

東南アジアの教師教育者に求められる条件

— タイ・カンボジア・ベトナムの公募文書の比較研究 —

牧 貴愛・平田仁胤¹・岡花祈一郎²

(2021年10月5日受理)

Prerequisites for Teacher Educators in Southeast Asia:
A Comparative Study of Thailand, Cambodia, and Vietnam

Takayoshi Maki, Yoshitsugu Hirata¹, and Kiichiro Okahana²

Abstract: In this paper, we identify the prerequisites for teacher educators in Southeast Asia through a comparative analysis of the content of open recruitment documents for teacher educators in Thailand, Cambodia, and Vietnam. We employ the four-step comparative analysis method (Bereday, 1964), which is appropriate for interpreting educational phenomena (Manzon, 2014). We conducted a comparative analysis of teacher educators' open recruitment documents between 2018 and 2021 in their respective countries. Upon tabulating the information, we found that teacher educators are required to have a master's degree or higher, English language skills, teamwork, and professional ethics. However, experience as a schoolteacher is not required in Thailand or Vietnam but is necessary for Cambodia. Consequently, Thailand and Vietnam face challenges in guiding teaching practice, and Cambodia requires action research training.

Key words: Southeast Asia, teacher educator, Thailand, Cambodia, Vietnam

キーワード：東南アジア，教師教育者，タイ，カンボジア，ベトナム

はじめに

(1) 問題の所在

小論の目的は、東南アジアにおける教師教育者 (teacher educator) に求められる条件について、タイ、カンボジア、ベトナムの公募文書に盛り込まれた応募要件の比較を通して明らかにすることである。

学校教育における授業改善は、従来、カリキュラムや授業などの研究が中心であったが、それらを具体的な実践に移す学校教員が注目され始め、世界各国の教師教育に関する比較研究が進められてきた⁽¹⁾。その後、2013年の欧州委員会報告書『よりよい学習成果のための教師教育者の支援』⁽²⁾をひとつの契機として、学校

教育の質を左右する学校教員の養成や職能成長を支える教師教育者の重要性が認識されるようになり、教師教育者の質を高める専門性開発 (professional development) は、海外の教師教育研究の主要テーマのひとつになっている⁽³⁾。

教師教育者の専門性開発に関する研究は、欧州と中東を中心として進められてきた。これらの研究では、ライフストーリーやセルフスタディの手法を用いて個々の教師教育者の役割意識、職能成長の契機と課題や⁽⁴⁾、先行研究の体系的な整理により、教師教育者の6つの役割、すなわち教師の教師、研究者、コーチ、カリキュラム開発者、ゲートキーパー、仲介者と役割ごとの行動特性、専門性開発の要素が明らかにされている⁽⁵⁾。確かに、上述の先行研究からは、たとえば、欧州の教師教育者は、学校から高等教育機関への移行を経験し、高等教育機関の教員として求められる研究

¹岡山大学大学院教育学研究科

²琉球大学教育学部

活動への取り組みに課題を抱えていることや⁽⁶⁾、児童・生徒とは学び方の異なる教員養成課程の学生に教える、より正確には「教えることを教える (teaching about teaching)」⁽⁷⁾ 難しさに直面していることがわかる⁽⁸⁾。しかしながら、これらの個々の教師教育者に焦点を合わせた研究からは、どのように教師教育者の職能成長を支援するか、具体的な施策の整備の知見は得られない。そこで、筆者らは「教師教育の連続性」⁽⁹⁾の観点を採用して、教師教育者の職能成長を支える養成・採用・研修といったグランドデザインを念頭におき、教師教育者をめぐる諸制度について調査研究を行うこととした。

目下、筆者らは、挑戦的研究(萌芽)を得て「東南アジア・アフリカの教師教育者のアイデンティティに関する探索的比較研究(2020~2022年度)」に取り組んでいる。同研究の調査対象国は、タイ、カンボジア、ミャンマー、マラウイ、ルワンダの5か国である。本来であれば、小論は、タイ、カンボジア、ミャンマーの比較研究とすべきところであるが、ミャンマーについては、現地の研究協力者の助言を得て、状況の終息を待って調査を再開することとした。そのため、小論では、今後、調査対象国に含めることを検討していたベトナムを加えている。

(2) 具体的研究課題と方法—先行研究の検討—

教師教育者は「隠れた専門職(hidden profession)」⁽¹⁰⁾と評されるように、2000年に入るまで、ほとんど注目されることはなかった。そのため「教師教育者とは誰か」⁽¹¹⁾ということが、まず問われてきた。教師教育者とは、日本の文脈に引きつけられ「教職課程担当教員」⁽¹²⁾であり、一般には、大学院を修了した研究者として育った者を指す。こうした研究者養成を経た教師教育者は「伝統的な教師教育者(traditional teacher educator)」と呼ばれてきた。他方の「非伝統的な教師教育者(non-traditional teacher educator)」⁽¹³⁾は、より包括的な概念である。しばしば用いられる教師教育者の包括的な定義、すなわち「教師教育者は、教職を志す学生や現職教員の(公式の)学習を精力的にファシリテートする全ての者」⁽¹⁴⁾に示されるように、伝統的な教師教育者のみならず、小論の冒頭で紹介した役割のひとつである「コーチ」が包含する教育実習生の指導にあたる学校教員なども含まれる。さらには、教師教育の政策・施策の策定など間接的に教師をめざす学生、あるいは現職教員の職能成長を支援する者も含めることができる⁽¹⁵⁾。小論では、限定的な定義を採用し「伝統的な教師教育者」すなわち教員養成機関に勤務する教員を対象とする。

