

現代ベトナムにおける教員養成プログラムの特質：教員の質的向上施策として

関口 洋平

畿央大学教育学部現代教育学科（〒635-0832 奈良県北葛城郡広陵町馬見中4-2-2）

The reforms in teacher training system in Vietnam

Yohei SEKIGUCHI

Department of Education, Faculty of Education, Kio University

(4-2-2 Umami-naka, Koryo-cho, Kitakatsuragi-gun, Nara 635-0832, Japan)

要約 本稿では、ベトナムにおける教員養成プログラムの特質について明らかにするために、体制移行の過程における教育変容とベトナム教員養成システムの変容状況について整理したうえで、教員養成プログラムのカリキュラムや受講生の実態について検討し、ベトナム教員養成システムにおける教員養成プログラムの位置づけを考察した。こうした検討を通じて、教員養成プログラムの特質は、ベトナムの広く師範系大学および非師範系大学を教員資格の授与機関・組織として、教科専門性を有する大卒者に対し教職専門に関する教育課程を提供することによって、教員養成の標準化と開放制を拡大し、制度化させる役割を有するものであることが明らかになった。

Keywords：ベトナム、教員養成プログラム、標準化、開放制、体制移行

はじめに

1986年に「刷新」を意味するドイモイ（原語：Đổi mới）政策を打ち出して以降、ベトナムでは従来の計画経済体制から市場経済体制への移行と、社会主義圏を中心とする外交から全方位の外交への転換とを進めるなかで（以下、体制移行）、その社会のありようは極めて大きく変容してきた。経済成長と国際競争力の強化を図るべく、ベトナムは1997年にASEAN加盟を、2007年にはWTOへの加盟を果たし、現在に至るまで急速かつダイナミックな市場化・グローバル化のただなかにある。こうした体制移行の過程において、教育はベトナム社会の「工業化」と「現代化」を図るための動力として一貫して重視されてきており¹⁾、近年の市場化とグローバル化のうねりのなかで、とりわけ2010年代以降大胆な教育改革が断行されてきている²⁾。

従来ベトナムでは「1つのカリキュラム、1つの教科書」と呼ばれる極めて画一的な普通教育のシステムが維持されてきた。しかし、体制移行の過程ではこうした教育のありようを見直し、「学習者中心」の教育の原理を軸として、万般にわたる教育改革が進められてきている。なかでも近年の主要な動きとして、2019年には教育法が改正され、そこでは学習者の個性に配慮した多様性・柔軟性を基礎とする教育観が打ち出されている。また、2020年度より実施されている新カリキュラムのもとでは、教科書制度における国定制から検定

制への移行に伴う教科書の多様化や、学習者に一定の資質・能力の涵養をめざす統合的な教育、それから地域のニーズに配慮した少数民族言語の教育実践が求められるようになってきている³⁾。

体制移行の過程におけるベトナム教育の変容や一連の教育政策について、教育の実践という視点からみたときに、ただちに検討しなくてはならないのは、教育実践を担う教員のありようや教員養成のあり方であろう。実際としてもベトナムでは、新たな教育観をもつとともに教育変容に対応することのできる高い力量をもった教員の養成が喫緊の課題となっている。具体的に、ベトナム人教育研究者や教育実践者からは、教員養成の質的向上を図るための教員養成システムの改革や、教員養成課程における理論偏重型の教育の見直しなどが課題として提起されてきている⁴⁾。こうした状況のなかでベトナム教育訓練部は教員養成の質的改善につながる様々な施策を打ち出してきており、とりわけ新たな制度として2019年の改正教育法では一般の大学ないし非師範系大学・学部の卒業生で教職に就いているものは「師範業務資格（以下、教員資格）」（原語：Chứng chỉ nghiệp vụ sư phạm）を取得することが義務付けられるようになった。2023年現在、ベトナムでは教員資格を取得することのできる研修制度として「師範業務養成プログラム（以下、教員養成プログラム）」（原語：Chương trình bồi dưỡng nghiệp vụ sư phạm）が展開されるようになってきているのである。そ

れでは、市場化・グローバル化が進展する体制移行の過程において、ベトナム教員養成システムはいかに変容しているのだろうか。また、そうした動態のなかに教員養成プログラムはどのように位置づけることができるのだろうか。

このような問題認識から先行研究をみてみよう。ベトナム社会科学アカデミー社会学院院長が指摘するように、ベトナム人研究者による教育学に関する研究全体について言えることとして、細分化されたテーマのもと教育実践を改善する志向性をもつ研究が多く、体系的なシステムとして教育事象を捉えようとする研究は少ない傾向にある⁵⁾。このことはベトナム教員養成に関する研究においてもあてはまり、教育実践・教員養成の実践に関する理論紹介や実践報告に関する研究が多い傾向にある。なかでも主要な先行研究を挙げれば、Đặng Thị Thuận An, Lưu Thị Lương Yên và Trần Trung Ninh⁶⁾ やĐỗ Hương Trà⁷⁾ による師範大学における初等教育段階での統合的な教育の導入・実践の取り組みに関する研究や、Trần Trung Ninh⁸⁾ による化学、物理等の分野における統合的な教育の実践に関する研究があるものの、これらの研究はベトナム教員養成システムに関する体系的な分析視点をもつものとはなっていない。また、教育訓練部の紀要『教育学雑誌』やハノイ師範大学紀要『科学雑誌』をはじめとして、主要な教育学関連のベトナムの雑誌に掲載された論文をみても、教員資格や教員養成プログラムを主題としてその特徴を分析する研究は管見の限り存在していない⁹⁾。加えて、日本語によるベトナム教員養成に関する先行研究は極めて限定的であり、教員養成を体系的に検討するとともに教員養成プログラムに切り込もうとする研究はこれまで存在してこなかった¹⁰⁾。

