

タイにおけるへき地教員養成の展開

—「公正な教育のための基金」による事業を中心に—

牧 貴愛・下田 旭美¹

(2021年10月5日受理)

Development of Rural Teacher Education in Thailand:
Focusing on the Project run by the Equitable Education Fund

Takayoshi Maki and Asami Shimoda¹

Abstract: In this paper, we report on a rural teacher education project run by the Equitable Education Fund in Thailand. We describe the project objectives, operation process, and selection criteria for a teacher education institution and the expected teaching and learning contents of the program. The contents include various activities related to the collaboration between teacher education institutions and rural schools and communities, which are essential factors identified in previous studies. However, the project has adopted a program type “conducted within rather than across silos” (Sleeter, 2014) that is different from other general teacher education programs. The project will mitigate the teacher shortage in rural schools in the short term. However, providing rural teacher education across the programs is imperative to bridge the long-standing gap between education for urban and rural areas. Moreover, the project seeks to educate multi-skilled teachers capable of teaching several grades, with non-specialized subjects, twenty-first century skills, and community development awareness. As a realistic option, it may be necessary to examine the qualities and abilities that teachers in remote areas require, and prioritize these in program design.

Key words: Thailand, Disparities in education, Rural teacher education, Equitable Education Fund

キーワード：タイ、教育格差、へき地教員養成、公正な教育のための基金

はじめに

(1) 研究の着想

小論の目的は、タイの「公正な教育のための基金 (Equitable Education Fund: EEF)」によるへき地教員養成事業の取り組みについて、タイ語資料をもとに整理し、予備的な考察を通して潜在的な課題を明らかにすることである。

2030年の達成をめざす持続可能な開発目標 (SDGs)

の目標4「よい教育をみんなに」といったグローバルな潮流を背景として、教育格差の是正、インクルーシブな教育が注目されている⁽¹⁾。筆者の一人は、2019年度から、教育の普遍化と格差というテーマのもとで、東南アジアのタイを対象として調査研究を進めてきた。2020年度は、タイにおける基礎教育改革と中等学校をめぐる地域間格差を整理し、学校教育が一部のエリート層を対象とした教育と困難な状況にある子どものための「福祉としての教育」に、二極化しつつあることを論じた⁽²⁾。また、タイの教育格差是正の実施主体として2018年に設置された「公正な教育のための基

¹広島商船高等専門学校一般教科

金（以下、EEFと略記）」について同基金の設置法ならびに同基金の年次報告書の内容を整理した⁽³⁾。その結果、同基金の事業内容は、就学前教育、基礎教育、教員養成、職業教育といった分野に広がっていることを確認した。

一般に、困難な状況にある子どもへの支援ということでは、直接的な奨学金事業を想定しがちであるが、教員養成という間接的な事業が含まれている点に、筆者は強い関心をもった。なぜなら、先行研究が指摘するように、社会経済的に不利な家庭の子どもたちの学力を幼少期から向上させる施策が重要だからである⁽⁴⁾。そのため、教員が不足しがちな、へき地に立地する児童数の少ない小規模校の教員を養成する施策を講じる意義は大きい、と筆者は考える。

(2) 具体的研究課題—先行研究の予備的検討—

へき地における教員不足の問題は、いわゆる途上国に限られた問題ではない。たとえば、2007年から2017年の間に出版されたへき地校の教員に関する研究論文を整理したのものによれば、59件の論文のうち、アメリカ27件、オーストラリアとニュージーランド16件、エリトリア、南アフリカ、ジンバブエ、ザンビアなどのアフリカ諸国6件、カナダ5件、中国とフィリピン2件、グアテマラとニカラグアといった中央アメリカ2件、トルコ1件であった⁽⁵⁾。