以上を踏まえて、小論では、タイ、カンボジア、ベ

トナムにおける教師教育者とは誰か、言い換えれば、①調査対象の3か国における教員養成は、いずれの教育段階で、また、どのようなタイプの教員養成機関で行われているか。②教師教育者の公募文書に記載されている学歴や職歴、また、その他の応募要件にはどのようなものがあるか。さらに③上記②の内容に見られる各国の特徴や類似点などから、東南アジア型と呼ぶような特徴を見いだしうるかについて検討する。

これらの具体的研究課題を解明するために筆者らがとった研究方法は、タイ、カンボジア、ベトナムの教員養成についての基礎的な情報を整理すること。その上で、ウェブサイトから入手可能な教師教育者の公募文書を収集、応募要件等を訳出すること。そして、比較表を作成し、3か国の教師教育者の学歴、職歴、その他の応募要件に見られる類似と差異を把握することである。なお、比較分析は、ベレディ(Bereday, G.Z.F.)の「比較の四段階研究法」⁽¹⁶⁾を念頭において進めた。

教師教育者の公募文書の収集方法については、国ごとに異なる。タイの場合は、2020年4月から2021年3月までの1年間、3タイプ(詳細は後述)の教員養成機関のウェブサイトに掲載された公募文書を収集した。カンボジアは、国際協力機構(JICA)の支援により2018年に開学した教員養成大学2校の公募文書を、研究協力者の支援を得て収集した。同様に、ベトナムについても、4タイプ(詳細は後述)の教員養成機関のウェブサイト等に掲載された2019年から2021年の公募文書を、研究協力者の支援を得て収集した。また、現地語で書かれた公募文書の訳出も研究協力者に確認をとりながら行った。

上述の3つの具体的研究課題に沿って、次節では調査対象国の教員養成機関の概略、次々節では公募文書の内容構成や記載内容について整理する。その上で、比較分析を行い、最後に分析結果について考察する。

1. 3か国の教員養成機関

(1) タイ

タイの学校体系は、日本と同じ6-3-3制をとり、教員養成は、主として大学(高等教育機関)の学士課程で行われている。大学の設置経緯を考慮すると、教員養成機関は、次の3つのタイプに分けることができる。

第一に、1892年に創設された師範学校にルーツをもち、その後、全国的に設置され、1995年に大学へと昇格したラーチャパット大学である。全国に38大学がある⁽¹⁷⁾。

第二に、チューラーロンコーン大学、タマサート大学、カセサート大学、シラパコーン大学といった4つの専

門大学と1960年代に設置されたチェンマイ大学、コンケン大学、ソクラーナカリン大学といった地方都市にある3つの総合大学の教育学部である⁽¹⁸⁾。

第三に、1974年に高等師範学校から大学に昇格したシーナカリンウィロート大学とその地方キャンパスから大学に昇格した旧教育大学にルーツをもつ5つの大学（プラパー大学、ナレスワン大学、マハーサラカーム大学、タクシン大学、パヤオ大学）である⁽¹⁹⁾。小論では、以上の3つのタイプから、大学ないし同大学教育学部のウェブサイトから1年分の公募情報が確認できた大学を2大学ずつ、計6大学を選定した。

(2) カンボジア

カンボジアの学校体系も、タイや日本と同様に、6-3-3制をとる。ただし、教員養成は、初等教員、前期中等教員、後期中等教員ごとに異なる機関で行われている。

紛争直後の絶対的な学校教員の不足を補うために、初等・前期中等教員は、後期中等教育修了者を対象とした2年課程、後期中等学校教員は大学卒業者を対象とした1年課程で養成されてきた。教員養成をめぐる課題は多く、優秀な学生の確保、カリキュラム、そして教師教育者の質が問題とされている⁽²⁰⁾。こうした課題を解決し、国家開発計画が打ち出した方向性や、グローバル、リージョナルな動きに追いつこうとした結果⁽²¹⁾、JICAの支援による「教員養成大学設立のための基盤構築プロジェクト」が始まった。同プロジェクトの下、2018年暮れに、プノンベン、バタンボンに4年課程を備えた教員養成大学（teacher education college: TEC）が開学した⁽²²⁾。また、同プロジェクトの一環として、両校の教師教育者が、日本国内の大学等において研修を受講したり、修士学位取得のため留学したりしている。