以上をふまえ、本稿では、体制移行の過程におけるベトナムの教育変容を後景として整理したうえで、その教員養成システムにおける教員養成プログラムの位置づけについて検討することを通じて、ベトナムにおける教員養成プログラムの特質について明らかにすることを目的とする。本稿の意義は、教員養成プログラムに着目することでベトナム教員養成システムの内部多様性について明らかにする点に加え、社会主義国の体制移行に伴う教育変容という視点からベトナムの教員養成のありようについて検討することで、体制移行と教員養成システム変容の関係性について洞察を得る点に認められる。

本稿の構成は次のとおりである。まず、主として政治経済学の分野で検討されてきた体制移行の考え方を体制移行国の教育変容の分析に援用する先行研究を手

がかりに、ベトナム教員養成システムの動態を説明するための枠組みについて検討する(第1節)。こうした作業をふまえて、体制移行の過程における教員養成システムの変容状況について整理したうえで(第2節)、教員養成プログラムに焦点をしばりそのカリキュラムや受講生の実態について検討する(第3節)。これらの検討の結果に基づき、ベトナム教員養成システムにおける教員養成プログラムの位置づけについて考察し、その特質を明らかにする(第4節)。

本論の議論に先立って、用語について定義しておく。第1に、本稿で主として検討するベトナムにおける教員とは、普通教育段階の教育機関(小学校、中学校、高校)に勤務し、直接的に授業の実践を担う教員のことをさすものとする。そして第2に、本稿において用いる開放制とは、日本における「開放制教員養成制度」と同義のものとして議論するものとする。

1. 教員養成の体制移行論：説明枠組みとして

それではまず、体制移行に伴う教育並びに教員養成の変容という視角から、ベトナムにおける教員養成システムの動態に関する説明枠組みについて検討することからはじめよう。本節では、社会主義国における教育の体制移行論の考え方を援用することで、主としてベトナムの教育変容と教員像の変化の方向性について明らかにする。

(1) 体制移行に伴うベトナム教育の変容と「進展」

1986年にドイモイ政策を打ち出して以降、市場化とグローバル化が急速に進むなか、ベトナムでは体制移行に伴って従来の高度に統制的・画一的な教育のありようが大きく変容してきている。こうした1980年代以降のベトナムの教育をはじめ、アジアの代表的な社会主義国である中国の教育について比較分析をおこなうため、南部・関口は政治経済学の領域において議論されてきた体制移行の概念を援用し、社会主義国における体制移行に伴う教育変容の特徴やその法則性について試験的な検討をおこなっている¹¹⁾。具体的には、国家の体制を大きく政治体制(民主主義的/権威主義的)と経済体制(私有制・市場的配分/公有制・計画的配分)とにわけたうえで、社会主義国の体制移行を2つのパターンに類型化する。すなわち、ロシアや東欧諸国に代表される政治体制と経済体制の双方の移行ないし転換を伴う急進的な体制移行のパターンと、ベトナムのドイモイや中国の改革開放のように、共産党による権威的支配を残しながら経済体制のみが移行する漸進的な体制移行のパターンである。そのうえで、教育目標、教育課程・内容、教育財源の調達、そして学校

管理の4点に着目し、これらの体制移行国における教育変容の異同について比較分析している。後の議論との関係から、こうした教育の体制移行論について重要な視点を2つ指摘しておく。

第1に、社会主義国における体制移行のパターンは教育変容の方向性のある程度規定しうる。すなわち、ロシアでは、教育における脱イデオロギー化、民主化促進と市場原理の導入という観点から、これら4つの項目のいずれにおいても教育変容が生じた¹²⁾のに対し、ベトナムと中国では教育目標や学校管理において依然として共産党の領導・関与が確認されるものの、両国ともに教育課程・内容や教育財源の調達には多様

化の傾向が確認できる。

ただし第2に、ベトナムと中国においては体制移行パターンの類似性とも関わって、教育変容の方向には共通性が確認できるが、教育変容の程度に関しては大きな違いがみられる。すなわち、特に教育課程・方法についてみれば、2010年の時点で、中国では教育課程編成の自主権が地方・学校に一定程度（教育課程全体の16～20%）与えられており、教科書制度についても体制移行の過程で国定制から検定制へと移行したのに対し、ベトナムでは国家が教育課程の編成及び教科書編纂上の唯一の権限主体となっている¹³⁾。

