

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

17530567

平成15年度～平成17年度科学研究費補助金（基盤研究（C））研究成果報告書

平成 20 年 3 月



9101027382

研究代表者：堀 内 孜
(京都教育大学教育学部教授)

目 次

1. はじめに	1
2. タイの教育改革と教員養成改革	4
(1) 1997年憲法と1999年国家教育法	4
(2) 教育の質的向上と教員養成改革	5
3. 教育職員免許制度の創設	8
(1) 背景と展開	8
(2) 免許の種別と要件	10
(3) 免許更新制	13
4. 5年課程教員養成制度への転換	15
(1) 背景と展開	15
(2) インセンティブと奨学金制度	16
(3) 5年課程の教育課程	18
(4) 1年ディプロマ課程と4年教育専門職養成課程	26
5. 学生の受容実態一面接・質問紙調査結果の分析	29
(1) 調査の概要	29
(2) 学生の属性と生活実態	29
(3) 学生の教職志望	32
(4) 教員養成制度改革に対する理解と評価	33
(5) 調査結果のまとめ	39
6. 結—タイの教員養成制度改革と日本への示唆	41
(1) 日本の教員養成制度改革の方向と課題	41
(2) タイの教育職員免許制度からする示唆	42
(3) タイの5年課程教員養成制度からする示唆	44
<資料・参考文献>	45
<添付資料>	

京教大 図書館

2738

2010



9101027382

1. はじめに

タイでは、1991年のチャチャイ内閣に対する軍事クーデターと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を経ることにより、1997年に憲法が制定された。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、また教育提供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ルイ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わ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、つまり学校管理職、「スクール・リーダー」の養成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2008年度より試行が開始される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えない。

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」の付与はとにかくも、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、教育のグローバル化を受け、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、教育のグローバル化、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教育職員免許制度及び5年課程教員養成制度について、その制度概要を明かにし、免許要件とその背景としての「専門職基準」、また5年課程の教育課程の特質を中心に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今後を展望することも課題としている。本研究は、1989年以降の筆者のタイでの活動によって得られた関係から、タイ国教育省や調査機関として設定した教員養成課程を持つ以下の5つの大学・学部の全面的な協力によって遂行できた。

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・シメ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）

研究組織

研究代表者：堀内 孜（京都教育大学教育学部教授）

（研究協力者）：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—申請時）

ポジットング、ポンサン（タイ国教育省高等教育庁副長官—申請時）

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）

交付決定額（配分額）

	直接経費	間接経費	合計
平成17年度	1100,000	0	1100,000
平成18年度	1000,000	0	1000,000
平成19年度	1100,000	330,000	1430,000
総計	3200,000	330,000	3530,000

研究発表

- (1) 雑誌論文 堀内孜「地域総合大学における日本語教育と日本語教員派遣プログラム」『タイ国情報』41巻6号、2007. 11. 20－24頁
堀内孜「教員免許更新制と教職大学院の創設」『現代学校研究論集』26巻、2008. 3. 54－59頁
- (3) 図書 堀内孜「タイの教員養成」『世界の教員養成Ⅰ・アジア編』学文社、2005. 9. 87－111頁
堀内孜「日本とタイにおける教員養成と市民性教育」『市民性教育の研究－日本とタイの比較』東信堂、2007. 2. 173－193頁

2. タイの教育改革と教員養成改革

(1) 1997年憲法と1999年国家教育法

1990年代のタイは激動の時代であった。1991年の軍事クーデターとその後の反軍事政権の民主化運動は、タイが1980年代の経済成長によって中間階層を増大させ、国民社会の成熟度を増してきたことを示すこととなった。90年代は東西対立の終焉から一層の国際化、情報化が進展し、グローバル・スタンダードに基づく国家運営が世界的に求められる時代であり、タイにおいても民主的な政治体制の構築とグローバリゼーションとローカライゼーションのバランスを指向する社会運営が課題とされた。それは外国からの投資と実体経済との乖離に起因する1997年のバース暴落による経済恐慌を経ながらも同年の憲法制定に結実化された。

この97年憲法は336条から成るが、直接教育に関わる条項として次の4ヵ条を含んでいる。

第42条 人は学問の自由を有する。

学問的な教育、授業、研究および研究発表は、国民の義務あるいは善良の風俗に反しない限り、保護される。

第43条 人は国が無料で遍くかつ良質に整備する12年以上の基礎教育を受ける権利を有する。

国の教育運営では、法律の規定に基づき、地域の行政機関および民間の参加に留意しなければならない。

国の監督下における専門機関および民間の教育運営は、法律の規定に基づき保護される。

第69条 人は法律の規定に基づき、国を防衛し、兵役に就き、納税し、公務を援助し、教育を受け、また国の文芸および伝統技能を継承し、自然資源及び環境を保全する義務を有する。

第81条 国は道徳をとまなう知識促進のための教育運営および民間教育の支援、国家教育に関する法律整備、経済および社会の変化に則した教育改善、国王を元首とする民主主義制度の政治行政に関する知識および意識の確立、様々な分野における研究調査の支援、国家開発のための科学技術促進、教職者の振興、ならびに伝統技能、国の芸術および文化の振興を図らなければならない。

（訳文は、週刊「タイ経済」編集部『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、による。）

この憲法の制定をもって教育改革は加速化し、その全体的な枠組みとしての新たな法制度が必要とされ、1999年に「国家教育法（National Education Act）」の成立をみるに至った。この法律は、首相府NEC（National Education Commission）を中心に、丸2年間をかけ、教育省、大学省そして議会の間の協議、調整を重ねて同年の7月1日に国会を通り、8月14日に国王の署名をえて公布された。この間、数度に及ぶ法案の修正がなされたが、それは本法が義務教育年限の延長をはじめ、中央、地方の教育行政機構の抜本的見直し、教育行政における地方分権の拡大、高等教育機関の自律化、教育機関に対する外部評価システムの導入、そして教員や教育行政官の免許制度の導入、教職員給与等に関する立法措置や人事行政の地方分権化といったそれまでの教育システムを大きく転換していく内容を含んでいたがために、種々の利害調整が必要とされたからといえる。

その後の政権交代（タクシン・シナワトラ内閣の成立—2001年）もあって、本法が規定する諸改革は必ずしも「予定通り」に進捗してきたわけではないが、現在に至る過程で9年制義務教育、12年間の無償教育、教育省の再編、「教育提供地区」の設置による教育行政の地方分権化、そして教育関係職員免許制度と5年課程教員養成等が具体的に展開されてきた。経済恐慌からの回復を図りつつもタイの政治状況は、南部イスラム分離主義者によるテロの活発化や2006年9月のタクシン追放の軍事クーデター、2007年12月の総選挙とタクシン派の勝利、と決して平坦ではなかったが、またそれによる教育改革の遅滞も認められたが、国家教育法によって規定された制度改革は基本的に実施されて現在に至っている。