同論文は、教員養成、教員研修、教員人事といった各フェーズにおける研究について整理したものであり、教員養成カリキュラムにおけるへき地教育の取り扱いや、へき地校での実習・体験活動、メンタリング、遠隔学習や対面学習、金銭的なインセンティブなど、幅広いテーマが取り上げられてきたことを明らかにしている⁽⁶⁾。同論文の中で言及されている小論と関連する研究としては、たとえば、2名の新任教員を調査対象とした研究がある⁽⁷⁾。同研究は、教員養成課程での学修や実習経験は、へき地教員としてのアイデンティティを支えるものとはなり得なかったことを明らかにしている⁽⁸⁾。また、同研究は、教員養成に従事する教師教育者 (teacher educator) がへき地の学校やコミュニティとの関係構築に積極的に努めることや、教員養成課程においてしばしば取り上げられる都市特有の教育ニーズと同じように、へき地特有の教育ニーズを取り上げることが提案している⁽⁹⁾。さらに、結論を先取りする感じにはなるが、先掲論文の結論で論じられている通り、へき地教員養成は「サイロの中で行われてきた」ことに課題があるように思われる⁽¹⁰⁾。

翻って、日本のへき地教育は、国際協力機構 (JICA) 編刊『日本の教育経験』⁽¹¹⁾の一章として取り上げられているように、「へき地教育振興法は、教育法として

は、おそらく世界に類をみないユニークなものであり、へき地教育問題にたいする、総合的な政策的取り組みの事例として世界に誇りうるものの一つであろう」⁽¹²⁾とされる。また、教員の転任人事も日本に特徴的なものである。他方で、へき地教員養成については、たとえば、北海道教育大学釧路校における理論・実践往還型の学修活動に関する研究がある⁽¹³⁾。同研究は、初年次からへき地教育についての学修を組み込むことの重要性を明らかにしている。

以上の予備的な先行研究の検討からは、へき地教員養成における教員養成機関とへき地校やコミュニティとの連携、また、へき地教員養成課程では初年次からへき地教育についての理論と実践を繋げた取り組みが重要であることがわかる。

小論で取り上げるタイにおけるへき地教員養成については、タイでの学校統廃合政策や遠隔教育を取り上げた論考の中で、若干の言及が見られるものの、全体像などについては明らかにされていない⁽¹⁴⁾。そこで、小論では、タイにおけるへき地教員養成事業の取り組みについて、実施主体であるEEFの『年次報告書』ならびにウェブサイトから入手可能なへき地教員養成事業関連の「告示」「公募要領」などタイ語資料を用いて整理する。次節では、タイにおけるへき地教員養成事業の目的や、参画する教員養成機関について整理する。次々節では、へき地教員養成事業の全体の流れを確認し、教員養成課程に求められる具体的な教育内容について確認する。そして、最後に、上述した教員養成機関とへき地校、へき地コミュニティとの連携や理論と実践の往還といった観点から若干の考察を加える。

1. EEFによるへき地教員養成事業の概要

(1) 「地元を愛し、地元を守る教員」事業

EEFによるへき地教員養成事業は、2018年度に着手され、2019年度から「クルー・ラック／ラ(ッ)クサー・ティン」という愛称がつけられている。「教員」を意味する「クルー」、「愛する」を意味する「ラック」、「地元」を意味する「ティン」からなり「地元を愛する教員」という意味になる。また、タイ語表記のラックのあとに「s」が書き添えられており、「ラック」に続けて読むと「守る」を意味する「ラ(ッ)クサー」とも読むことができる。この場合「地元を守る教員」という意味になる。つまり、この事業は「地元を愛する教員」と「地元を守る教員」といった二つの意味を併せ持っているのである⁽¹⁵⁾。

同事業は、へき地に立地し、教員が不足しがちな小

規模の小学校およそ2,000校をターゲットとして、同校に勤務する初等教員ならびに就学前教育段階の教員の養成をめざすものである。5年にわたる事業であり、毎年300名の後期中等学校3年次生を選考し、教員養成機関在学中の奨学金を支給することで、計1,500名のへき地校に勤務する教員を養成するものである。