(表1) 体制移行の過程におけるベトナムと中国の教育変容（2010年現在の状況）

	教育目標	教育内容・方法	財源調達	学校管理
ベトナム	社会主義建設を担う人材の育成	限定的な教育課程編成（国家が規定） 国定教科書制度（教科書は一種類）	多様化の 方針	党の関与の 継続
中国	社会主義建設を担う人材の育成	一定程度の教育課程編成（地方・学校） 検定制の教科書制度（複数の教科書）	多様化の 方針	党の関与の 継続

(出典) 南部広孝、関口洋平「社会主義国の体制移行に伴う教育変容：ベトナムと中国を中心に」『京都大学大学院教育学研究科紀要』、第57号、京都大学大学院教育学研究科、2011年、1～25頁より、筆者作成。

こうした状況をまとめたのが表1である。しかし、ここで強調しておきたいのは、近年ベトナムでは体制移行の過程で教育の一定程度の自由化・多様化が進められてきており、中国教育へのいわば「キャッチアップ」と呼ぶ状況、ないしは教育変容の程度における「進展」が生じてきていることである。具体的には、2013年の第9期第8中央会議において共産党中央執行委員会により「社会主義と国際統合を志向する市場経済において工業化と現代化の要求に応じるための根本的かつ全面的な教育のドイモイ」（以下、「根本的かつ全面的な教育のドイモイ」）が議決され、開放的かつ柔軟性の高い教育システムの編成と、「標準化」、「現代化」、「民主化」、「社会化」、「国際統合」の5つの方針のもとで教育を刷新することが定められた。これを受けて、2015年に第404号政府首相決定「普通教育カリキュラム・教科書の刷新に関する提案の承認」が打ち出され、そのなかで新たなナショナル・カリキュラムを策定するにあたり次のことが示された。すなわち、教育課程編成上の自主裁量の一定程度を地方政府に認めること、児童・生徒の主体的な学習を求める要素をいっそう多く盛り込むこと、そして、ベトナムの企業や個人に対しても教科書の編纂権限を認める教科書検定制を導入することである¹⁴⁾。

このように現在ベトナムでは「根本的かつ全面的な教育のドイモイ」の方針のもとで教育変容が進展してきている。すでに述べたように、新カリキュラムでは学習者中心の教育観がいっそう強調されるとともに、統合的な教育方法が重視されるようになっている。こうした教育観をふまえ、地域や学習者の特性を重視することを理念として掲げながら2020年度より検定制による教科書制度が開始されている。

(2) 体制移行に伴うベトナムの教員像の変容

ベトナムの体制移行に伴う近年の教育変容の特徴については、教育における「民主的空間の拡大」を指摘する声もあるが¹⁵⁾、教育変容に連動するように教員のありようについても大きな変化が生じてきている。すなわち、教育課程及び教科書行政における教員の裁量拡大と意思決定への参加が図られるようになり、教員としての専門性がいっそう重視されるようになってきている。本項では具体的に、教員が備えるべき「資質」と「能力」が規定されている「教員の職業基準」（以下、「教職基準」）¹⁶⁾、及び「普通教育機関における教科書選定規定」（以下、「教科書選定規定」）¹⁷⁾を手がかりにベトナムの教員像を示し、教員養成の体制移行論に関する説明枠組みについて検討する。

従来型のベトナム教員像についてその典型を示せば、それは伝統的なベトナムの教育体制である「チョーク・アンド・トーク」に特徴づけられるものである。具体的には、教員は教育訓練部による画一的なカリキュラムをふまえ、各回の授業で何を、どこまで、どのように教えるべきかが書かれた「授業設計書 (Thiết kế bài học)」や各課のより詳細な内容が規定された「教員用教科書 (Sách giáo viên)」を参考にしながら教案を作成し、教科書の内容を読み上げることで生徒の理

解を促すというものであった。このように典型としての従来の教員による授業実践は必ずしも児童生徒の創造性や体験性を重視するものではなく、「淡泊に教えて、淡泊に学ぶ」(Day chay học chay) と呼ばれるものでもあった。また、授業を通じた教員同士の関係についてみても、全体として教員相互の交流は希薄であり、教員の共同的文化は限定的なものであったと言ってよい¹⁸⁾。

(表2) 「教職基準」における観点と指標

観点	指標	観点	指標
教師の 資質	1.教師の道徳	教育環境の形成	8.学校文化の形成
	2.教師の態度		9.学校における民主権
専門性 の 開発	3.自身の専門性の開発		学校、家庭、社 会における関係 性の発展
	4.授業・教育計画の作成	11.保護者との協力関係の構築	
	5.授業・教育方法の使用	12.授業での学校、家庭、社会の連携	
	6.児童のテストと評価	13.道徳教育での学校、家庭、社会の連携	
	7.児童へのアドバイス・支援	外国語と ICT	14.外国語、民族の言語の使用
			15.ICT の応用

(出典) Thông tư số 20 của Bộ trưởng của Bộ Giáo Dục và Đào Tạo ngày 22 tháng 8 năm 2018 Ban hành Quy định chuẩn nghề nghiệp giáo viên cơ sở giáo dục phổ thôngより、筆者作成。