（2）教育の質的向上と教員養成改革

1999年に国家教育法が制定されたことの背景でもあり、またタイに限らず東西2極構造が瓦解した1990年代の国際社会からの要請でもあるが、そしてまた1997年の国際的経済恐慌がタイのバース暴落から起こったことから示されることであるが、1990年代のタイは国民社会の政治的成熟と経済的なグローバル化に対応する変革を求められた。王制と仏教信仰を国家維持の枠組みとしつつも、一層グローバル化する国際社会の中で外国からの投資によって支えられてきた経済を構造的に転換させ、国民社会の質的高

度化・向上を図ることが教育の改革課題とされた。先進諸国における取組みを「モデル」としながら、タイがそれらの国と同様に「参加」と「評価」を機軸とする社会運営システムの構築を課題としたことは、腐敗政権に対する軍事クーデターと市民層・中間階層による民主化運動の高揚、そして外国依存経済の破綻と実体経済の再構築へと進んだ1990年代のタイにとっては必然であったとも言える。

この課題を受け止めた教育改革は、国家教育法において次の5点をその主要な領域とした。

第1は学校教育の基本を教師中心から学習者中心に転換することである。仏教規範によって現在まで教師の権威が広く社会的に維持されてきたタイにおいては、学校教育における教師の教授活動を革新することが困難であり、授業は教師の個人的裁量に大きく委ねられてきた。このことが教育改革の遅滞を生み出してきたとの理解から、学校における教育の基本的な考え方の転換が国家教育法において強調されている。即ち、「全ての学習者が最も大切であると見做され」（22条）、「個人の違いを認めた学習者の関心、適性に応じた内容と活動の提供」（24条-1）が求められた。

第2は、大胆に学制改革を推進することである。タイでは貧困農村地域を中心に初等教育高学年でのドロップ・アウトが解消できず、また低学年を中心に高い留年率が認められ、初等教育への完全就学が大きな教育政策課題とされてきた。だが90年代を通して中等教育への進学率が急騰し（1990年の53%から1998年の91%へ）、国民の教育意欲の高騰を背景に義務教育の6年から9年への延長と、更に基礎教育を12年間と規定しこの期間を無償とした。

第3は教育の「地方分権化」を促進することである。タイでは首都バンコクと観光都市パタヤを除いて首長は公選ではなく、内務省官僚が任命され、一般行政そのものにおいて地方自治制度がとられていない。教育においても教育省各局が各県やその下のテサバーン単位に出先機関を設置しタテ割の行政システムとなっていたし、更に内務省一県知事の所管する教育行政機関が設置されていた。このため行政機構の肥大化だけではなく、教育政策の一元的な遂行が困難であり教育実施の遅滞が著しいものとなっていた。教育行政機構の改革としては、まず中央レベルにおいて教育省が大学省、首相府に置かれていた国家教育委員会庁を吸収した「教育宗教文化省」（2002年12月の国家教育法改正によって教育省となる）となり、2003年7月の教育省改組法において14の局（庁）が「次官官房」と「基礎教育庁」「高等教育庁」「職業教育庁」「教育審議会庁」の4つの委員会

事務局とに再編された。地方レベルにおいては高等教育を除く全ての教育機関を所管する175（後に3つ増え、現在は178）の教育提供地区を設置して一元化された。地区には地区委員会と事務局が置かれ、この委員会は地域住民や親の代表を含む各界の代表者によって構成され、基礎教育機関の設置や廃止、管理・監督をはじめ広範な権限が与えられることになった。

第4には、教育水準と教育の質的保証(Quality Assurance)を図ることであり、そのための評価機関（教育水準・教育質的保証評価事務局）の設置が定められた。この機関によって全ての教育機関は5年の1度の評価を受けることが義務づけられることになった。

そして第5として打ち出されたのが、教員養成改革である。タイにおける教員養成は、前身が師範学校－教育大学である全国40の地域総合大学(Rajabhat University)と国立総合大学の教育学部においてなされ、教員になる「資格」としては「タイ国籍を有すること」「18歳以上であること」等の14項目の一般的な規定（国立学校教員法）の他、大学卒－学士号の所持、18単位以上の教職科目の履修、1学期－16週間以上の教育実習の修了が国立学校教員採用試験の受験資格として求められていた。だが実際には「無資格」の非常勤講師が多く採用されていたり、不足する教科の教員に対しては例外規定が適応されたりしており、また公務員と同等の給与ではあるが昇給等の面で待遇が悪いとされていたことから教員の質的向上が長年の教育改革課題とされてきた。国家教育法はその第53条で教育職員免許制度の導入を定め、高等教育機関以外の教育機関教職員らその所持を求めるものとされた。注目すべきは、教員だけではなく学校管理職者、教育行政職員、指導主事等その他の教育職員の4種の免許を定めたことである。そしてこのための組織として教員審議会とその事務局を設置し、免許の発行、取消し等の権限を付与するものとした。そのために法制定を必要とし、2003年6月に「教員及び教育職員審議会法(Teachers and Educational Personnel Council Act)－教員審議会法と略」が制定された。そしてこの免許制度の創始に合わせて、教育学部の修了年限が4年から5年に引き上げられ2004年度の入学生から適応されることになった。

以上、国家教育法の規定に基づく5点の教育改革の概要を示したが、グローバル化が進む中で、先進主要国の先行制度を参考にしながら多面的な改革を同時に展開しようと企図したことが理解できる。この中で、義務教育年限の延長や教育の質的保証、そして学習者中心主義への転換を図る上で不可欠とされたのが教員の質的向上と量的調整・確保であった。

3. 教育職員免許制度の創設

(1) 背景と展開

1997年憲法第81条及び国家教育法第9条4項が教職の振興とその専門的基準の向上を求め、また同法53条が教職に対する免許制度とそのための組織の設定を規定した。既に示したように、タイでは教員資格が国立学校の採用試験受験資格としてのみ規定され、またその運用も必ずしも厳格になされてこなかった。また給与等の待遇の不十分さや教員養成機関の水準の低さから、国家教育法の求める教育改革の展開にとって教員の質的向上は不可欠な要件と認識されていた。経済恐慌を経たIMF下での経済再建が求められる中で、教職の高度化やそのための待遇改善を図ることは容易ではなく、また民主党のチュアン内閣から愛国党のタクシン内閣への政権転換も要因となって、この改革の具体的な展開における政府の方策は必ずしも一貫したものではなかったが、具体的な法整備がなされるに至った。

その第1は、タクシン内閣の下、2003年6月11日に制定された教員審議会法である。教育関係職員の免許制度の枠組みについては国家教育法第53条において規定されていたが、その具体的な内容については多くの検討が必要とされ、当時首相府におかれていた教育政策の調査研究機関たる国家教育委員会庁に教員養成改革機構(Teacher Education Reform Office)が主要先進国の教員免許制度の比較調査も含めた検討を行い、この法制定に至った。この教員審議会法において、法制定の目的として次の2点が示されている。