同事業の公募文書によれば、同事業のねらいは、教員としての心構え、道徳、倫理、知識を備え、学習指導を通して、学習者とコミュニティを開発し教育格差を是正し、タイの教育制度の質の向上を図る新しい世代の教員を育てることである。事業の具体的な目的は、①人的資源開発戦略に沿った教員の養成・研修モデルの開発支援ならびにへき地校のニーズに合った教員の配置、②奨学生の選考、教員養成課程の教授学習、スキルを高める活動、へき地校での教育実習、コミュニティでの実習活動などを含む教員の養成・採用・研修に関わる実施主体間の連携のモデル化、③へき地校勤務やコミュニティでの活動に必要なスキルの涵養をめざす活動を含む教員の養成・研修に関する継続的な調査研究ならびに教員養成・研修機関や関連機関の交流ネットワーク構築、④上記③の調査研究結果に基づく制度改善、の4つがある⁽¹⁶⁾。

なおEEFは、2018年度の設置以降、教育格差の是正を目的として経済的に恵まれない子どもたちを対象とした条件付現金給付や、職業教育分野の各種奨学金事業などに取り組んできた⁽¹⁷⁾。小論で取り上げるへき地教員養成事業は、2018年度7,379万5千パーツ、2019年度4,220万パーツ、2020年度は9,847万4504パー

ツの予算が組まれている⁽¹⁸⁾。

(3) 事業に参画する教員養成機関の立地

タイにおける教員養成は、主として大学の学士課程において行われている。大きく、①チュラーロンコーン大学、カセサート大学などバンコク都にある専門大学の教育学部、②北部のチェンマイ大学、東北部のコンケン大学、南部のソクラーナカリン大学など、1960年代に地方拠点として設置された総合大学の教育学部、そして、③師範学校にルーツをもち、1995年に大学へと昇格したラーチャパット大学教育学部、の3種類の機関において行われている。なお、ラーチャパット大学は、全国に38機関あり、その内訳は、バンコク都5機関、中部9機関、北部8機関、東北部11機関、南部5機関である⁽¹⁹⁾。

同事業の公募文書によれば、参画することのできる教員養成機関は、①初等教育または就学前教育の専攻を開設している教育学の学士課程を有する国立または私立の高等教育機関であり、高等教育科学研究革新省の認可を受けていること。②へき地校のある地域に立地していること。③一学年一専攻定員30名を指導できる十分な教授陣を配していること。④図書館、教材などの施設設備が整っていること、⑤4年間居住できる宿舎を備えサポート体制が組まれていること、⑥へき地校における教育実習が行えるネットワーク、支援体制が整っていること、といった条件を満たさなければならない⁽²⁰⁾。

次の表1は、本事業の参画大学を、年度別に一覧表にしたものである。表1から次の事柄を指摘しうる。

表1 「地元を愛し、地元を守る教員」事業参画大学の一覧

	2018年度	2019年度	2020年度	2021年度	2022年度
1	チェンラーイ RU (就学前)	ウタラディット RU (就学前)	チェンラーイ RU (就学前)	ガーラシン大学 (就学前)	チェンマイ大学 (初等)
2	チェンマイ大学 (初等)	チェンマイ大学 (初等)	チェンマイ大学 (初等)	チェンマイ大学 (初等)	チェンマイ RU (初等)
3	チェンマイ RU (就学前)	ウボーンラーチャターニーRU (初等教育)	ガムペーンベット RU (初等)	ピブーン・ソクラーム RU (初等)	ガーラシン大学 (就学前)
4	ガムペーンベット RU (就学前)	ピブーン・ソクラーム RU (就学前と初等)	ピブーン・ソクラーム RU (就学前)	スラートタニーRU (就学前)	ウボーンラーチャターニーRU (初等教育)
5	ピブーン・ソクラーム RU (就学前)	ウドンターニーRU (就学前)	ルーイ RU (初等)	ムーバーンジョンブン RU (就学前)	ヤラーRU (初等)
6	ルーイ RU (初等)	ガーラシン大学 (就学前)	ガーラシン大学 (就学前)	ヤラーRU (就学前と初等)	プーケット RU (就学前と初等)
7	ガーラシン大学 (就学前)	ソクラーナカリン大学 パッターニー・キャンパス (初等)	カーンチャナブリ RU (就学前)	ウドンターニーRU (就学前)	ムーバーンジョンブン RU (就学前)
8	カーンチャナブリ RU (就学前)	ムーバーンジョンブン RU (就学前)	ムーバーンジョンブン RU (就学前)	ウタラディット RU (就学前)	
9	ムーバーンジョンブン RU (就学前)	ヤラーRU (就学前と初等)	ヤラーRU (初等)	ウボーンラーチャターニーRU (初等教育)	