それでは、体制移行が進展するなかで、ベトナムの教員像はどのようなものとして捉えられるようになっていのだろうか。まず、2018年に教育訓練部により公布された「教員の職業基準」についてみていこう。教職基準は、主として初中等教育段階における教員の専門性と業務能力の向上を図るとともに、教員の資質並びに専門性・業務能力を教員自身と学校側が評価するための基礎を作り出すことを目的としている。教職基準では大きく「教師の資質」、「専門性の開発」、「教育環境の形成」、「学校、家庭、社会における関係性の発展」、それから「外国語とICT」を5つの観点として設定しており、各観点にはさらに複数の指標が含まれている。こうしたことから、「教職基準」は教員がめざすべき教員像を提示していると言ってよい(表2)。

具体的にベトナムの「教職基準」における規定をみれば、教員の「資質」とは仕事や任務に携わるうえで教員がもつべき倫理として、「能力」とは教員の仕事や任務を実現するための力量として定義される。おおまかに言えば、規則の遵守や同僚の支援などの「道徳」として表れる「教師の資質」、そして教育形態や教育方法における創造的な運用や統合的教育の基盤となる

「専門性の開発」をはじめとして、児童生徒が安全に学ぶことのできる学校環境の建設、地域社会との関係性の構築、それからグローバル化や情報化への学校教育の対応に集約される。このように、「教員の職業基準」においてベトナムの教員は各教科の知識や教授法に関する学術性のみならず、教育の形式や教育方法における創造的運用や統合といった教員としての専門性ないし教職専門性がめざされている。

次いで、とりわけ教員の専門性という観点からベトナムの「教科書選定規定」をみてみれば、2020年度より始動した現行の教育体制においては学校の現場レベル及び省級の行政レベルにおいて、教科書の内容に関する研究、討論、そして評価を通じて教員が教科書選定活動に関わっていくことが要求されている。学校の教員が教科書選定の過程で協働して関与するのは主として次の2つの段階である。

第1は、教員の参加が義務付けられている学校レベルでの教科書選定活動である。すなわち、校内組織である専門班が各教科書の内容に応じて複数の教員を組織し、当該教員集団は教科書の内容について研究、討論、評価を実施する。その際、教員は各教科について

少なくとも一票を適当と思われる教科書に投じることが要求されている。こうした過程を経て、学校は各教科に対し1種類の教科書を選定し、教科書リストとして県教育訓練室に報告する。

第2は、省の単位で使用する教科書を選定するため、省級人民委員会が学校教育段階別・教科別に設置する教科書選定審議会レベルでの選定活動である。教科書選定審議会は各県教育訓練室から送付された教科書のリストをもとに教科書選定のための審議を諮る機関であるが、同審議会は15人以上のメンバーから構成され、少なくともその3分の2の構成員は学校の専門班において当該教科を指導している教員から構成される。

こうしてみると、2023年現在ベトナムでは、教員には教育課程の編成や教科書選定活動を通じて教育内容・方法上の意思決定への協働的な参加¹⁹⁾が求められるようになっており、そのために教員としてのより高い専門性が重要になっている²⁰⁾。

ここまでの議論をふまえれば、第2節以降、ベトナム教員養成システムの変容と改革の特徴を検討するための説明枠組みを次のように示すことができる。すなわち、体制移行が進展する過程でベトナム教員養成のありようはこうした教員像に対応する教員養成モデルへと変化していることが予測される。それは具体的には、より質の高い教員の養成という方針のもと、教科の専門的知識に加えて教職としての専門性が重視されるとともに、ソビエトに範をとる閉鎖的なモデルから、より柔軟で開放的な教員養成モデルへの転換が生じているというものである。こうした枠組みをふまえて、第2節以降ではベトナム教員養成システムの動態について検討しよう。

2. ベトナム教員養成システムの変容

こうした新しい教員像のもと、ベトナムでは教員の質的改革や教職専門性の向上を求める動きを受けて、とりわけ2010年代を通じて大胆な教員養成改革が打ち出されてきている。本節では、教員養成の開放制への移行と標準化という視点から、教員養成システムの動態について整理する。そのうえで、先進的な教員養成モデルであるハノイ国家大学教育大学の取り組みを中心に検討する。

(1) ベトナム教員養成システムの動態

マクロな視点からベトナムの教員養成システムの動態を俯瞰すれば、それは大きく、①従来の閉鎖的性格の強い教員養成システムを開放的なそれへと転換させていくこと（開放制）、そして②教員養成を高等教育段階における養成、とりわけ4年制大学における養成

へと一元化していくこと（標準化）の2つの動きに集約できる。

体制移行以前の計画経済体制下のベトナムでは、ソビエト・モデルを範とする閉鎖的な教員養成システムが採られており、教員養成は初級・中級師範学校及び師範大学・短大を主としながら目的型の少数の文理総合大学によって実施されていた。ベトナム教員養成の起点は旧北ベトナム（ベトナム民主共和国）において社会主義的改造²¹⁾が進められた1950年代である。抗仏戦争下にあった1950年に国家教育部の決定を通じて解放区や北部山岳地帯の各省において初級師範学校が設置されることで師範学校が体系的に整備され、1956年には後期中等教育段階の教員の養成を目的とするハノイ師範大学が設置された²²⁾。なお、1958年には社会主義学校建設運動が開始され、教員には社会主義の自覚をもつことや高い政治性が要求された。師範学校及び師範大学を中心とする閉鎖的な教員養成は、党や社会主義体制に対して「従順な」教員を養成するうえでも合理的な仕組みであったと言える²³⁾。