① 91年憲法第81条による教職の発展と国家教育法第9条による教員及び教育職員の専門職基準の促進

② 1945年教員法による教育省内諸組織の国家教育法第53条によりまた同法第73条(3年以内の免許制度の創設)に応じた教員専門職諸組織への転換

1. 専門職基準を設定する権限と責任をもつ「タイ国教員審議会」と称される教員及び教育関係職員審議会は、専門職のための免許を発行しまた失効させ、専門職基準、倫理規定、専門職発展への対応を監視し、監督する。
2. 専門的教育者及び教育担当者の利益、福祉及び安全を促進する権限と責任をもつ教員及び教育関係職員利益、福祉促進委員会事務局は、教育省による教育管理の促進と支援を包摂する。

この教員審議会法は、1945年に制定され、その後1980年まで5回にわたって改

正されてきた教員法を廃止して制定されたが、「教員審議会」（その事務局－教員審議会庁はタイ語でクルサパーと呼ばれる。以下、この教員審議会庁をクルサパーと表記）を改組し、教育職員免許の発行等や専門職基準の設定等の業務を担わせることとなった。この教員審議会法の制定1ヵ月後に教育省改組法が制定され、教員審議会は教育省に属する法人機関として位置づけられた。

国家教育法制定後、この教育職員免許制度の創設については免許制度の運用を担当する機関に関する教員審議会法と教育公務員の人事や身分取扱に関する法の制定が検討されてきた。そして教員審議会法制定の翌年、2004年12月21日に「教育公務員及び教育職員規律法(Teacher Civil Service and Educational Personnel Regulations Act)－以下、教育公務員法と略」が制定された。この法は教育公務員の定義と範囲を定め、その身分や待遇、また規範や規律について規定しているが、それらの実務を所掌するのがタイ語でゴーコーソーと言われる教育公務員審議会(Teacher Civil Service and Educational Personnel Commission)であり、その事務局は教育省次官庁におかれる。

この2法が制定されたことによって免許制度を具体的に制度設計することが可能となり、クルサパーを中心に具体的な諸問題の検討が進められた。第1はこの免許制度を運営する上で基礎となる「教育専門職基準」の設定である。教員審議会法の規定内容を具体化した「試案」が2005年4月にクルサパー事務局に設置された専門職基準課から示され、その後9月5日に「専門職基準及び倫理に関するタイ国教員審議会規則(Regulation of the Teachers Council of Thailand on Professional Standards and Ethics B.E. 2548-2005)」が公示されることによって「専門職基準」の確定版が10月に出された。この「教育専門職基準(Education Professional Standards)」は免許が必要とされる4種の職（教員、学校管理職、地方教育行政職、指導主事等）別に設定され、次の3領域における基準が示された。

- ①専門的知識・経験(Professional Knowledge and Experience)
- ②業務遂行(Performance)
- ③品行(Conduct)

第2は現在の教員に対する免許交付のあり方であり、またディプロマ（短大卒）資格の現職教員に対してもどのような条件をもって交付するかが問題とされた。議論として免許交付に際して全ての現職教員に一定の研修を義務づけること、またディプロマ資格教員については免許交付までに地域総合大学等で研修プログラムを提供することなどがあったが

量的に対応することが極めて困難であることから見送られた。ただディプロマ資格教員については免許取得後、5年以内に学士号の取得が義務づけられた。そして最終的には、教員審議会法第88条の規定する移行措置によって法制定から3年以内は現職教員が免許を所持していなくても有資格者とみなされることを踏まえて、全ての現職教員（短大卒教員や非正規教員を含む）に自動的に免許が交付されることとなった。また具体的な免許発行業務の遅れから、この規定による3年間の移行期間（2006. 6. 11. まで）が1年間延長され、2007年6月11日までに申請する現職教員に交付されることとされた。

そして第3は免許更新のあり方についてである。免許制度に更新制を含むことは合意されていたが、その更新期間や更新内容、手続き等については種々の案が検討されてきた。だが2004年12月に「専門職免許に関するタイ国教員審議会規則(Regulation of the Teachers Council of Thailand on Professional Practice License B.E.2547-2004)」が公示され、その18条において免許の「有効期間」を5年とすることが規定された。

こうして現職教員に対する免許状の交付準備が進められ、免許証書と「スマート・カード」と呼ばれる一種のIDカードとが順次交付され、2006年6月に約17万人の教員が、そして「期限」とされた2007年6月11日までには全員の463500人に交付された。免許の交付料についても多くの論議がなされたが、2003年の法制定時に示された600バーツが、2005年1月の教育省告示により500バーツに変更され、更に3月にその改訂告示によって2007年6月11日までに申請する現職者については免除されることとなった。

（2）免許の種別と要件

タイの新しい免許制度の最大の特徴は、免許種別が教員だけではなく他の教育関係職員を含む次の4職種に対して設定されたことである。この免許の保持が必要とされる4職種について、その範疇と免許取得に求められる要件、「教育専門職基準」における「知識と能力の要素」を以下に示す。

①教員(Teachers)

この教員は、国立及び私立の幼稚園から初等、中等教育機関及び学位授与機関を除く高等教育機関に勤務する教授担当者であり、教育学士号取得者かクルサパーによって認証される同等の資格が必要とされる。因みにタイでは既に国立学校教員の資格として短大ーディプロマ資格が廃され、大学の教員養成課程は4年課程か短大ーディプロマ資格者に学士

号を与える後期2年課程のみの開設となっており、これも2004年度入学者から5年課程に転換されている。

「教育専門職基準」において求められる専門性の内容としては、次の9点が明示されている。教員として必要な言語と技術、教育課程開発、学習管理、教員として必要な心理学、教育測定・評価、学級経営、教育調査研究、教育革新と情報技術、教職の本分。

②教育機関管理職者(Educational institution administrators)

この教育機関管理職者は、1と同じ機関—学校の校長、副校長を指している。その基礎資格としては教育経営に関する学士号取得者かクルサパーによって認証される同等のもの、またはクルサパーの認証する教育機関経営(学校経営)に関する研修コースを修了することとされている。国家教育法の構想が明かにされた1998年頃から、校長等の学校管理職者に対して教育行政・学校経営に関する修士号がその免許資格として求められるとの情報が流布し、タイで教員養成を主に担う地域総合大学の幾つかでその修士課程が設置され、多くの現職校長等が修学したが、結果としてこの修士資格は見送られることとなった。このため地方の地域総合大学ではこの修士課程の入学者は減少しているが、大学院教育の拡充もあってバンコクでは依然として多くの校長等が修学している。

この学校管理職者に求められる「教育専門職基準」における専門性の内容は、次の10点である。教育経営の原理と過程、教育政策と計画、学術的な経営管理、管理・財務・資材調達・建築に関する経営、人事管理、児童・生徒管理、教育の品質管理、情報技術管理、外部及び地域社会交流管理、学校管理職者としてのモラルと倫理。

③教育行政職員(Education administrators)

この教育行政職員は、教育地区レベルにおける教育機関以外の教育行政機関に勤務する者で、中央の教育省に勤務する職員は含まれない。具体的には国家教育法によって新たに設置された全国178の教育提供地区(Educational Service Areas)の所長、副所長、約800名を意味している。