小論では、このJICAの支援により設置された教員養成大学2校の公募文書を取り上げる。この他、カンボジアには、初等教員の養成を担う州・特別市教員養成校（Provincial Teacher Training Center: PTTC）が18校、前期中等教員の養成を担う地域教員養成校（Regional Teacher Training Center: RTTC）が4校、後期中等教員の養成を担う教育学院（National Institute of Education: NIE）が1校、存在する⁽²³⁾。しかしながら、筆者らの研究協力者によれば、これらの機関に勤務する教師教育者の採用は公募というかたちをとっておらず、採用プロセスは必ずしも整っていない。

(3) ベトナム

ベトナムの学校体系は、5-4-3制をとり、主たる教員養成は、高等教育段階で行われている。1986年のド

イモイ政策を契機として、教員養成は、従来の閉鎖的なものから開放的なものへと変化している⁽²⁴⁾。今日、ベトナムの教員養成機関は、師範大学15校、大学の師範学部48校、師範短期大学30校、短期大学の師範学部19校、そして中級師範学校42校の5つのタイプがある⁽²⁵⁾。これらの5タイプについて、筆者らの研究協力者に確認したところ、5つ目の中級師範学校は「教育法（2019年版）」が2020年7月から施行されたことに伴い、募集を停止している⁽²⁶⁾。したがって、小論では、先の4タイプについて、ハノイ第二教育大学、ベトナム国家大学教育大学、ベトナム教育管理学院、ホーチミン教育大学、タイグエン教育大学、ダナン大学教育大学（以上、師範大学）、カントー大学、ハノイ国家大学外国語大学、ヴィン大学（以上、大学の師範学部）、イエンバイ師範短期大学、ニャチャン師範短期大学（以上、師範短期大学）、ソクチャン・コミュニティカレッジ、ビンディン・コミュニティカレッジ、ベンチュエ短期大学、ソンラ短期大学（以上、短期大学の師範学部）を事例として選定した。

2. 3か国の教師教育者の応募要件

(1) タイ

収集した公募数は、カセサート大学30件、ソクラーナカリン大学32件、マハーサラカーム大学2件、パヤオ大学2件、プラナコン・ラーチャパット大学5件、チェンラーイ・ラーチャパット大学3件である。また、公募の専門分野は、タイ語、数学、理科、英語、保健、体育、教育テクノロジー、職業教育、幼児教育など多岐にわたるが、応募要件、選考方法、給与額は、専門分野を問わず大学毎に概ね統一されている。

図1は、カセサート大学教育学部の講師（Achan）の公募文書である。公募文書の内容構成は、いずれの大学も類似しており、職位、給与額、英語スコア、応募要件、選考方法、応募書類から構成されている。

選定した6大学の公募文書の内容を訳出・整理した一覧表を作成し比較した。その結果、次の事柄が明らかになった。

第一に、応募要件として、①任用の根本基準、②学歴、③英語の語学能力が定められていること。①任用の根本基準には、タイ国籍、年齢、政治家・政党幹部の除外や、懲戒処分等を受けたことがないことなどが共通して盛り込まれていること。ただし、タイ国籍は4大学（国立大学3校、自治大学1校）のみに記載があった。また、カセサート大学は45歳以下、マハーサラカーム大学は20歳以上65歳以下（博士学位未取得の場合は35歳以下）のように年齢制限を設ける大学も



図1 カセサート大学教育学部の公募文書

出典：同学部ウェブサイトから入手し、筆者作成。

あった。②学歴は、公募分野と合致した博士の学位を有しているか、修士の学位を有し、現在、博士論文執筆に取り組んでいることが明記されている。また、学士、修士、博士の各学位の専門分野が一貫して公募分野と合致していることも求められている。③英語の語学能力は、TOEFL、IELTSといった国際的な試験のスコアまたはチュラーロンコーン大学（CU-TEP）などの大学独自の英語試験スコアの提出が求められている。たとえば、IELTSのスコアを見ると、カセサート大学（IELTS 6.5以上）が群を抜いて高く、他はほぼ同程度のスコア（IELTS 5.0～5.5）である。なお、推薦状（国立大学1校、自治大学1校）、研究業績（自治大学1校）、パソコン・スキル証明書（国立大学1校）や1年間の教育経験（自治大学1校）を求める大学もある。

第二に、選考は、一般教養と専門分野の筆記試験、15～30分間の模擬授業、面接によること。具体的には、たとえば、筆記試験100点満点、模擬授業100点満点で、各得点が50点以上で合格となり、最終面接に進むという流れである。

第三に、取得済みの学位に応じて給与月額の記載があり、金額は大学毎に異なること。カセサート大学の博士所持者3万4千バーツ（約12万円）が最高額であり、マハーサラカム大学の博士所持者2万8,500バーツ（約10万円）が最低額である。この最低額は、プ

ナコンラーチャパット大学2万8千バーツ、カセサート大学2万7,500バーツ（いずれも修士所持者）に近い。

以上から、タイの教師教育者は、欧米とは異なり、学校教員としての勤務経験は問われておらず、また、学位の専門分野の一貫性や一定の英語運用能力が求められたり、筆記試験が課されたりすることから教育実践者というより研究者としての資質がより強く求められていることがわかる。