こうした状況に対し、体制移行の過程では、ベトナムの教員には党や国家の路線に従うことが一貫して要求されてはいるものの、教員養成において開放制への指向や標準化が課題として認識され、教員養成システムの再編が進められてきている。具体的に前者の開放制の指向については、必ずしも学生は師範系大学に入学しなくても非師範系大学の師範学部で学ぶことで教員になることができるようになってきているし、逆に師範系大学においても学生は、実態としては少数派であるが、教職以外のキャリアに進むことが可能となっている。また、後者の教員養成の標準化では、後期中等教育機関である師範学校での教員養成を縮小させ、4年制大学を中心とする高等教育段階での教員養成に一元化させることがめざされてきている。特に標準化に関わる重要な動きとして、2019年に改正された教育法では、就学前教育を担う教員は短大課程の修了が、初等教育以上の教育段階を担う教員は4年制の大学課程の修了が義務づけられることとなり、現在では普通教育（初等・中等教育）を担う教員の養成は原則として大学での養成に一本化されている。こうした動きは、「根本的かつ全面的な教育のドイモイ」において「教育のドイモイに応じる教師集団の発展」として、初等教育をはじめとする普通教育段階に携わるすべての教員は、師範能力に加え、4年制大学卒業以上の学歴を有することが示されたことによるものである。

教員養成の標準化の動きをふまえて、ベトナムの教員養成の実態についてみてみよう。表3は、教員養成機関に焦点をしぼり、2000年代半ば、2011年度、2019

年度の3つの時点におけるベトナムの教員養成系教育機関の類型と機関数を示したものである。表3からは、経年的に教員養成系教育機関数を比較することで次の2点が明らかになる。

第1に、ベトナムの教員養成は高等教育段階において一元的に実施されるようになってきている。2019年度でも教員養成は後期中等教育機関である中級師範学校、高等教育機関である短大及び大学（師範系・非師範系含む）の両者で実施されてはいるものの、とりわけ非師範系大学における師範学部の設置が相次いだことで、そのほとんどが高等教育段階に集中するように

なっている（約98%）。特に2010年代の変化からは、大学レベルでの教員養成の比率が相対的に上昇していることが示される（48.7%⇒57.8%）。

第2に、こうしたベトナムにおける大学レベルでの教員養成比率の拡大とも関連して、師範短大及び師範学部を有する短大の機関数が経年的に減少してきている（72⇒63⇒43）。なかでも2010年代の変化をみれば、師範短大の機関数が39校から24校へと減少しており、師範系大学及び非師範系大学の機関数は大きく変わらない一方で、教員養成システムにおける師範短大の縮小を指摘することができるだろう。

（表3）教員養成機関の類型と機関数

	2000年代半ば 機関数	2011年度 機関数	2019年度 機関数
師範系大学	5 (4.8%)	14 (10.8%)	14 (13.0%)
大学の師範学部	6 (5.8%)	49 (37.9%)	48 (44.8%)
師範短大	72 (69.9%)	39 (30.2%)	24 (22.4%)
短大の師範学部		24 (18.6%)	19 (17.7%)
中級師範学校	20 (19.4%)	3 (2.3%)	2 (1.8%)

（出典）教育訓練部HP「師範学校の調整と教育の質保証」（以下のURLから2022年9月8日最終アクセス、<http://chuongtrinhkhgd.moet.gov.vn/tintuc-sukien/Pages/tin-tuc.aspx?ItemID=4688>）、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号、日本教師教育学会、130頁、2011年より、筆者作成。

（注）カッコ内の数字は機関数ベースでの比率を表している。なお、師範系大学には各師範大学に加えて、ハノイ国家大学教育大学を含んでいる。

このように現在ベトナムでは、従来の教員養成体制を見直し、教員養成における開放制への移行と標準化が進められてきている。

なお、こうしたベトナム教員養成の標準化への動きについて、公正性の観点から付言しておきたい。普通教育段階の教員の養成を4年制大学に一本化するドラスティックな改革は、養成年限の延長という点で教員の質的向上に資するものであると言えるが、同時にこのことは、当該地域における教員志望の学生の進学ルートに一定の影響を及ぼすものでもある。ラオカイ省など北部山岳地帯や中部タイグエン地方の高地では、これまで師範短大が省内唯一の高等教育機関であり、少数民族の子弟をはじめ、必ずしも都市部の大学に進学することのできない脆弱層の子弟の学習需要を吸収し、その後の教員のキャリアへとつなげる役割を果たしてきた。新たな教育体制に対応するように、ラオカイ省のラオカイ師範短大は2019年に北部地域の拠点大学であるターイグエン大学のラオカイ分校として

編入され、現在でも小学校教員養成機能を保持している。一方で、ベトナム最南端に位置づくカーマウ省のカーマウ師範短大をはじめとして、解体処分となる師範短大も存在する²⁴⁾。こうした状況のもとでは、普通教育段階の教員になることを望む場合、地方の学生も出身省の師範短大ではなく都市部などの大学で学ぶ必要が生じるため、高等教育へのアクセスや教員ルートにおける公正性の欠如が問題になろう²⁵⁾。