基礎資格として求められるのは、研修コースが「学校経営」ではなく「教育行政」とされる以外は②の学校管理職者と全く同じである。そしてまた求められる「教育専門職基準」における専門性の内容も、次の10点とされている。つまり、教育経営の原理と過程、教育政策と計画、教育の行政と経営、資源管理、教育の品質管理、教育指導行政、教育課程開発、情報技術管理、教育調査研究、教育行政職者としてのモラルと倫理、であるが、これも学校管理職者に求められるものと大変類似したものである。

④教育省規則によって規定された他の免許専門職(Other licensed professions as specified in the ministerial regulations)

このカテゴリーは今後において教育省規則によって設定されるものであるが、先の「教育専門職基準」においてはこの「職」を「指導主事(Educational Supervisors)」としており、クルサパーの説明においても教育提供地区に配置される教育指導、教育計画立案、教育課程開発等に従事する専門家が想定されている。

この免許の基礎資格は4種の免許において最も高位とされ、修士号またはそれと同等の学位の所持か、それに代わるクルサパーの研修コースの修了が必要とされる。だが教員免許と同様に2007年6月11日にこの職にある者に対しては、修士号をもっていなくとも免許は交付されたが、それ以降においては基本的に修士号の保持が求められる。求められる専門性の内容としては、教育における指導助言、教育政策と計画、教育課程開発及び教授開発、教育の品質管理、教育の行政と経営、教育調査研究、学術的な知識・概念・理論・著作の伝達に関する戦術、情報技術管理、指導主事としてのモラルと倫理。

またこの4種の免許を申請する者に共通に求められる資格として、教育審議会法はその第44条において次のように規定している。

①満20歳以上

②教育学士号またはクルサパーによって認定されたそれと同等の資格

③1年以上の教育課程に対応する教育機関における教育実習(Practical Training)の修了及びクルサパーの設定する規準、手順、条件に対応する教育実習要件の充当

なお教育公務員法は第30条で、教育公務員としての教育職員の資格について「タイ国籍」「政党の役員でないこと」等13項目を規定しているが、そこでは年齢資格を満18歳以上としている。これは教育公務員たることの基礎資格であり、免許職以外の教育公務員が存在することからする違いと理解できる。

またこの創設された免許は、日本のように学校種別、教科別になっておらず、教員養成課程も初等、中等の別になっていない。教員養成課程において「タイ語」や「数学」という専攻がおかれ、学生も主専攻、副専攻としてこれらを履修することになっているが、このことと免許とは連動しておらず、学修内容は各大学が認定書をもって証明する形となっている。教員養成課程を修了する学生の免許状の申請は大学が取りまとめてクルサパーに提出し、クルサパーから各個人に交付されることになっている。ただ4年課程の教員養成課程学生は2007年3月に卒業し、全員が免許を取得したので、実際には2009年3

月に卒業する5年課程の第1期生から種々の基準が適応されることとなる。

(3) 免許更新制

現在、日本において2009年度からの導入に向けて教員免許の更新制が準備されているが、未だ種々の問題が解決されていない。その中心は、毎年10万人程度の更新予定教員に対して30単位相当の更新研修を量的、質的にどう設定するかにある。こうした点に関して、タイが先進諸国を参考に設定した更新制度は示唆的といえる。

既に制度設計の経過については示したが、その概要は次の通りである。

まずこの更新制が教育・教員の質的保証(Quality Assurance)の観点から考えられてきたことを確認することが必要である。免許制度の調査研究を担当したOEC(教育審議会庁)は、2003年教員審議会法の成立を受けて教員の研修スキームの開発に着手した。それまでタイにおける教員研修は大学等の外部機関のセミナーやワークショップへの参加がほとんどであり、学校の具体的な教育課題解決に結び付くことはなかったし、外部において得られたものを学校に持ち帰って同僚教員に伝達することも考えられなかった。こうした状況においてOECが検討、開発しようとしたのは校内における研修、研究システムであり、SBT(School Based Training)と呼ぶ校内において教員が課題解決的に協働する研修システムやSBIT(School Based In-Classroom Training)という学級内での授業研究であった。これは教育改革の柱とされた学習者中心主義から教育―教員の質的保証を図ることをねらいとするものであるが、タイの教育風土、学校―教員文化からその具体化は容易ではない。

こうした教員の質的向上を研修によって恒常的に図り、また教員の表彰制度(National Teacher Award 等)も含めた教員の評価システムを構築することが検討される中で、教員の免許更新制の基本的な考えがまとめられた。更新期間一年限については様々な案が提示されたが、先に示したように2004年12月の規則によって5年毎の更新として確定されるに至った。また2003年教員審議会法制定時に200パーツと示された更新申請料は、2005年1月の告示によって確定された。

免許更新の方式は日本のような更新時において研修を課すものではなく、5年間の教職活動・経験の総合的な評価によるものとされた。2004年12月に出された専門職免許に関する教員審議会規則において免許更新の期間や更新手続きについては規定されたものの、その更新内容については19条においてクルサパーによる証明の必要性が述べられる

に止められた。2006年6月段階ではクルサパーの認定する各種のセミナー等研修への参加や種々の活動を累積させ、それに関するレポートをクルサパーが確認することで5年間で150単位（研修によって1日の参加を1または2単位とする）が認定されれば免許が更新できることが案とされた。だがその後「教育専門職基準」との関係が検討され、2007年11月においてはそこで示された基準の観点との関係から次の3領域を総合した評価、判定によるものとされた。

①50単位相当のセミナー等への参加

②業績(Performance) 評価

③品行(Conduct) 評価

これらの評価の具体については今後検討されることになっているが、この更新システムは次の特徴をもつものと言える。第1は、「教育専門職基準」の3領域に更新のための評価領域を重ねることによって、教員の専門職的職能評価の観点からの更新を明確にしたことである。第2は、5年間の恒常的な研修や諸活動を評価対象とすることによって、教員の教育活動を継続的に向上させることに繋がり、免許更新の本来のねらい—教育・教員の質的保証の観点からの更新となることである。第3は、これらの評価主体を勤務校の校長とすることにより、今後設定が予定されている教員評価と結合し、この教員評価自体も円滑に運用できる見通しが立てられることであるとともに、校長等の力量向上としても機能させることが考えられることである。そして第4としては、5年という短いサイクルにおいて、日本のように集中的に多くの教員に対する研修等の措置を必要としなくてもよく、実際の更新手続きにおける時間、経費、労力における効率性や合理性が担保されていることである。

ただ上述したように、これまでのタイにおける教育風土や学校—教員文化からしてこうした評価システムが実効性を持つまでには相当の時間が必要と思われるし、こうしたシステムを受け入れる教員の意識変革が不可欠であることは確かである。逆にこのような恒常的な研修を自律的に遂行してきた日本の教員にとっては、新たに開始されようとしている更新システムよりこのタイで設定されようとしているシステムの方がはるかに意味のあるものと思われる。

4. 5年課程教員養成制度への転換

(1) 背景と展開

タイでは2004年度よ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。この改革の動因は、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、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が企図された。

