71大学に教職課程を持つ教育学部が開設されているが、それは国立一般大学が21、RUが40、ラチャモンコン工科大学（技術教育学部）が7、そして私立大学（1年ディプロマ課程のみの設置）が3、となっている。この71教員養成課程について、2007年7月の段階で60が教員審議会の課程認定を得ているが、この教員養成課程の設置や変更には次の3段階における申請—承認が必要とされる。第1は各大学の評議会（Council）への申請—認可であり、第2は各大学から教育省の高等教育審議会への申請—認可、そして第3が教員審議会への申請—承認、である。そしてこの課程認定と一体となつてなされているのが、教職課程実施に対する認証評価である。

既に述べたように、2005年10月に「教育専門職基準」が、2006年月に「専門職業務のための教育学士号及び修了証の認証評価に関するタイ国教員審議会告示」が教員審議会から出され、この「教育専門職基準」と「告示」によって、各大学の教員養成課程—教職課程の認証評価が現在進められている。この評価はクルサパーが担当し、大学教員等の5人の委員と幹事役のクルサパー職員1人から成る評価実施委員会が組織されている。2008年1月現在で5委員会が設置されているが今後増設される予定である。この委員は教員審議会ボードが教育省OBも含む大学の准教授以上の者から任命する。現在の5委員会のうち1委員会の委員長はチュラロンコン大学の教育学部長が務めている。評価は5年毎に行われるが、2007年に試行が始まったばかりであり、また教職課程の認定が完了していないことから、そしてタイの制度運営の常がそうであるように、今後評価システムが変更、修正されることは十分に予想される。だがその制度設計は、先進諸国の制度を比較考量してなされたものたることから、国際的に共通するものを基本としている。とりわけ教職課程設置については大幅な大学裁量に委ね、その事後評価においては「基準」に従って厳格に行う、という基本的な考え方は確認されよう。

5. 1年ディプロマ課程と4年教育専門職養成課程

新たに設定された教員免許の取得資格として、教育学士号もしくはそれと同等と認められる資格の所持と1年以上の教育実習の修了が課せられた（教員審議会法第44条）。この条件を満たすのが5年課程教育学部の卒業者であるが、加えて1年以上の教育実習を含んで24単位以上の教職専門科目を履修する者も対象とされた。この5年課程教育学部の卒業者以外を対象とするプログラムが1年ディプロマ課程としての教職課程であり、教育学部以外の4年課程学部 of 卒業者を対象として、5年課程教職課程を設置した全ての大学教育学部と新たに3つの私立大学が開設した。先に示した認証評価に関する教員審議会告示において、教育課程の構成要素とそこで獲得されるべき力量については5年課程教職課程においてと全く同じものが求められている。入学する者の多くは理学部や理工学部の卒業者であり、日本と同様にタイでも中等教育学校における理数系教科の教員不足を背景としている。また1学年の定員は10名から50名程度とされている。

この課程の具体的な教育課程として、スアンスナンタRUとピブンソクランRUのものを以下に示す

<スアンスナント RU1 年ディプロマ課程：2007 >

必修科目		25 単位
教職論	3 単位	
教育課程と授業過程	3 単位	
教育革新と I T	2 単位	
教育測定と評価	3 単位	
教育調査と学級調査	3 単位	
心理学と学級経営	3 単位	
教員のための言語と技術	2 単位	
学習経営実習 1 (180 時間)	3 単位	
学習経営実習 2 (180 時間)	3 単位	
選択科目		2 単位
教育演習	2 単位	
授業モデルの開発	2 単位	
教育総合	2 単位	

スアンスナント RU では、この 1 年ディプロマ課程を既に 2000 年度から定員 30 名で開設しており、ウィークエンド・クラスとして開講している。

<ピブソソクラム RU1 年ディプロマ課程：2007 >

前期科目		15 単位
教職と教員の心理学	3 単位	
教育課程開発と学習経営	3 単位	
教育評価と測定	3 単位	
教員のための技術と革新	3 単位	
学校でのインターンシップ 1	3 単位	
後期科目		15 単位
専攻科目における学習経営	3 単位	
教員と学級経営	3 単位	
教員のための言語	3 単位	
教育調査	3 単位	
学校でのインターンシップ 2	3 単位	

ピブソソクラム RU は、2007 年度より新たに定員 50 名で開設することになったが、5 年課程の志願者一入学者が年々減少してきており、この 1 年ディプロマ課程を定員 50 名で開設、維持することによって、その減少分を補うことが企図されている。

また全てにおいてではないが、教員養成課程を設置している大学の幾つかでは、免許を持つ教員とは異なる教育専門職を養成する 4 年課程を開設している。これは教員審議会法第 43 条の規定に基づくものであるが、同条では教員免許を持たない「例外」として「教授・学習過程に関与しないが、臨時に教えることのある」職を設定している。具体的には学校や教育行政機関に勤務する I T 関係や心理