(2) 開放制養成と教職専門性の担保：ハノイ国家大学教育大学の実験

本項では、時間軸が多少前後するものの、ベトナムにおいて教員養成システムをより開放的にするとともに、教職専門性を高める機能をもつハノイ国家大学教育大学（以下、教育大学）の教員養成モデルについて先行研究²⁶⁾に基づき確認しよう。教育大学は、教員養成の機能に加え、広く教育学に関する研究を先導する大学であり、「師範 (Sư phạm)」ではなく「教育 (Giáo

duc)」を大学名に冠するベトナム唯一の大学である。

2010年を前後して、ベトナムにおいて高度な自主性のもと教育・研究の中心的な高等教育機関として位置づけられるハノイ国家大学では、その構成員大学の1つである教育大学において教員養成の開放制や標準化を進める実験的な教員養成モデルの開発・実施がなされてきた。それは、高校教員の養成を目的として、4年制の一般的な大学課程にさらに1年限を加える「4+1」モデルと呼ばれるものである²⁷⁾。その背景にあるのは、教科専門に偏向したベトナム教員養成に対する見直しの必要性と、学校教育の視点からは、市場化・グローバル化が急速に進むベトナム社会において創造的・主体的に生活することのできる生徒を育成しようとする認識である²⁸⁾。

ベトナムにおいて高校の教員になろうとする場合、これまでの主要なルートとしては、まず師範系大学ないし大学の師範学部の教職課程で学修し、その課程を卒業することで得られる卒業証書が事実上の「教員免状」のように機能することで、卒業生は県・郡や学校単位で教員に採用されてきた。しかしながら、教育大学の「4+1」モデルは、数学、物理、歴史、語文などの特定の専門分野に関する専攻で4年制大学を修了した学士号取得者を対象とし、教育大学が提供する1年間の教職課程で教職関係科目を学ぶ方式であり、教育大学の認定を受ければ必ずしも師範系大学や大学の師範学部を卒業している必要はないという点に大きな特徴がある²⁹⁾。

ここで特に強調する必要があるのは、教育大学の「4+1」モデルは教員養成のプロセスにおいて学生の教科に関する専門性を低下させることなく、教職専門性を高める可能性をもっていることである。具体的に、教職科目に関わる1年間の教職課程で涵養が求められている専門性としては、広範な知識、教育方法、研究の創造性、学生を理解する能力、コミュニケーション能力、ICTスキル、生涯学習能力などが挙げられる³⁰⁾。

このように、教員養成の「4+1」モデルは教育大学の認定を受けるという条件付きではあるが、高校教員になるためのルートを師範系大学・師範系学部以外にも拡大させる点でベトナム教員養成の「開放制」を一定程度促進させる方式であるとともに、教科専門性と教職専門性の両者を担保する可能性を有するものでもあると言える。

3. ベトナム教員養成システムにおける開放制の新展開：教員養成プログラムの検討

ベトナムにおいて新たな教員養成の取り組みとして体制移行の過程で生み出された「4+1」モデルは、

2011年時点では教育大学の1校のみによって実践されていた。しかしながら、こうした実験的な取り組みを受けて、ベトナムの教育訓練部は教職科目の履修と教員資格の授与をセットとする教員養成プログラムに関する制度を設計・実施することで、ベトナムにおいて「4+1」モデルの普及と拡大が生じてきている。本節では、教育訓練部が打ち出してきた「教員を志望する大学卒業者に対する師範業務養成プログラム」（以下、教員養成プログラム）を手がかりに、現地調査の結果もふまえながら、教員養成プログラムの展開過程とその内容について検討する。

(1) 教員養成プログラムの展開と教員資格

ベトナムにおける教員養成プログラムとは、おおまかに言えば、教員になることを望む一定の専門性を有する大学卒業者を対象として、教育訓練部によって認可された大学が教員資格の授与に結びつく教職科目プログラムを提供するものである。この制度は、すでに4年間の大学課程を修了したものを対象として1～2年程度の教職課程を提供する点で、いわば教育大学の「4+1」モデルの拡張版制度であると言える。ベトナムにおいて教員養成プログラムは、まずは後期中等教育段階の教員資格の授与を目的として開始され、その後、初等・前期中等教育も対象に入れることで教員資格の対象範囲を拡大してきた。具体的な展開過程をまとめると、以下のようになる。

2012年12月にベトナム教育訓練部は第46号通達「高校教員を志望する大学卒業者に対する教員養成プログラムに関する通達」（以下、高校教員養成プログラム）を発出し、大学類型に関わらず、高校の教育課程における教科と関連する専門を修めて大学を卒業したものを対象に、高校教員になるための教員資格を付与するためのプログラムの提供が開始された。次いで2021年4月、ベトナム教育訓練部は第11号通達「小学校教員を志望する関連分野で学士号を取得したものに対する教員養成プログラムと実施の公布に関する通達」（以下、小学校教員養成プログラム）及び第12号通達「中学校教員、高校教員を志望する関連分野で学士号を取得したものに対する教員養成プログラムと実施の交付に関する通達」（以下、中等教育教員養成プログラム）が打ち出された。