10	ヤラーRU (就学前)	スラートタニーRU (就学前)	スラートタニーRU (就学前)	ソングラーナカリン大学パッタニー・キャンパス (初等)
11	スラートタニーRU (就学前)			

出典：EEF『年次報告書』2018年版，2019年版，2020年版ならびに「告示」⁽²¹⁾を参照して筆者作成。

注：網掛けしているRUはラーチャパット大学 (Rajabhat University)，丸括弧内は専攻を指す。

第一に，2018年度は11大学，2019年度は10大学，2020年度は10大学，2021年度は10大学，2022年度は7大学が参画していること，また，網掛け部の占める割合の多さから明らかなように，参画大学のほとんどがラーチャパット大学であること。へき地校のある地域に立地する教員養成機関といった応募要件を満たしているのは，バンコク都にある専門大学ではなく，「地域総合大学」⁽²²⁾と呼ばれるラーチャパット大学なのである。

第二に，北部のチェンマイ大学，東北部のガーラシン大学，中部のムーバーンジョンブン・ラーチャパット大学，南部のヤラー・ラーチャパット大学の4大学は5期全てに参画していること。これら4つの教員養成機関は，4つの各地方に立地しており，今後，本事業の継続的なモニタリング・評価や調査研究の対象としても重要な役割を果たすと考えることができる。

次の図1は，地図上に，参画大学の立地を丸囲みで示したものである。



図1 事業参画大学の立地

出典：日本貿易振興会・アジア経済研究所編刊『アジア動向年報2021年版』259頁をもとに筆者作成。

図1から参画大学は，北部のチェンマイ，チェンラーイ，ウタラディット，ピサヌローク，ガムベンベツト，東北部のルーイ，ウドンターニー，ガーラシン，ウボンラーチャターニー，中部のカーンチャナブリ，ラーチャブリー，南部のスラートタニー，プーケット，ヤラー，パッタニーと，概ね，国境・山岳地帯に立地していることがわかる。このことは，タイという国の維持にとって「地理的身体 (Geo-body)」⁽²³⁾の輪郭にあたるへき地を守ることの重要性とも符合する⁽²⁴⁾。

2. 事業プロセスと教員養成課程に求められる内容

(1) 事業の流れ

本項では，同事業のリーフレット (全4頁)に記載されている情報を手がかりに，どのような手順で，へき地教員養成事業が進められているかを確認する。事業の流れは，大きく，①公募案内，②事業に参画する教員養成機関の選考，③奨学金を受給する奨学生の選考，④大学入試，⑤教員養成課程での学修，⑥教員としての配置とモニタリング・評価，の6段階に整理することができる⁽²⁵⁾。

各段階の概略と2021年度の実施時期は，次の通りである。①5～6月に本事業の公募について，教員養成機関やへき地校，コミュニティ等への周知が図られる。教員養成機関を対象とした本事業の説明会が開催され，本事業の方針，選考基準，提案書の作成要領，へき地校のニーズなどの情報が共有される。②6月1日から同月30日が公募期間であり，教員養成機関は作成した提案書をEEFに提出する。その後，7～8月に教員養成機関の選考が行われる。選考では，有識者からなる選考委員会により書類審査ならびに実地視察が行われる。8月に選考結果が通知され，9月に事業参画にあたってのオリエンテーションが行われる⁽²⁶⁾。

その後，③教員養成機関とへき地校，その他の関係機関は，奨学生募集の準備を進める。教員養成機関，学校，地域住民の代表から構成される奨学生選考委員会が設置され，奨学生の選考が進められる。奨学生の応募条件は，後期中等教育段階を修了予定あるいは，

それと同等の課程を修了予定であること、EEFが定める経済的に恵まれない家庭の出身であること、後期中等教育課程5学期間の学業成績の平均が2.5以上であること、である。