学関係の専門家であり、教員以外の教育専門家の養成課程である。

その教育課程の構造は、基本的に 5 年課程教員養成と同じであるが、つまり学校における「実習」も含んで一般教育、教職専門、専攻専門の 3 領域から構成されている。だがこの課程の修了者は「教育学士」ではなく、「文学士 (Bachelor of Arts)」の学士号が授与される。

この具体例としてピブソンクラム RU とチュラロンコン大学の教育課程を以下に示す

<ピブソンクラム RU 4 年教育関係職員養成課程教育課程：2006 >

一般教育科目	32 単位
教育専門科目	41 単位
教育学関係科目 実習	30 単位 11 単位 (内、インターンシップ：6 単位)
専攻専門科目	69 単位
自由選択科目	6 単位
計	148 単位

<チュラロンコン大学 4 年教育関係職員養成課程教育課程：2007 >

一般教育科目	32 単位
教育専門科目	34 単位
必修科目 選択科目	29 単位 5 単位
専攻専門科目	68 単位
自由選択科目	10 単位
計	144 単位

このようにタイにおいては 2004 年度より 5 年制教員養成に移行し、現在に至っているが、2006 年度までは旧 4 年制教員養成課程が併置され、また他学部を卒業した者を対象とする 1 年ディプロマ課程と教員免許を必要としない教育専門職を養成する 4 年課程と、極めて複雑な課程設定となっている。だがその枠組みは、免許や資格、学士号の種類 (B. E. か B. A. か)、養成年限によって決められ、「教育専門職基準」と認証評価基準を「ガイド・ライン」として持ちつつも、科目や単位設定は教育実習科目も含めて大きく大学の裁量に委ねられている。つまり、その「実質」はともかくも、制度設計については「入口規制」ではなく「出口規制」として教員養成の質的保証が考えられていると言えよう。

6. タイの 5 年制教員養成制度からする示唆

タイで教育職員に対する免許制度の創設に併せて、教員の養成年限が 4 年から 5 年に延長された。タイでは既に 2 年課程の教員養成は廃止されており、教員の基礎資格として教育学士号の取得が求められていた。ここからこの基礎資格、つまり新たに設定される免許取得の資格として、修士号を求めるのか、それとも教育学士号の資格を 5 年間の履修とするかの論議がなされ、後者が採用されることに

なった。

事例大学におけるこの5年課程の教育課程を検討したように、「教育専門職基準」から求められる「1年間以上の」実習—インターンシップを含みつつ、教職専門科目を中心に大幅な単位増が図られることになったが、これは教職大学院の教育課程に見られるように、日本における現在までの「傾向」にそのまま重ねられるものと言える。このことから、タイよりはるかに「先進国」たる日本で、どうして教員の基礎資格の高度化、5年課程への移行や大学院修士課程修了を基礎資格とすることが制度化されないのかが問われるべきであろう。勿論、「開放制」を維持して年間20万件にも及ぶ免許取得を前提に考えるならば、その全てを修士課程に移行させることは容易ではない。だが「開放制」と大学院での養成とは矛盾するものではないし、戦後改革で師範学校から大学での養成へ移行させたことを考えれば、政策的な意思決定の問題であるとも言える。現在、「教育振興計画」の内容が論議されているが、この教員資格の高度化も含めて検討されるべきと考える。

だがタイで直面しつつあるように、この教員の基礎資格の高度化は、必然的にそのためのインセンティブの設定を必要としている。タイにおいては5年課程修了教員の給与引き上げと学生への多額な奨学金制度をもって対応しようとしたが、後者の廃止によってこの5年課程入学者が地方においては減少し始めている。より長期的、安定的な制度の設定が必要とされようが、日本においては教職の高度化そのものがある種のインセンティブになり得る土壤が認められるし、それに加えて教員給与の抜本的改革も検討されるべきであろう。

実際においては2008年度から立ち上げられた教職大学院を軸に、中等学校教員を対象とする教科内容を中心とした教育課程を持つ教職大学院も並行的に設定し、既存の教育系大学院の転換を図る方向が現実的と言える。中等学校教員を中心に教員養成の大きな部分を担ってきた私学の在り方も含め、またこうした新たな教員養成を担当する大学教員の配置等の在り方も含めた教員養成の高度化に向けた制度設計が現実的になされる段階に、日本も至ったと考えられるべきであろう。

(本研究は、科学研究費補助金—基盤研究Cによる「タイ国における教育職員免許制度及び5年課程教員養成制度の実施過程に関する研究」、課題番号：17530567、平成15—17年度、研究代表者：堀内孜、の成果の一部である。)

参考文献

○邦文

堀内孜「タイ国教育大学の改革動向とその質的改善課題」『日本教育行政学会年報』16号、1990.10.

堀内孜「タイ国教育大学の管理運営実態とその問題点」筑波大学大学センター『大学研究』7号、1991.3.

堀内孜「タイ国の今日的教育課題と教育政策」、国立教育研究所『学校と地域社会との連携に関する国際比較研究—中間報告書(Ⅰ)』、1996. 3.