2023年現在ベトナムでは、これらの通達によって当該学校教育段階で実施されている教科・科目と関連する特定の専門分野で大学課程を修め、教員になることを志望するものには、原則として誰にでも初等教育及び前期・後期中等教育段階での教員資格を取得するためのルートが開かれるようになっている。

それでは、ベトナムの教員資格とはどのようなものなのか。そして現状では、ベトナムにおいていかなる大学がこうした教員養成プログラムを通じて教員資格を授与しているのだろうか。

ベトナムの教育法から教員資格について確認すると、それは2005年教育法において「師範業務研修資格」(chúng chỉ bồi dưỡng nghiệp sư phạm) という用語として確認される。同法では第77条「教員養成の基準の程度」において中学校の教員、または高校の教員になるためのルートとして、師範系大学・短大の教職課程を修了することのほかに、大学・短大を卒業したうえでこの教員資格を取得することが規定されている。また、近年の教育改革に対応した2019年改正教育法では、その第72条「教員養成の基準の程度」において教員の学歴基準として、教職課程の学士号を有していない場合には、当該専門分野の学士号、かつ、教員資格を有する必要があると規定されている。

教員資格の授与機関については、2021年10月4日付 LuatVietnamの記事においてハノイ師範大学や教育大学を筆頭に師範系大学が14校、ハノイ工科大学やハノイ農業大学など、師範学部を擁する大学が52校とされている³¹⁾。このなかにはホアセン大学などの私塾大学も含まれており、必ずしも公立大学のみで教員資格の授与が認められているわけではない。このことは開放制養成の観点からも強調しておく必要がある。

このように、ベトナムにおいて教員養成プログラムを通じた教員資格の授与は、大きく教職課程を有する大学において認められている。ベトナム全土において教科の知識と関連する専門分野を修めていることを前提に、大学の教職課程に在籍しなくても事後的に教職科目を履修することで教員になることのできるルートが整備されつつある。

(2) 教員養成プログラムのカリキュラム的特徴

本項では、2010年代を通じて展開されてきた教員養成プログラムの内容を明らかにするため、主として高校教員養成プログラムのカリキュラムについて検討する。教員養成プログラムのカリキュラムの構造については、高校教員養成プログラムのそれと2021年に開始された小学校教員養成プログラム及び中等教育教員養成プログラムとではほぼ同一のものとなっているため³²⁾、高校教員養成プログラムを事例として検討する。

まず、ベトナムの高校教員養成プログラムの目標は、同プログラムの修了者が高校教員の職業基準において要求される資質と能力を身につけることで、生徒への指導の任務と人格の教育を効果的に担えるようにすることであると規定される。こうした一般目標を達成す

るため、より具体的な目標が定められており、それらは高校教員として必要とされる①知識、②技能、そして③態度に関する3つの目標となっている。このうち、①知識についてみてみれば、国家行政のあり方や高校条例についての知識をはじめ、教職に関わる知識として指導や教育的活動をおこなううえでの心理的基礎、並びに全般的コミュニケーション及び教育的コミュニケーションに関する基礎的な知識、各科目の指導上の理論、教育評価に関する知識を身につけることが目標とされている。また、②技能では指導計画の作成や実践、クラスの運営など、より実務的な内容となっており、③態度では生徒の模範となるような教員の「師範的姿勢」を涵養することがめざされている。こうした高校教員養成プログラムの目標を体現するカリキュラムについて必須科目と選択科目にわけて示せば、表4のようにまとめられる。

表4から、具体的な目標の規定とも関連するが、高校教員養成プログラムにおいて受講生は主として教職専門に関わる科目を履修し、教育学、教育心理学、指導法、教育評価に関わる専門的な知識を身につけることが計画されており、この点で教職専門性が重視されていることがわかる。興味深い点として、必須科目の単位数では「理論」と「討論・演習」とが区別されており、単位数に着目すれば理論的側面以上に実践面側面が重視されるようになっているし、選択科目には「生きる力」や「統合的指導」といった現在のベトナム教育改革の方向性と合致するような科目が配置されている。受講生はこのカリキュラムにそって必須科目として30単位を、選択的知識から2科目を履修し5単位以上を取得することで、教員養成プログラム実施大学から高校の教員資格が授与される仕組みとなっている³³⁾。

なお、ベトナムの体制移行との関連から次のことを指摘しておきたい。表4における「団の工作」とは共産党の直接的な下部組織である「ホーチミン共産青年団」の歴史や活動に対する理解を受講生に求めるものである。一般の教職課程と同様に、教員養成プログラムにおいても党の建設に関与する意識やそのための指導のあり方を受講生に涵養することが求められている。ベトナムでは体制維持の観点から公教育に携わる教員には一定の政治性が求められていると言ってよく³⁴⁾、高校教員養成プログラムは開放制養成が企図されるものの、そのカリキュラムにおいては必須科目として党や体制と強く関連する団について学習することが保障されているのである。