④奨学生として選考された生徒は、日本のAO入試のイメージに近いポートフォリオを用いた大学入試、教員適性検査 (wat wew khuwam pen khru) を受験する。⑤教員養成課程の学修では、通常の教員養成課程の学修に加えて、次項で詳述するエンリッチメント・プログラムと呼ばれる付加的な活動に取り組む。この間、年4万バーツの授業料等の補助、月2千バーツの家賃補助、月6千バーツの生活費補助、月2千バーツのテキスト・教材費の補助を受給する。⑥卒業後は、教員としてへき地校に配置され、最低6年間の勤務義務が課される。その間、モニタリングが行われたり、調査研究が実施されたりすることになっている。

以上の一連のプロセスを整理したものが、次の図2である。

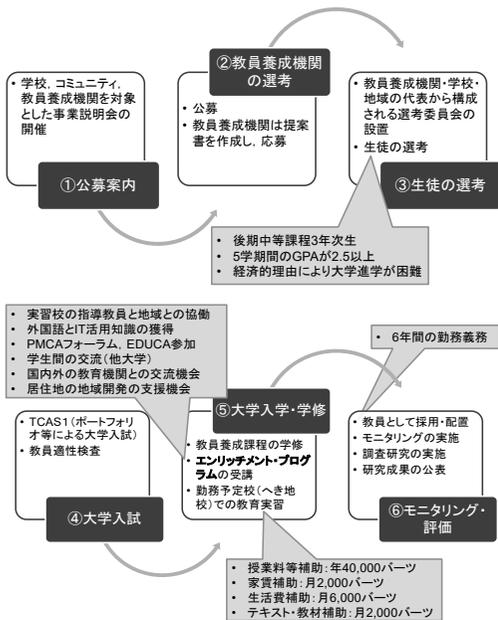


図2 「地元を愛し、地元を守る教員」事業の運用過程
出典：筆者作成。

(2) 教員養成課程に求められる教育内容

教員養成機関が作成する提案書には、コミュニティのニーズに応じた、最新のカリキュラム開発や教授学習過程が整っていること、高度専門職としての教員スタンダードが明示する知識と経験の基準を満たしていること、かつ次の3つの特性を持つ卒業生を輩出できることを明示することが求められている⁽²⁷⁾。3つの

特性については、続けて、次のように記載がある。

第一に、多様な教授学習法、複式学級の指導法、個々に特性の異なる学習者の発達支援などを含む教職の基礎となるコンピテンシーとスキルを有すること。学術的なコンピテンシーならびに教員としての心構え、倫理・道徳を備えていること。

第二に、思考・分析力、批判的思考力、複雑な問題を解決する力、他者との協働、コミュニケーション、創造的思考力、テクノロジーの活用、職務に関するスキルの向上、多文化学習など21世紀スキルに関連するコンピテンシーとスキルを備えていること。

第三に、コミュニティ開発に対する意志、自己また他者に対する責任感、困難な状況に対する忍耐力、足を知る生活、状況に適応する柔軟性、理論を応用したイノベティブな教育実践など、へき地校で教員として勤務する心構えとコンピテンシーを備えていること。

教員養成機関は、以上の教育内容に加えて、エンリッチメント・プログラムを整えることが求められている。エンリッチメント・プログラムとは、通常の教員養成課程の学修とは別途提供される様々な活動から構成されている。公募文書の例示によれば、へき地校での教育実習を通じた現職教員との協働授業の実施、専門外の教科指導力の強化と協調性の涵養、コミュニティとの交流活動、外国語とコンピューター関連の研修や視察の機会。その他、他大学の学生との交流機会の提供、郷土愛の涵養、コミュニティの重要な行事への参加、学期内外におけるコミュニティについての調査研究への従事など持続的なコミュニティ開発スキルの習得などを促進する活動が期待されている⁽²⁸⁾。

(3) 教員養成機関の提案書の選考基準

公募文書には、教員養成機関から提出のあった提案書の選考基準も明記されている⁽²⁹⁾。選考基準と配点を訳出したものが次の表2である。

表2 提案書の選考基準と配点

項目	選考基準	配点
1	教員養成機関の準備状況と信頼性	10
2	奨学生の募集と選考	20
3	入学前オリエンテーション	10
4	教育課程、教授学習、学習者開発	25
5	奨学生のサポート体制	10
6	エンリッチメント・プログラム	20
7	情報システムの活用と学術的貢献	5
合計点		100