(2) カンボジア

冒頭で論じたように教員養成大学の設置にともない、初めて教師教育者の公募が行われた。図2は、研究協力者を通じて、筆者らが入手した2018年3月22日付の公募文書である。ちなみに、公募文書は、FacebookなどのSNSを通して共有されている。

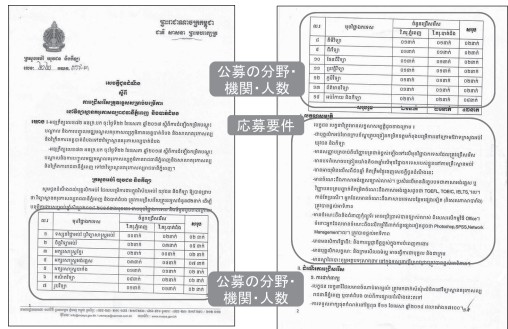


図2 教員養成大学の公募文書

出典：研究協力者を通じて入手し、筆者作成。

上図のプノンベン教員養成大学（以下P-TEC）、パタンボン教員養成大学（以下B-TEC）の教員養成大学の公募文書には、42名の教師教育者の公募情報が記載されている。内訳（P-TEC、B-TEC）は、教育哲学または教育科学（0名、2名）、教育心理学（2名、3名）、クメール文学（2名、0名）、英文学（3名、4名）、フランス文学（1名、1名）、数学（4名、2名）、物理（1名、1名）、化学（1名、1名）、生物学（1名、1名）、地学（1名、1名）、歴史（1名、1名）、地理（1名、1名）、情報技術（1名、1名）、体育・スポーツ（2名、2名）である。

応募要件は、①教育・青年・スポーツ省の管轄下にある学校に勤務する教員であること。②応募分野の修士学位を取得済みであること。③3年以上の教育経験を有すること。④公募日の時点で50歳以下であること。⑤TOEFL, TOEIC, IELTSなどの英語の語学能力証明書を有していること。他の外国語（とくにフランス語）ができることが望ましいこと。⑥Officeなどのパソコン・スキルを持っていること。Photoshop,

SPSS, ネットワーク・マネジメントなどのスキルがあることが望ましいこと。⑦職業を愛し、職務への高いコミットメントを有すること。⑧人柄がよく、倫理的であり、チームとして同僚と協働できること。⑨研究活動に従事し、研究成果を紀要等に出版できること。なお、2019年6月4日付けの公募文書では75名の公募があり、取得済み学位の専門分野が詳細に記載されたり、教育経験年数が3年から5年以上へと変更されたりしている。

カンボジアの教師教育者は、先述の欧米の教師教育者に類似して学校教員としての勤務経験が求められていることがわかる。つまり、学校教員から高等教育機関の教員への移行に伴う教育・研究活動に関わる様々な困難に直面することが予想され、適切な導入教育の整備が喫緊の課題であろう。

(3) ベトナム

収集した公募数は、ハノイ第二教育大学5件、ベトナム国家大学教育大学9件、ベトナム教育管理大学院4件、ホーチミン教育大学34件、タイグエン教育大学4件、ダナン教育大学67件、カントー大学3件、ハノイ国家大学外国語大学42件、ヴィン大学3件、イエンバイ師範短期大学2件、ニャチャン師範短期大学12件、ソクチャン・コミュニティカレッジ1件、ビンディン・コミュニティカレッジ2件、ベンチェ短期大学2件、ソラ短期大学2件である。また、公募の専門分野は、ベトナム文学、数学、生物学、物理学、化学、英語、体育など多岐にわたる。応募要件は、師範大学と大学の師範学部、短期師範大学と短期大学の師範学部で異なる。他方で、選考方法、給与額は、専門分野を問わず大学毎に概ね統一されている。

図3は、ハノイ第二教育大学の2020年6月30日付けの公募文書を例として示したものである。公募文書は、1頁目に任用の根本基準、2頁目に英語運用能力、学歴資格、3頁目に選考方法、応募書類、4頁目以降に具体的な公募内容が続くかたちで構成されている。

公募文書の比較分析の結果からは、次の事柄が明らかになった。

第一に、4タイプ全ての機関において、任用の根本基準として、ベトナム国籍を有すること、高い倫理観を有すること、障害がなく18歳以上の年齢であること、高等教育機関の教員となるために必要な資格である教育資格証明書 (pedagogical certificate) ならびに講師レベル3証明書 (certificate for Lecturer III)、ICT基礎資格証明書の保持が求められていることである。