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）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—タイ語でマハウッテアライ」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80000バーツ（実際に実施されたのは
69000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2500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。またこま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ト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。

（2）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6360バーツであった大卒初任給が7260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7960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2500人の学生に年額69000
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ヵ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・ポ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ターン・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35大学に各46人、所管地域の狭いプーケットRUに42人、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1670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が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、その一つは学生の「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、結果としては「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バイツーン・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等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RU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RU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ななりかねないことが危惧される。

(3) 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づいて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クルサパーが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されることとなり、その単位数も異なるものとなったが、RUはスアンスナンタRUが全RUのモデル教育課程を編成することとなり、全RU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	30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	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	25単位
教育実習	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で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年度には近隣のテブサトリ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が教育実習を含む教職専門科目全体で50単位以上を求めていることから、それに適応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ングラム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。）

<ピブソソクラムRU5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

このピブソソクラム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、「主専攻一副専攻」では51単位－27単位の78単位とされている。こうした主専攻一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、また年度一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ソソクラムRUで見たように、基本的に各大学が決めることができる。（巻末資料一参照）

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、一つはタイで最も権威のあるチュラロンコン大学であり、もう一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、RU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RU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年度のナレスワン大学教育学部音楽専攻の教育課程を示す。

<ナレ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となっている。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年現在で、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っとなされているのが、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7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。

(4) 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、スアンスナントRUとピブンソソクランRUのものを以下に示す

<スアンスナントRU 1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IT	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	

スアンスナンタ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。

<ピブソソングラム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	

ピブソソングラム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IT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ンスンクラムRUとチュラロンコン大学の教育課程を以下に示す

<ピブンスンクラム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	30単位
実習	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	29単位
選択科目	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。

5. 学生の受容実態一面接・質問紙調査結果の分析

(1) 調査の概要

本調査は、本研究で事例校として設定した5大学、国立一般大学－2校（チュラロンコン大学：バンコク、ナレースワン大学：ピサヌローク）とRU－3校（スアンスナンタRU：バンコク、プラナコン・シ・アユタヤRU：アユタヤ、ピブンソソクラムRU：ピサヌローク）の教育学部学生に対して、その生活実態、教職意識、教員養成制度改革評価等確かめるために実施したものである。既に述べたように、教員免許制度や5年制教員養成制度の導入は、教員や教員志望者に対して一定の負荷を負わすものであり、それに対するインセンティブの在り方によっては、優秀な人材を教員に得られなくなることもあり得る。このことから、この改革に対する教員養成課程の学生の理解や評価は改革の実効性を検討する上で重要な意味を持つものであると理解できる。

調査は2006年8月に、5大学を訪問して実施したが、対象とした学生は次の3つのカテゴリーから、各大学3名ずつ、計9名として、全体で45名である。

- ① 5年課程学生で政府の奨学金を得ている者（2004年度入学生）
- ② 5年課程学生で政府の奨学金を得ていない者
- ③ 4年課程学生（2006年度には最終年次－4年次の学生のみ在籍）

調査の方法は、各大学で上記の学生9名を一堂に集め、質問紙（調査名「タイにおける教員養成に関する調査」、26項目－タイ語）に回答させ、それに基づいてインタビューをする形を取った。質問紙は筆者が英語で作成したものをスアンスナンタRUの英語科教員がタイ語に翻訳したものを用意し、またインタビューでは各RUの英語または日本語の教員に通訳を依頼した。

(2) 学生の属性と生活実態

調査対象の学生は、5年課程が3年生、4年課程が4年生である。性別は全体として男子が11名、女子が34名であり（表1）、年齢は19歳から23歳までで、平均は20.6歳である。（表2）（19歳の学生がいるのはタイでは「飛び級」が広く認められていることによる。）専攻は、英語が16名、社会が7名、数学が6名、初等教育と理科が4名、タイ語が2名、他が6名であり、大学によって偏りがあるが（チュラロンコン大学は9名全員が英語専攻）、全体としては多様な専攻となっている。（表3）

表 1 - 学生の性別

	M	F
全体	11	34
C大	1	8
N大	2	7
S大	2	7
A大	3	6
P大	3	6

表 2 - 学生の年齢

	19	20	21	22	23
全体	2	22	14	6	1
C大		4	3	2	
N大	1	5	2	1	
S大	1	7	1		
A大		3	4	2	
P大		3	4	1	1

* 以下の表記において、C大はチュラロンコン大学、N大はナレースワン大学、S大はスアンスナンタRU、A大はプラナコン・シ・アユタヤRU、P大はピブンソソクラムRUを指す。

* 調査対象が限定されているので、表では回答実数を示し、パーセント表示はしない。

表 3 - 学生の専攻

	初等教育	英語	タイ語	社会	理科	数学	他
全体	4	16	2	7	4	6	6
C大		9					
N大		1			2	4	2
S大	2	5				1	1
A大	1			7			1
P大	1	1	2		2	1	2

学生の出身地は、大学の所在県が10名、他県が35名であるが、バンコクにあるスアンスナンタRUの学生は全員がバンコク以外の出身である。(表4)

また両親や兄弟・姉妹、叔父(伯父)・叔母(伯母)に教員がいるかどうかでは、全体としてこれらの中に1名はいるとする者が27名であり、両親のいずれか、または両方が教員である者も14名となっている。全体が45名であることから、かなり高い割合で家族、親戚に教員がいると言え、本人が教育学部を志望したことと関係があると言えよう。

(表5) 近年、タイでも急速に少子化が進んでいるが、回答者の兄弟・姉妹の数は平均で

2. 0人、本人を含めれば3. 0人となり、まだこの世代では顕著ではない。

表4－学生の出身地

	自県	他県
全体	10	35
C大	4	5
N大		9
S大	2	7
A大	2	7
P大	3	6

表5－家族・親戚の教員の有無

	父母	兄弟・姉妹	他	ナシ
全体	14	3	14	16
C大	2	1	6	2
N大	3			6
S大	3	1	4	3
A大	3	1		5
P大	3	1	3	2

学生の居住地については、約1／4が自宅、約1／3が大学の寮となっている。また1ヵ月の生活費は全体の平均で約4500バーツ（約14000円）となったが、自宅か寮やアパートかの違い、またバンコクか地方かの違いだけでなく、家庭の富裕度も当然に反映されている。5大学の中ではバンコクにあり、また裕福な家庭が多いと言われているチュラロンコンの学生の平均が5666バーツ、次いで同じくバンコクにあるスアンスナンタRUの学生の平均が5000バーツとなっており、最低のプラナコン・シ・アユタヤRUの学生の平均、3666バーツとの差は大きい。なおナレースワン大学の学生の平均は4111バーツである。各大学の学生の内、1／3の5人は年69000バーツの政府奨学金を受けているが、この額は月額で5750バーツとなり、毎月の生活費からして十分な額であることが理解されよう。また授業料はほとんどが家族や親戚に頼っており（35名）、自分で払っているのは僅かである。（2名）ただタイの国立大学の授業料は相対的に低く、1年間でRUで5000～6000バーツ程度、一般大学でも10000バーツ程度である。（タイでは単位制の授業料、一部は学部授業料との組合わせ、となっており、履修する単位数で異なるし、また講義科目と実習科目とでも異なっている。さらに法人化によって大学、学部によっても異なっている。）