出典：公募文書に基づき筆者作成。

表2の配点に着目すると、先述の教員養成の教育課

程の内容が25点、エンリッチメント・プログラムが20点と配点の半分弱を占めていることがわかる。他方で、奨学生の募集と選考についても20点の配点がなされており、優秀な候補者をいかに集め、選考するかという点も重視されていることがわかる。その他、配点は低いものの、入学前のオリエンテーション、奨学生のサポート体制など入学から卒業までのトータルなプログラム設計が求められていることがわかる。

おわりに

最後に、これまで論じてきたタイにおけるへき地教員養成事業について、とくに、教員養成機関とへき地校、へき地コミュニティとの連携や理論と実践の往還といった観点から若干の考察を加えてまとめとする。

タイのへき地教員養成事業では、先行研究が指摘した諸点、すなわち教員養成機関とへき地校やコミュニティとの連携に関する活動や、理論を応用したイノベティブな教育実践ができる教員の養成が、通常のエデュケーション課程ならびにエンリッチメント・プログラムを通して目指されていることが明らかになった。このことは、先に見た提案書の選考基準とその配点の大きさからも明らかである。

他方で、タイのへき地教員養成事業は、小論の冒頭で論じたように、「サイロの中で行われてきた」⁽³⁰⁾ことに課題がある、という先行研究の指摘と同様の事業形態をとっている。つまり「地元を愛し、地元を守る教員」事業として、通常の教員養成課程とは別立てで実施されている点において、へき地と、それ以外の都市部や郊外といった教育・生活環境が相対的に整った場所との隔たりは、簡単には埋まらないことが予想される。

本事業の卒業生は、教員として6年間、へき地校に勤務することが求められている。したがって、短期的に見れば、へき地校の教員不足の問題は、一定程度軽減されうると考えることもできる。しかしながら、長期的な視点に立つならば、極端かもしれないが、通常の教員養成課程の中で、へき地教育について、全員が学修・体験することが必要ではないだろうか。また、複式学級の指導、専門外教科の指導力と批判的思考力や多文化学習といったような21世紀スキル、さらにはコミュニティ開発といったある種のオールマイティな教師像が掲げられている。果たしてどの程度、実現可能であろうか。現実的な選択肢としては、たとえば、へき地校の教員が備えるべき資質・能力について吟味した上で、ある種の優先順位を付けることが必要ではないだろうか。

以上の考察は、予備的な先行研究の検討に基づくものであり、仮説的な域を抜けられないものの、本事業の潜在的な課題として想定しうる事柄である。今後、EEFの担当職員、事業参画大学の教員、奨学生、へき地校教員や地域住民等の関係者への聞き取り調査などの調査研究を進め、制度と実態の両面から、へき地教員養成事業の意義と課題について検討を重ねたい。

【注】

- (1) たとえば、国際開発学会の機関誌『国際開発研究』第29巻第2号（2020年11月刊行）では「SDGs時代の教育普遍化と格差」をテーマとする特集が組まれている。
- (2) 牧貴愛「タイにおける基礎教育改革と中等学校をめぐる格差—『分を知る』社会の二者間関係—」『国際開発研究』29巻2号、2020年、21～34頁。
- (3) 牧貴愛・大森万理子「タイにおける『公正な教育のための基金』による格差は正措置に関する予備的考察—福祉としての教育の観点から—」『広島大学大学院人間社会科学部研究紀要「教育学研究」』第1号、2020年、256～265頁。なお、同基金の設置法の日本語仮訳は、筆者（牧）のresearchmapの資料公開にて公表している。
- (4) ラッタピパット・ディラカ「タイ国の教育格差と賃金構造」『所報』盤谷日本人商工会議所、No.607、2012年、8～19頁。
- (5) Reagan, E. M., Hambacher, E., Schram, T., McCurdy, K., Lord, D., Higginbotham, T., & Fornauf, B. (2019). Place matters: Review of the literature on rural teacher education. *Teaching and Teacher Education: An International Journal of Research and Studies*, 80(1), 83-93. この他、オーストラリアにおけるへき地校における教員不足に関する2000～2019年の20年間の研究蓄積を整理した次の報告書も刊行されている。Downes, N., Roberts, P., & Dean, J. (2021). *Researching the schoolhouse: Rethinking research on the staffing of rural, remote and isolated schools in Australia (2000-2019)*.
- (6) Reagan, E. M., Hambacher, E., Schram, T., McCurdy, K., Lord, D., Higginbotham, T., & Fornauf, B. (2019) 前掲論文。
- (7) Burton, M., & Johnson, A. S. (2010). "Where Else Would We Teach?": Portraits of Two Teachers in the Rural South. *Journal of Teacher Education*, 61(4), 376-386.
- (8) 同上、376頁。