第二に、学歴は、師範大学と大学の師範学部、短期師範大学と短期大学の師範学部ごとに異なること。師範大学と大学の師範学部の教師教育者は、修士学位が

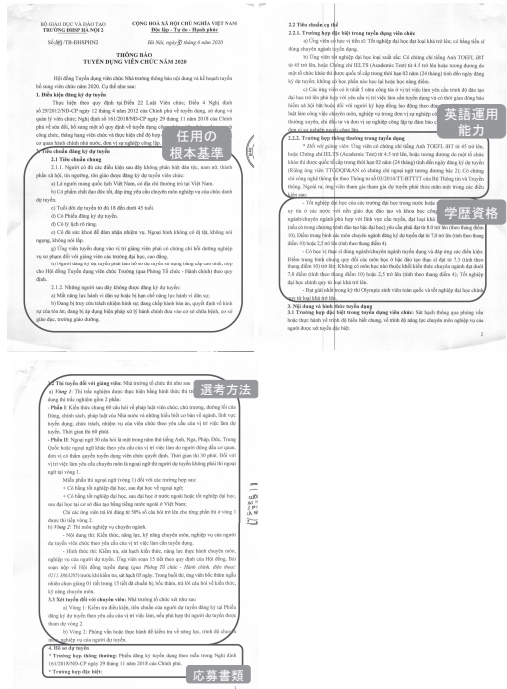


図3 ハノイ第二教育大学の公募文書 出典：研究協力者を通じて入手し、筆者作成。

最低限の条件であり、博士の学位を有していることが望ましいこと。また、ハノイ第二教育大学のように博士学位を有していることに加えて、学士の学位が優等学位であることや、一定の学業成績をおさめていることなどの条件が求められる場合や、カントー大学の物理学分野のように海外の大学で学位を取得していることを求める場合もある。

他方で、短期師範大学と短期大学の師範学部の教師教育者の場合、学士学位または理科を専門とする教師教育者の場合は修士学位を有することが求められている。教師師教育者に求められる学歴は、修士または修士以上であり、教育経験は求められていない。ベトナムの教師教育者に求められる学歴は、先に見たタイの事例に近く、学校教員経験が求められるカンボジアとは異なっている。

第三に、一定の英語の運用能力が求められていることである。大学ごとに求める水準は異なるが「ヨーロッパ言語共通参照枠 (Common European Framework of Reference: CEFR)」の A2レベルから B1レベルの範囲であり、初中級程度である。英語運用能力については、先述のタイ、カンボジアにおいても求められている。また、先述の ICT については、先に見たカンボジアにおいても求められている。英語運用能力と

ICTスキルが求められることは、高等教育のグローバル化、国際化の進展を反映していると考えられることができる⁽²⁷⁾。

第四に、選考は、筆記試験と書類選考、専門科目の授業設計と模擬授業、面接の2段階で行われること。筆記試験は、選択問題であり、教育関係法規等の基礎知識や英語またはその他の外国語、ICTスキルが問われる。こうした2段階の選考過程は、先にみたタイとはほぼ類似した過程を経て採用に至ると言える。他方で、カンボジアについては、教員養成大学が設置されて間もないこともあり、選考プロセスは明示的ではなかった。

3. 比較分析・考察

本節では、前節で論じた3か国の教師教育者の公募文書の記載内容について、並置比較を行い、差異と類似、すなわち各国にみられる特徴と共通点を把握し、当該国の教員養成、広く高等教育、学校教育などの教育動態と関連づけて考察する。

表1は、3か国の教員養成機関ならびに教師教育者

の公募情報を比較対照したものである。表1から次の事柄を指摘しうる。

第一に、教員養成機関は、タイの場合は、大学の教育学部において養成が行われていること。他方で、カンボジアは、教員養成に特化した機関において行われていること。ベトナムは、タイとカンボジアを合わせたように、師範大学・短大と大学・短大の師範学部で養成されていることがわかる。

第二に、教師教育者の呼称は、3か国いずれにおいても、現地語としては定着していないこと。これは、日本においても同様であり、教師教育者という呼称は、依然、新しく、今後、どの時点で、何をきっかけに定着するか静観したい。

第三に、教師教育者に求められる学歴は、タイの場合は、博士の学位である。修士の学位しか保持していない場合でも、応募することは可能であるが、博士の学位論文の執筆に取り組んでいる段階にあることといった条件があり、博士の学位が求められていることがわかる。また、タイに特徴的なのは、学士、修士といった下位の学位も含めて、同じ専門分野で学位を修めていることが求められている。他方で、相対的に、

表1 3か国の比較対照表

	タイ	カンボジア	ベトナム
教員養成機関	大学の教育学部（4年課程） ・専門大学 ・総合大学 ・ラーチャバット大学	・教員養成大学（4年課程） ・教育学院（1年課程） ・地域教員養成校（2年課程） ・州・特別市教員養成校（2年課程）	・師範大学（4年課程） ・大学の師範学部（4年課程） ・師範短期大学（3年課程） ・短期大学の師範学部（3年課程）
教師教育者の呼称	・教師の教師（Khru khong Khru）または教師教育に従事する者（Nak khrosueksa）	・教師トレーナー（teacher trainer）または教師教育者（teacher educator）	・教育分野の講師（pedagogical lecturer）
学歴	博士の学位（取得学位の専門分野の一貫性）	修士	学士（短大）、修士以上（大学）
職歴	定めはない	後期中等学校教員としての勤務経験	定めはない
その他の要件	・タイ国籍、年齢、政治家・政党幹部の除外や、懲戒処分等を受けたことがないなどの任用の根本基準 ・英語の語学能力	・50歳以下 ・英語の語学能力 ・パソコン・スキル ・職業へのコミットメント ・人柄、倫理的、協調性 ・研究活動への従事	・ベトナム国籍 ・高い倫理観 ・教育資格証明書 ・講師レベル3証明書 ・ICT基礎資格証明書 ・英語の語学能力
選考方法	・筆記試験 ・模擬授業と面接	明示されていない。	・筆記試験、書類選考 ・授業計画、模擬授業と面接
初任給	28,500～34,000 バーツ （約10～12万円）	1,572,500 リエル （約4万3,000円）	3,978,300 ドン （約1万9,000円）