タイでは日本ほど学生のアルバイトは一般的ではなく、特に地方ではその機会もほとんどない。この調査では全体の2割に当たる9名が何等かアルバイトをしているが、その内の5人がチュラロンコン大学の学生である。他はスアンスナンタRUとプラナコン・シ・アユタヤRUが各1名、ピブンソクランRUが2名となっている。

(3) 学生の教職志望

まず教職志望であるが、ほぼ全員が教員になることを希望しており、この時点でそのつものない者は、2名だけである。中等学校教員を志望する者が多いのは、英語専攻が全体の1/3に当たる16名であることにもよっていると考えられるが、タイの免許制度、教員資格が学校種別になっていないことからする現時点での希望とも理解できる。(表6)

表6－教職志望

	幼稚園	小学校	中等学校	他の校種	校種未定	非志望
全体	5	5	27	4	2	2
C大			5	1	2	1
N大	1	1	7			
S大	3		5	1		
A大	1	2	6			
P大	5	2	2			

このように教育学部学生の教職志望は明確ではあるが、それを決めた時期は「意外に」遅い。半数以上(25名)が高校卒業後、つまり大学入試直前に決めており、成績等の要因も大きいと思われる。なおタイの大学入試は、高校卒業後の4～5月に行われ、大学の新学期は6月の第1月曜日に始まることから、高校を卒業後に「合格圏」の大学、学部を検討し、受験する学生が多いことを示していると思われる。(表7)

表7－教育学部志望決定時期

	高校卒業後	中等学校時代	それ以前	覚えていない
全体	25	16	3	1
C大	5	4		
N大	4	4		1
S大	4	4	1	
A大	7	2		
P大	5	2	2	

タイの大学における教員養成課程の教育課程は、日本と同じく一般教育、専攻専門、教職専門の科目から構成される。ただ専攻専門については、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通りのあるコースも例外ではない。この3つの科目の中で、どれに興味を持って学修しているかを問うたが、主専攻とするものが多いのは当然としても、教職専門とするものも1／3程度いる。（表8）

表8－興味のある科目

	主専攻科目	副専攻科目	教職専門科目
全体	31	1	13
C大	7	1	1
N大	6		3
S大	6		3
A大	5		4
P大	7		2

（4）教員養成制度改革に対する理解と評価

タイにおいて、教員の質に対する評価は必ずしも高くはない。だが教職を志望する学生についてはどうであろうか。またそれは初等学校教員と中等学校教員とで異なるものであろうか。本調査から、学生は前者については余り高く評価されていないが、後者については半数がその質が高いと見ている。（表9）（表10）

表9－教員の質に対する評価（初等学校教員）

	大変高い	高い	普通	低い	かなり低い
全体	1	12	27	5	
C大		1	5	3	
N大	1	1	7		
S大		5	4		
A大		3	5	1	
P大		2	6	1	

表 1 0 - 教員の質に対する評価（中等学校教員）

	大変高い	高い	普通	低い	かなり低い
全体		2 3	1 9	3	
C大		3	4	2	
N大		6	3		
S大		4	4	1	
A大		7	2		
P大		3	6		

また教員になろうと思っている学生は教員の待遇に対してどのように評価しているであろうか。

表 1 1 - 教員の給与に対する評価（初等学校教員）

	大変高い	高い	普通	低い	かなり低い
全体		2	2 2	1 7	4
C大			2	5	2
N大			8		1
S大			3	5	1
A大		1	4	4	
P大		1	5	3	

表 1 2 - 教員の給与に対する評価（中等学校教員）

	大変高い	高い	普通	低い	かなり低い
全体	4	2 0	1 6	5	
C大		1	3	5	
N大	1	7	1		
S大	1	2	6		
A大	1	4	4		
P大	1	6	2		

タイにおける教員給与は基本的に初等学校教員と中等学校教員とが同じであることから、学生の認識においても両者の差異は認められない。だがこのことから質的に高いとした中等学校教員が初等学校教員と同じ給与であることを問題にしているかもしれない。また物価の地域格差の大きさから、バンコクにある2大学と地方の3大学とでその評価に差があるものと思われる。（表11）（表12）

現在、日本も含めた主要先進国において、「教職」は「中位専門職」と見なされていると言えるが、タイの学生の認識はどうであろうか。教職は他の職業に比べて高く評価されているかを質問したが、その回答ではほぼ日本等と同じに医師や弁護士という既成専門職の方が高位の職と見なされている。（表13）

表13－教員より社会的地位の高いと思われる職業（複数回答）

	公務員	会社員	兵士	医師	弁護士	看護師	技師	警官	農民	商人
全体	4	7	3	30	14	5	19	3	1	2
C大	1	3		4	5		2			1
N大		1	1	5	3	1	4	1	1	
S大		2		6	2	2	5			
A大	1			7	2		3			
P大	2	1	2	8	2	2	5	2		1

それではタイの学生は何が教員にとって最も必要とものと考えているのであろうか。ここでは「人間性」「知識」「教授技術」から選択させた。

表14－教員にとって必要な要素

	人間性	知識	教授技術
全体	8	10	27
C大	1	1	7
N大	2	2	5
S大	0	2	7
A大	1	2	6
P大	4	3	2

6割が「教授技術が教員にとって最も必要」と答えているが、この背景を読み得くことは難しい。タイの教員が旧来の方法によって指導していると理解されているからなのか、あるいは現在の教員養成において「教授技術」の習得に力点が置かれた教育がなされているからなのか、多分この両方からであると考えられよう。

現在のタイにおける教員養成制度改革については次の3点の質問を用意した。第1は、教員養成課程の年限についてであり、4年、5年も含めて何年間が必要かを問うた。第2は、教育実習－インターンシップは何ヵ月間必要かを質問した。そして第3としては、教職に免許がどの程度必要かを問うものである。

表15－大学での教員養成課程に必要な年数

	6年間 (MC)	5年間	4年間	3年間	2年間
全体	6	32	7		
C大		5	4		
N大	1	8			
S大	1	7	1		
A大	1	7	1		
P大	3	5	1		
5年課程	3	24	3		
4年課程	3	8	4		

表16－必要な教育実習期間

	～1月	2月	3月	4月	5月	6月	7～12月	1年以上
全体	3	1	3	2	5	27	4	
C大	1		2	1		5		
N大		1				1	6	1
S大	1					3	3	2
A大	1		1			1	5	1
P大					1		8	
5年課程	2		1			4	23	
4年課程	1	1	2	2	1		4	4