- (9) 同上, 384頁。なお, 同論文の中では, 教員養成課程では, へき地教育は教えられなかった null curriculum (Eisner, 1994) の一部であったと論じられている。
- (10) Sleeter, C. (2014). Toward teacher education research that informs policy. *Educational Researcher*, 43(3), 146-153.
- (11) 独立行政法人国際協力機構 (JICA) 編刊『日本の教育経験—途上国の教育開発を考える—』2003年。
- (12) 斉藤泰雄「へき地教育振興のための取り組み—日本の経験—」『国際教育協力論集』第7巻第2号, 広島大学教育開発国際協力研究センター, 2004年, 35頁。
- (13) 川前あゆみ『教員養成におけるへき地教育プログラムの研究』学事出版, 2015年。
- (14) 川前あゆみ・小野豪大「タイにおける小規模校の管理の工夫と遠隔教育DLTVの充実化政策—小規模校化する教育環境改善の一環にみるタイの教育政策の教訓—」『へき地教育研究』No.75, 北海道教育大学へき地・小規模校教育研究センター, 2020年, 87~94頁。
- (15) 牧貴愛・大森万理子, 前掲論文, 2020年, 261~262頁。
- (16) 「公正な教育のための基金 告示 仏暦2565 (西暦2022) 年度 地元を愛し, 地元を守る教員事業の公募」(原文はタイ語)
<https://www.eef.or.th/notice/fund-teachereef-2565/> (2021年9月29日閲覧)
- (17) 牧貴愛・大森万理子, 前掲論文, 2020年, 261頁の表1を参照。
- (18) 2018年度, 2019年度の予算については牧貴愛・大森万理子, 前掲論文, 2020年, 261頁の表1を参照。2020年度の予算はEEF編刊『EEF年次報告書仏暦2563 (西暦2020) 年版』27頁を参照 (原文はタイ語)。
<https://www.eef.or.th/about/annual-and-action-plan/annualreport/> (2021年9月29日閲覧)
- (19) 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, 60頁。
- (20) 前掲の公募文書を参照。
- (21) 「公正な教育のための基金 告示 教員養成機関の選考結果」各年版を参照 (原文はタイ語)。たとえば, 2565 (西暦2022) 年の選考結果は, 次のサイトに掲載されている。
<https://www.eef.or.th/notice/fund-teachereef-2565-08-2564/> (2021年9月29日閲覧)
- (22) 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』Ser. A, No. 97, 2000年, 8頁。
- (23) トンチャイ・ウィニッチャクン (石井米雄訳)『地図がつくったタイ—国民国家誕生の歴史—』明石書店, 2003年。
- (24) 牧貴愛「第6章 タイの大学入試における格差是正措置」小川佳万編著『アジアの大学入試における格差是正措置 (高等教育研究叢書135)』広島大学高等教育研究開発センター, 2017年, 79頁。
- (25) EEF編刊「地元を愛し, 地元を守る教員事業 仏暦2563 (西暦2020年) リーフレット」(原文はタイ語)
<https://www.eef.or.th/fund/teachereef/> (2021年9月29日閲覧)
- (26) 前掲の公募文書を参照。
- (27) 前掲の公募文書を参照。
- (28) 前掲の公募文書を参照。
- (29) 前掲の公募文書を参照。
- (30) Sleeter, C. (2014) 前掲論文。

【謝辞】

本研究はJSPS 科研費JP19H00620の助成を受けたものです。