出典：筆者作成。

注：カンボジア、ベトナムの教師教育者の呼称と初任給は、研究協力者から情報提供を受けた。

新しく設置されたカンボジアの教員養成大学では、修士の学位で応募することができる。実際、教員養成大学の教師教育者の一部は、筆者の一人の勤務先に、JICA 長期研修員というかたちで修士の学位取得のために留学していたり、修士の学位を取得している者は、博士の学位取得のため来日したりしている。先々は、高等教育機関として、博士の学位を求められるようになると思われる。ベトナムは、タイとカンボジアの中間にあり、短大では学士、分野によっては修士の学位が求められる、大学では修士の学位、博士の学位を取得していることが望ましいとされている。

第四に、応募要件を見ると、懲戒処分等を受けたことがないことや、人柄、倫理、協調性といった教師教育者の人間的側面に関わる項目が、共通して盛り込まれていることがわかる。年齢については、タイは大学毎に異なり、カンボジアは50歳以下と明記されている。また、タイの場合は、政治家・政党幹部ではないことが明記されており、タイの政治的背景を反映して政治的中立性を強く意識していることがわかる。他方で、教師教育者の専門職的側面に関わる事柄として、英語の運用能力が共通して求められている。これは、昨今、日本の大学においても英語運用能力が求められるようになってきている動きと軌を一にする。高等教育のグローバル化、国際化といった動きに呼応して求められていると言えよう。併せて、カンボジアとベトナムでは、パソコン・スキル、ICT スキルが求められている。これは、新型コロナウイルスの感染拡大・継続に伴うオンライン授業の普及とは直接関係はなく、それ以前からあるデジタル化の動きと連動していると考えられるが妥当であろう⁽²⁸⁾。

さらに、カンボジアでは、研究活動への従事が明記されている。このことは、先述した教員養成機関が、大学であるか教員養成に特化した機関であるかということと関わっているように考えられる。つまり、タイとベトナムでは、大学は、学術の中心であり、その構成員たる教師教育者は研究活動に従事していることが前提としてある⁽²⁹⁾。他方で、カンボジアの教員養成は、後期中等教育修了者を対象とするポストセカンダリーの機関で養成してきた。このことは、従来からある2年間の教員養成機関の呼称「teacher training center」と新たに設置された教員養成大学の呼称「teacher education college」の違いに端的に示されている。従来の訓練機関では、研究に基づく教授が期待されていたというよりは、一定の定められた教育内容を伝達する教員の養成が求められていたものであり、その養成に従事する教師トレーナーについても伝達以上の役割が強く求められることはなかったと考えることができ

る⁽³⁰⁾。相対的に、新しく設置された教員養成大学は、高等教育機関であり、そこに勤務する教師教育者は、高等教育機関の教員として研究活動への従事が強く求められるようになったのである。

第五に、選考については、筆記試験、模擬授業と面接の実施が、タイとベトナムでは共通して見られた。タイとベトナムでは、カンボジアのように学校教員としての勤務経験は問われない、研究者としての役割への期待が強く看取できる。他方で、ベトナムの教師教育者は、高等教育機関の教員に求められる教育資格証明書の取得が求められている点において、研究者としての役割を強く求めるタイと、教師の教師としての役割を強く求めるカンボジアの間に位置付くと考えることもできる。

第六に、初任給は、各国の経済的な発展度合いを反映している。タイの場合、博士学位所持者の給与は、世帯当たりの平均月収(2019年上期)に比べて2~3万円ほど高い⁽³¹⁾。カンボジアの場合、助講師(Assistant Lecturer)として勤務し始めた時点の給与額は月額最低賃金の2倍程度である⁽³²⁾。ベトナムの場合、講師レベルⅢ(修士学位保持者)の初任給は3,978,300ドン(約170米ドル)である。2020年度の1人当たりの月間平均所得世帯当たりの平均が4,230,000ドン(約190米ドル)に比べると低い⁽³³⁾。筆者らの研究協力者が別途取り組んでいるベトナムの教師教育者に対する聞き取り調査からも、教師教育者のキャリアの初期段階では、この低い給与への言及が見られることが明らかになっている。なお、これらの給与額については、今後、実際の教師教育者の労働・生活時間の実態やキャリアパスを踏まえた分析が必要である。