第1の養成年限については、7割以上が新制度の5年間を支持しているが、5年課程の学生と4年課程の学生とでは意見が分かれている。つまり各々自分の属する制度を支持する現状肯定的な意見といえよう。教育実習期間についても同様に全体の6割が現行制度を支持しているが、4年課程の学生では意見が分散している。彼等は4ヵ月間の実習を行ったが、5年課程に移行した現在では自分の「利害」を離れて見ていると言える。1年以上の長期間とする意見も4年課程の学生のみ認められる。(表15)(表16)また免許制度そのものについては、ほぼ全員が必要性を認めており、8割は強く支持している。これに関しては5年課程の学生と4年課程の学生との間に差は認められない。(表17)

表17－教員免許制度の必要性

	大いに必要	ある程度必要	余り必要ではない	全く必要ではない
全体	36	7	1	1
C大	8	1		
N大	8	1		
S大	7	2		
A大	7	1		1
P大	6	2	1	
5年課程	23	6	1	
4年課程	11	3		1

表18－教職の性格

	高位専門職	中位専門職	低位専門職	非専門職
全体	37	8		
C大	7	2		
N大	7	2		
S大	8	1		
A大	9			
P大	6	3		
5年課程	19	11		
4年課程	13	2		

そして養成年限や免許制度に関わり教職の「性格」について、それが「専門職」であるかどうかについて尋ねたが、全員が「専門職」とし、また8割以上が「高位専門職」と考えている。またこの点についても5年課程の学生と4年課程の学生とは同じ回答傾向となっている。(表18)

以上の質問一回答から読み取れる教員養成課程一教職志望の学生の教職観、教員養成制度改革評価は、理念的に教職を高度な専門職として、それに向けた改革として5年制や免許制度を捉えるという「前向き」なものと言える。それは現実のタイにおける教職・教員の在り方を否定的に捉えざるを得ないことと裏表一体をなしている。

今回の調査対象が、4年課程の学生、5年課程で奨学生、5年課程で非奨学生の3グループ、45人としたことは既に述べたところである。この年額69000パーツの奨学金が優秀な学生を5年課程に集める大きな誘因となったにも関わらず、2004年度入学者のみで打ち切れ、それが地方の教育学部の志願者減に繋がったことからすると、この教員養成改革の今後においてどのようなインセンティブが必要か、また現実に考えられるかは重要と思われる。

この調査の最後に、奨学金の在り方について質問した。それは奨学金の対象を「全学生」「優秀な学生」「貧しい学生」から選択するものであるが、一般大学学生とRU学生とで回答傾向は分かれるものとなった。つまり前者は「優秀な学生」とする者が多く、後者は「全学生」とする者が多い。奨学金制度に関する一般大学とRUとの「利害」がそのまま反映することになったと言えよう。(表19)

表19－奨学制度の在り方

	全学生に与える	優秀な学生に与える	貧しい学生に与える	不必要
全体	20	21	4	
C大		7	2	
N大		7	2	
S大	6	3		
A大	5	4		
P大	9			
5年奨学生	1	12	2	
5年非奨学生	2	9	4	

(5) 調査結果のまとめ

本調査は、対象者が45名と少数であり、量的な解析になじむものではない。だが事例5大学の教員養成課程の実態分析を踏まえ、その学生に対して面談方式での質問紙調査であることから、数量的な調査では得られない知見を得ることができた。個々の質問に対してはこれまで検討した通りであるが、全体を通しては以下の4点を指摘することができる。第1としては、5年制教員養成課程や免許制度による教員養成改革が流動的に推移してきたにも関わらず、教育学部で学ぶ学生が大変意欲的、前向きに教職を志向していることである。5年という他学部よりも長期の修学を課せられながらも、必ずしもそれに対応する待遇等が措置されない中で、現在の制度改革による教職の高度化、社会的な評価の向上を信じ、また期待して学ぶ学生像を5大学に共通して描くことができた。

第2は、今回の事例校が国立一般大学2校とRU3校、またバンコクにある2校と地方にある3校の5大学であったが、この2つの種別による違いが認められたことである。一般大学が中等教育学校教員を多く輩出し、RUがそれに対して初等教育学校教員を多く輩出するという違いや、一般大学とRUとでは学生の帰属階層に一定の違いがあること等が国立一般大学学生とRU学生との回答傾向の違いの背景となっていると理解できる。また同じ一般大学やRUでもバンコクと地方ではその学生の学力レベルに大きな差が認められており、バンコクの大学には全国から優秀で、ある程度富裕な学生が集まっていることが、後者の背景となっていると言える。

第3は、これまでの、また現在のタイにおける教職の実態については、その質や待遇において必ずしも肯定的に理解されているわけではないが、それが自分の教職志望の否定に繋がっていないことである。タイにおける教員の「社会的権威」の受容や、両親や家族に教員のいる割合が高いことも関係しているかもしれないが、筆者がこれまで多くのタイ人から耳にしたタイ社会における教員評価に比べて、面談した多くの学生が極めて肯定的な教職観を持っていたことは確かである。

最後に、第4としては、現在の教員養成制度改革に対して極めて肯定的な評価をしていることである。6割の学生が、教員にとって「人間性」や「知識」よりも「教授能力」が重要と考えていることは、「教師中心」のこれまでのタイの学校教育への否定的評価とそれを改善改革すべく現在の教員養成制度改革があると理解されているかもしれない。免許制度の導入を前提とした5年制教員養成制度において、彼等はまさしく「当事者」であり、奨学金制度の混乱に見られるように、輻輳した状況の中で3年間、4年間過ごしてきた彼

等が、これらの改革によってタイにおける教職の高度化が図られ、その課題を自分達が担うという認識、自覚を持っていることは特筆すべき事柄と言えよう。

森有礼の（師範学校令の）「順良、信愛、威重」を肯定するわけではないが、タイの教職志望学生は極めて真面目で、真摯に教員になることを考えている。これについては、タイのトップ大学たるチュラロンコン大学の学生についても例外ではなく、面談した全ての学生が教職を肯定的に捉え、教員になることを強く志望していた。面談において、「給与等において、必ずしも良い職業とは言えないし、君達自身がそのように理解しているにも関わらず、どうして教職を志望するのか」という質問をしたが、それに対してほとんどの学生は「教職は社会的に重要な仕事である」「自分にとって教職は自己実現できる職業である」という、ある種の使命感に基づく答が返ってきた。このような教職を志望する学生が存在する限り、タイにおける教員養成改革は成功する可能性を残しているし、それだけに彼等の意欲や熱意が生かされるより精密な制度設計をすることが望まれる。

6. 結一タイの教員養成制度改革と日本への示唆

(1) 日本の教員養成制度改革の方向と課題

現在に至る教育改革の中心的な課題として、日本においては「指導力不足教員」「義務教育費国庫負担制度」「教員定数と教員配置」「教員評価」と、教員の質と量、またそれに関わる経費の在り方が問われてきた。言うまでもなく社会的な関心事は、「いじめ」や「不登校」といった子どもの学校における問題状況にあり、それらが生起し深刻化する要因として教員の質や指導の在り方が最も見えやすいものとして示され、教員に対する批判が広く展開されてきた。こうした中で教員の在り方は、一方において地方分権改革や公務員制度改革の文脈において論じられ、教員の身分やその経費負担の在り方に関わって、県費負担制度や国庫負担制度の見直しが大きな政策課題とされてきた。他方、「教育課題」に対する教員政策は、教員の質的向上を図るべく教員養成・教師教育改革として大きな焦点を作ってきた。