週刊「タイ経済」編集部編『仏暦2540年(西暦1997年)タイ王国憲法』、タイ経済パブリッシング、1997.

堀内孜「タイ国における地方教育行政機構と親の学校参加」、国立教育研究所『学校と地域社会との連携に関する国際比較研究—中間報告書(Ⅱ)』、1998.3.

- 堀内孜「タイ国教育の現況と課題」, 国立教育研究所『学校と地域社会との連携に関する国際比較研究—最終報告書』, 1999.3.
- 堀内孜「タイ国小学校の教育課程と学校時間の特徴」, 『京都教育大学紀要 (A)』96号, 2000.4.
- 堀内孜「タイ国の教員養成・教員資格・教員採用—制度, 実態と改革動向 (1)」, 『京都教育大学紀要 (A)』97号, 2000.9.
- 堀内孜「タイ国の教員養成・教員資格・教員採用—制度, 実態と改革動向 (2)」, 『京都教育大学紀要 (A)』97号, 2000.9.
- 堀内孜「タイ国地域総合大学における現職教育大学院の整備状況と問題点—教育行政専攻大学院における実態調査を通じて—」, 広島大学教育開発国際協力研究センター『国際教育協力論集』3巻2号, 2000.12.
- 米村明夫編『教育開発: 政策と現実』, アジア経済研究所, 2001.3.
- 堀内孜「タイ国における教育改革と高等教育の再編」, 関西教育行政学会『教育行政研究』29号, 2002.3.
- 堀内孜「タイの教師」, 日本教師教育学会編『講座・教師教育学・教師として生きる』, 学文社, 2002.10.
- 堀内孜「タイの教育改革と国家」, 篠原清昭編『ポストモダンの教育改革と国家』, 教育開発研究所, 2003.12.
- 堀内孜「タイの教員養成」, 日本教育大学協会編『世界の教員養成・アジア編』, 学文社, 2005.9.
- 堀内孜「日本とタイにおける教員養成と市民性教育」, 平田利文編『市民性教育の研究—日本とタイの比較』, 東信堂, 2007.2.
- 村田翼夫『タイにおける教育発展—国民統合・文化・教育協力—』, 東信堂, 2007.9.
- バンコク日本人商工会議所編『タイ国経済概況 (2006/2007年版)』, 2007.
- 平田利文『日本・タイ両国における市民性教育のカリキュラム開発に関する実証的比較研究』, 平成17—19年度科学研究費補助金 (基盤研究 B) 研究成果報告書, 2008.3.

○英文

ONEC: The National Scheme of Education 1992

HORIUCHI, Tsutomu: Some Problems on Reform of Teachers Colleges in Thailand and Cooperation for the Development of Higher Education in Rural Communities, REC Issan-Nua United Colleges, 1993

ONEC: Principles and Strategies in The Reform of Teachers and Educational Personnel Training and Development, 1993

ONEC: Synopsis of Master Plan for Teacher Education and Teaching and Educational Personnel Development, 1995

ORIC: Rajabhat Institute Act B.E.2538(1995)

KHURUSAPHA: Standards on Teaching Profession, 1995

CHULAVATNATOL, Montri: Recent Innovation in Teacher Education and Teacher Reforms in Thailand, ONEC 1995

SYKES Gary, FLODEN Robert, WHEELER Christopher: Improving Teacher Learning in Thailand - Analysis and Options, ONEC 1997

Teacher Development Office, OTCSC: Office of The Teacher Civil Service Commission, 1997

ONPEC: Introducing ONPEC, 1997

ONEC: Synopsis of The Eighth National Education Development Plan (1997-2001)

ONEC: Education in Thailand 1997

ONEC: Education in Thailand 1998

Ministry of University Affairs: Thai Higher Education in Brief, 1998

HORIUCHI, Tsutomu: Teacher Education Reform in Japan, International Conference on Reforming Teacher Education for the New Millennium, Faculty of Education Chulalongkorn University, 2000

PITIYANUWAT, Somwung: Reform Proposals for Teaching Profession in Thailand, ONEC 2001

Secretary Office of The Teachers Council of Thailand: Teachers and Educational Personnel Council Act B.E.2546(2003)

Act on Teacher Civil Service and Educational Personnel Regulations B.E. 2547 (2004)

Professional Standards Bureau, The Secretariat Office of The Teachers Council of Thailand: Educational Professional Standards, 2005

HORIUCHI, Tsutomu: New Dimension of Teacher Education Reform concerning Licenses for Teachers and Administrators - How to produce new School Leaders for new School Management - Kansai Society for the Study of Educational Administration: Study of Educational Administration and Finance, vol.32, 2005

The Secretariat Office of The Teachers Council of Thailand: Laws on Practice of Educational Profession (vol.2), 2006

Office of Education Council: Education in Thailand 2005/2006, 2006

Bureau of Information and Communication Technology, Office of the Permanent Secretary, Ministry of Education: 2005 Educational Statistics in Brief, 2007