おわりに

これまで論じてきたタイ、ベトナム、カンボジアの教師教育者に求められる条件の内容について、小論の冒頭で紹介した教師教育者に求められる6つの役割(教師の教師、研究者、コーチ、カリキュラム開発者、ゲートキーパー、仲介者)に照らして、若干の考察を加えてまとめとする。

教員養成が大学で行われるか、あるいは、教員養成に特化した機関で行われるかの違いと関わって、タイとベトナムでは、上述の6つの役割の中でも「研究者」としての役割が最も強く看取される。また、カンボジアの教師教育者の場合は、確かに、教員養成大学の設置にともなって研究活動への従事が求められるようになったことで「研究者」としての役割が強く求められるようにも捉えることができる。しかしながら、

タイ、ベトナムと比べた際のカンボジアの特徴として、学校教員としての経験が求められている点は看過できない。この点に注目するならば、カンボジアの教師教育者に求められる役割としては「教師の教師」が前面に出ていると言えるだろう。また、先述の通り、ベトナムの教師教育者は教育資格証明書が求められる点で、研究者としての役割が強く求められるタイとベトナムの間にも、若干のグラデーションが見られる。

最後に、東南アジア型と呼びうるような欧米の先行研究に照らした違いは、仮説の域を抜けないものの、仏教的な伝統や、政治的な背景を反映して教師教育者の人間的側面が重視されている点であろう。また、東南アジア諸国は英語を母語としないことや、急速に進展しつつあるデジタル化を反映して、英語運用能力とICTスキルが求められている点も、今回の3か国と限定的ではあるが、特徴として挙げることができよう。

今後は、欧米の先行研究と同じ役割が求められることから更に分析を進めて、各役割に求められる専門性など具体的な内容に見られる類似や差異についての調査研究を進めることが課題である。

【注】

- (1) たとえば、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年。同編『世界の教員養成 II 欧米オセアニア編』学文社、2005年。文部科学省編『諸外国の教員』国立印刷局、2006年。吉岡真佐樹（研究代表者）『教師教育の質的向上策とその評価に関する国際比較研究』平成16年度～平成18年度科学研究費補助金（基盤研究（B））研究成果報告書、2007年。小川佳万・服部美奈編著『アジアの教員—変貌する役割と専門職への挑戦—』ジヤース教育新社、2012年。興津妙子・川口純編著『教員政策と国際協力—未来を拓く教育をすべての子どもに—』明石書店、2018年。Akiba, M. (Ed.). (2013). *Teacher reforms around the world: Implementations and outcomes*. Bradford: Emerald. Darling-Hammond, L., & Lieberman, A. (Eds.). (2013). *Teacher education around the world: Changing policies and practices*. Routledge. などがある。
- (2) European Commission. (Ed.). (2013). *Supporting teacher educators for better learning outcomes*.
- (3) 武田信子「訳者あとがき」ミーケ・ルーネンベルク、ユリエン・デンヘリンク、フレット・A・J・コルトハーヘン著、武田信子・山辺恵理子監訳、入澤充・森山賢一訳『専門職としての教師教育者—教師を育てるひとの役割、行動と成長—』玉川大学出版部、2017年、166～173頁。
- (4) たとえば、Bates, T., Swennen, A., & Jones, K. (2010). *The Professional Development of Teacher Educators*. Routledge. Vanderlinde, R., Smith, K., Murray, J., & Lunenberg, M. (Eds.). (2021). *Teacher Educators and Their Professional Development: Learning from the Past, Looking to the Future*. Routledge.
- (5) Lunenberg, M., Dengerink, J., & Korthagen, F. (2014). *The professional teacher educator: Roles, behaviour, and professional development of teacher educators*. Sense Publishers. (ミーケ・ルーネンベルク、ユリエン・デンヘリンク、フレット・A・J・コルトハーヘン著、武田信子・山辺恵理子監訳、入澤充・森山賢一訳『専門職としての教師教育者—教師を育てるひとの役割、行動と成長—』玉川大学出版部、2017年)
- (6) たとえば、Murray, J., & Male, T. (2005). *Becoming a teacher educator: Evidence from the field*. *Teaching and teacher education*, 21(2), 125-142.
- (7) Loughran, J. (2006). *Developing a Pedagogy of Teacher Education: Understanding Teaching and Learning about Teaching*. Taylor & Francis. において示された言葉。
- (8) たとえば、Murray, J., & Male, T. (2005). 前掲論文。
- (9) 現代教職研究会編『教師教育の連続性に関する研究』多賀出版、1989年。
- (10) Livingston, K. (2014). *Teacher educators: Hidden professionals?*. *European Journal of Education*, 49(2), 218-232.
- (11) Murray, J. (2017). *Defining teacher educators: International perspectives and contexts*. *The Sage handbook of research on teacher education*, 1017-1032.
- (12) 丸山恭司・尾川満宏・森下真実編著『教員養成を担う—「先生の先生」になるための学びとキャリア—』溪水社、2019年。
- (13) Gondwe, F. (2021). *Conceptualizing Technology Professional Development for Non-traditional Teacher Educators: The Case of Primary Teacher Education in Malawi*. *Journal of International Development and Cooperation*, 27(1), 51-63.
- (14) 原文は「Teacher Educators are all those who actively facilitate the (formal) learning of student teachers and teachers.」European Commission.