教員養成の在り方については、これまで2度に渡る教免法改正（1988、1999）がなされ教職科目の見直し、増設がなされてきたが、学部での59単位を枠組みとした上で教職課程の見直しによる教員養成の高度化を図る余地はほとんどなくなっている。現行制度においても、この教職59単位の「外側」で介護等体験実習等が課せられ、「開放制」原則の維持や教育学部以外の学部における中高免許取得がほぼ限界に近づいている。また教員研修についても、初任者研修制度から大学院休業研修、10年経験者研修と「整備」され、その延長線上で更なる量的拡充を図ることが困難な状況といえる。これらは現在の教員養成制度の枠組みや免許制度の枠組みにおいて教員の質的向上を図る手立てが限界にきていることを示している。また他方で、少子化の進捗による教員絶対数の減少と教員の年齢構成からする新規教員の採用増が同時に進む状況が認められるとともに、国、地方共に財政逼迫が顕著になる中で教員の給与「優遇策」の見直しが進められてきた。

こうした中で、学校教育の問題解決に向けた教員の「質的向上」を教員養成、教師教育制度の手直しによって図ろうとする政策が打ち出された。それは指導力不足教員への対応や教員評価と密接に関わって提起された教員免許の更新制であり、また実践的指導力の強調を唯一共通のフレーズとして教員養成・教師教育改革の延長線上で打ち出された「教職大学院」の創設である。

教員免許の更新制は、教員の「資質能力の向上」を図るとともにその「適格性」を確認することがねらいとされるが、教職に就いていない免許所持者についての問題を別にしても、毎年およそ10万人を越える現職教員に30時間の免許更新講習を何時、どこで、誰が提供できるのか、実施に際しての課題を解決する見通しは必ずしも明かではない。このねらいを実現するために、講習による免許更新が現実的であるかどうかは大いに疑問とされるところであり、このシステムによって実施されるならば実質が形骸化されることが危惧される。

また専門職大学院としての教職大学院は、教職を専門職と見なし、その「専門職性」の構成要素から履修内容を設定して制度設計されたが、この前提について学問的にもコンセンサスが得られているわけではなく、異論や疑問も少なくない。つまり、教職の専門職基準の検討、設定が綿密になされないままに、授業内容や授業方法の設定を先行させたことは否定できない。教員、教職に対してより高度な専門教育が必要とされていることは確かであるが、実践的な教職科目や教育実習の単位増を図った1988年、1999年の教免法の改正によっても不十分とする以上、4年制学部教育を基本とする教員養成は限界に達しており、より高度な教育内容をもって教員養成を行うことの必要性を論議の前提としなければならない。4年間での養成では必要とされる養成内容の修得に限界がきていることと、既存大学院における教育が教員養成としては不十分であるとの認識からして、教職大学院モデルによる教職の高度化は当然に展望されるべきではあろう。だが必要なのは、2008年度から19大学、706人の定員でスタートした教職大学院を、年間1万数千人の教員需要にどう対応させていくかの見通しである。「大学院での教員養成」は、「先進国」たる日本にとってその教育の質的保証の必要条件であると考えらるべきであろう。

また一方で教員の世代交代が急速に進み、他方で学校経営の自律性確立が課題とされる状況で、スクール・リーダー、とりわけ学校管理職の育成は大きな課題とされている。設置された教職大学院の多くで学校経営のコースが設定されたのも、このことを背景としている。「民間人校長」の評価はともかくも、3万校以上の学校の管理職が組織経営を専門的に担うべく、その専門的な資格の設定やそのための養成システムの確立は急務と言える。

(2) タイの教育職員免許制度からする示唆

タイで創始された免許制度を「教育職員」免許制度とするのは、既に見たようにそれが「教員」に対してだけではなく、加えて「学校管理職」「教育行政職員」「指導主事」の

3職種をも対象とするものであるからである。それらに対して免許を出すことは、その免許基準—専門職基準の設定を必要としている。理念的すぎるきらいはあるものの、またこの3職の基準が多分に重複するものであることも確かであるが、異なる免許を設定したことは、それらの職務が異なる専門性に基づくものとの認識を前提としている。当初の考えが大きく修正され、現職者には全て自動的に免許が授与されることにはなったものの、校長等を教員とは異なる専門的職能を担う職と捉えることは、現在の日本における学校経営の自律性確立課題にとって極めて示唆的と言える。

学会（日本教育経営学会）レベルにおいては、自主的にこの学校管理職、スクール・リーダーの専門職基準の開発が進められているが、具体的な制度への反映が展望されているわけではない。この専門職基準の開発、確立と、それによる学校管理職の資格化と養成は、既に述べた教員の世代交代や学校経営改革の必要性から早急に検討され、着手されねばならない課題である。

また試行が始められようとしている段階に至ってはいるが、日本の免許更新制はその現実性、効率性において余りに多くの問題を抱えている。自己革新を図る熱意や態度において、日本の教員は世界に類を見ない存在である。（このことを認識していないのは日本においてのみである。）こうした教員に教員としての職務達成基準を欠いたままの「講習」によって免許を更新することは、壮大なロスを生み出すことにもなりかねない。

タイで始められようとしている5年単位の免許更新制度は、既に示したところであるが、教員評価と連動した3つの領域における評価認定をその基本としている。その1つが5年間の各種研修の累積を得点化（単位化）し、その得点（単位）をもって更新を認定するものである。タイにおける学校風土や教員文化からして、その形骸化が危惧されないこともないが、日本においては間違いなく大きな効果を生み出す方式と考えられる。つまり校内研修や様々な自己研修が活発になされている日本において、それを鼓舞し一層活性化することによって教員の職能成長を図ることができるし、人員、時間、費用等の面において特段の設定を加える必要はないことから実際の制度運用に優れている。

タイはその社会制度の整備状況から、日本に比べて資格制度が発達していない。教員の免許資格制度によって、教員が「免許専門職(licensed profession)」として社会的な地位を獲得することが企図されているし、そのために教員養成年限を他の職より長期の5年間とすることが同時に設定された。より高度な資格社会になりつつある日本においては、その専門職基準の確立とともに、免許制度の見直しが必要とされている。

(3) 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。

各大学におけるこの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る教職大学院を軸に、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。

<資料・参考文献>

○邦文

堀内孜「教育大学の再編と地域社会開発における役割」『バンコク日本人商工会議所所報』
337号、1990. 3.

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・教員採用一制度、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・教員採用一制度、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一教育行政専攻大学院における実態調査を通じて一」、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『教育行財政研究』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Ⅲ 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Ⅰ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『市民性教育の研究一日本とタイの比較』、東信堂、２００７．２．

村田翼夫『タイにおける教育発展一国民統合・文化・教育協力一』、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