- (Ed.). (2013). Supporting teacher educators for better learning outcomes, p8.
- (15) Gondwe, F. (2021). 前掲論文。
- (16) 記述, 解釈, 並置, 比較の四段階からなる比較教育学の研究方法のひとつ。G.Z.F. ベレディ著(岡津守彦訳)『比較教育研究法』福村出版, 1968年。原著は, Bereday, G. Z. F. (1964). Comparative method in education. New York: Holt, Rinehart and Winston.
- (17) 牧貴愛「タイにおける私立高等教育に対する国家関与—高等教育関係法規の分析—」『大学教育論叢』第7号, 福山大学大学教育センター, 2021年, 59頁。
- (18) パイトゥーン・シンララート(堀内聡子訳)「8章 タイの大学—過去, 現在, 将来—」P.G. アルトバック&馬越徹編(北村友人監訳)『アジアの高等教育改革』玉川大学出版部, 2006年, 216~237頁。
- (19) 「知ってる, 知らない? シーナカリンウィロート大学の一部だった大学」(原文はタイ語)
<https://www.admissionpremium.com/content/2281> (2021年9月8日閲覧)
- (20) 萩巣崇世「第1章 カンボジアの教員政策—変わる教職—」興津妙子・川口純編著『教員政策と国際協力—未来を拓く教育をすべての子どもに—』明石書店, 2018年, 55~56頁。
- (21) 小野由美子「研究ノート カンボジアにおける教員養成学士化の動向」『鳴門教育大学国際教育協力研究』第14号, 2020年, 41~51頁。
- (22) 国際協力機構「カンボジア初となる4年制教員養成大学がJICAの支援により開校」2018年12月21日 https://www.jica.go.jp/press/2018/20181221_02.html (2021年9月8日閲覧)
- (23) 千田沙也加「第8章 カンボジア—国際援助に支えられる未熟な専門職—」小川佳万・服部美奈編著『アジアの教員』ジアース教育新社, 2012年, 201頁。
- (24) 関口洋平「変革期ベトナムにおける教員養成改革の動態に関する研究—教員養成モデルの多様化という視点から—」『日本教師教育学会年報』第21巻, 2012年, 128~137頁。
- (25) 同上。機関数は, 研究協力者(Nguyen Thi Lan Nganさん)の提供による。
- (26) 研究協力者(Nguyen Thi Lan Nganさん)の情報提供による。
- (27) たとえば, 吉野耕作『英語化するアジア—トランスナショナルな高等教育モデルとその波及—』名古屋大学出版会, 2014年。
- (28) たとえば, 伊藤聖聖『デジタル化する新興国—先進国を越えるか, 監視社会の到来か—』中央公論新社, 2020年。
- (29) たとえば, タイの場合は「高等教育法(2019年版)」第26条において, 高等教育機関の任務として, 教育の提供, 研究とイノベーションの創出, 社会に対する学術サービス, 芸術文化の保護の4つが定められている。ベトナムの大学についても同様に「高等教育法(2013年版)」第55条第2項は, 教員の任務と権限について「科学研究とその応用発展, 技術移転, 教育の質保証を行うこと」と規定している。訳文は, 近田政博「翻訳 ベトナム高等教育法」『名古屋高等教育研究』名古屋大学高等教育研究センター, 第14号, 2014年, 299~337頁を参照。
- (30) CHHEM, P. (2021) Educating Student Teachers as Researchers at Regional Teacher Training Centres in Cambodia: Student Teachers' Perceptions. *Cambodian Journal of Educational Development*, 1, 33-55.
- (31) タイ国家統計局ウェブサイト
<http://www.nso.go.th/sites/2014en> (2021年9月8日閲覧)
- (32) ジェトロ「2021年の最低賃金は月額192ドルに決定(カンボジア)」
https://www.jetro.go.jp/biznews/2020/09/07feb_a06562cd33a.html (2021年9月26日閲覧)
- (33) ジェトロ「ビジネス短信2020年版ベトナム家計生活水準調査結果の速報を公表(ベトナム)」添付資料「表 ベトナムの1人当たり月間平均所得」
https://www.jetro.go.jp/view_interface.php?blockId=31972013 (2021年9月16日閲覧)

【謝辞】

本研究はJSPS 科研費JP20K20831の助成を受けたものです。カンボジア, ベトナムの教師教育者の公募文書の収集, 訳語の確認等については, それぞれブノンベン教員養成大学の教師教育者 SOPHORN Sopheak さん, 広島大学大学院人間社会科学部教育科学専攻博士課程前期2年の Nguyen Thi Lan Ngan さんに助けて頂いた, ここに記して感謝します。