(表4) 高校教員養成プログラムにおける必須科目及び選択科目

必須科目名		小計	理論	討論・演習
1	国家行政管理及び教育管理、高校の管理運営	2	1	1
2	教育心理学の基礎	3	2	1
3	教員の心理学	2	1	1
4	高校教育の実践への教育学の応用	4	2	2
5	教科指導理論①	2	1	1
6	教科指導理論②	4	1	3
7	教育的交流と対処	2	1	1
8	クラス主任業務及び高校における団の工作	2	1	1
9	教育評価	2	1	1
10	教育実習	7	0	7
	合計	30	11	19
選択科目		小計	理論	討論・演習
1	生きる力の教育	2		
2	親しみのある学校の建設	2		
3	教育科学研究の方法	2		
4	生徒のための自己学習経験の開発	2		
5	学校に関するカウンセリング	3		
6	統合的指導と分化的指導	3		
7	指導における ICT の応用	3		

(出典)「高校教員養成プログラム」より、筆者作成。

(3) 教員養成プログラム受講者の実態

こうしたカリキュラムの特徴をふまえて、本項では、ベトナムにおける教員養成プログラムの受講生の実態について検討する。具体的な検討対象とするのは、本プログラムに先駆けて実験的に「4+1モデル」を実践してきた教育大学、およびベトナムの重点師範大学の1つであるとともに師範大学の典型と言えるハノイ師範大学である。教員養成プログラムの実施状況について、教育大学では2022年9月15日に教育管理科のファム・マイ・ハー副教授（以下、ハー副教授）に聞き取りを実施し、ハノイ師範大学では同大学教職専門性開発研究センターのヴィ・ティ・マイ・フォン副センター長（以下、フォン副センター長）に聞き取りを実施した。聞き取りでは、教員養成プログラムの機能の実態を明らかにするため、同プログラムに関わる一般的情報に加え、受講生の勤務先などその属性に関わる情報についても確認した。その実態について整理すれば、以下のようになる。

まず、2022年度の教育大学における教員養成プログラムを受講する学員の総数は333人であり、取得予定

の教員資格の別によるコースの内訳は、194人が基礎中学教員資格コースに、残りの139人は普通中学教員資格コースに在籍している。各受講者が専門とする教科の内訳についてみると、外国語や情報系の教科を専門とする受講者が比較的多く在籍している。具体的には、在籍者数が30人以上となる教科について言及すれば、それは英語（67人）、情報学（60人）、数学（51人）、語文（45人）、そして韓国語（30人）となっている³⁵⁾。

また、教育大学における教員養成プログラムの受講生の属性について職業との関連からみれば、ハー副教授によると企業等に勤務しながら本プログラムを受講するものはいないということである。そうではあるが、受講生のうち125人は教員経験をもたない大学卒業者として、教員資格取得を通じて教員になることを志望するものとなっている。そして、残りの受講生は現職教員として2019年教育法の規定に基づき教職専門性を向上させるために本プログラムを受講している³⁶⁾。

次いで、ハノイ師範大学をみてみよう。フォン副センター長への聞き取りでは、まずベトナム教員養成制度には大きく、大学での4年間の学習を通じて教員に

なるパターンと、大学で専門科目について学習し、大学を卒業した後で教員資格を取得することで教員になるパターンの2つのモデルが存在することが強調された。そのうえで、後者の教員養成モデルである教員養成プログラムについては、ハノイ師範大学の2021～22年度における教員養成プログラムの受講生数はおよそ150人であり、これらの受講生が専門とする科目は、基礎中学校および普通中学校のすべての教科に分布していることが示された。教員養成プログラムの運用において、教育課程の学習期間は原則としては1年であるものの、受講生の履修状況により1年以上要する場合もあるということである³⁷⁾。

また、ハノイ師範大学における教員養成プログラムの受講生の属性について、職業との関連からみれば、次のようになる。すなわち、フォンセンター長からは具体的な人数の内訳について確認できなかったものの、全体として女性の受講生が多く学んでいることが強調されたうえで、①現職教員として学校に勤務しているもの、②語学教育系のセンターに勤務しているもの、それから③企業に勤務している（ただし、英語を使用する等外国語に関連する）ものとして、大きく3つの職種に分けられることが示された³⁸⁾。

以上のように、教員養成プログラムは「4+1」モデルの特徴とも関連して、教員の教科の専門性および教職専門性の2つの専門性を高める教員の質的向上の施策としての性格とともに、限定的ではあるものの、民間企業も射程に入れる点で教員ルートに一定程度の多様化をもたらす機能をもっていると言えよう。

4. 考察

これまでの検討をふまえ、ベトナムにおける教員養成プログラムの特質を明らかにするため、体制移行の過程におけるベトナム教員養成システムの変容状況と教員養成プログラムの位置づけについて、あらためて整理すれば次のようになるだろう。

第1に、ベトナム教員養成システムの動きと改革の特徴とを説明するための枠組みについて、教員養成システムに関わるものとして①開放制養成の導入・促進及び②質的向上のための標準化された教員養成、並びに、養成方法や教員像に関わるものとして③教職専門性の重視が方針とされていることを確認した。ベトナムでは体制移行の過程で教育変容が「進展」してきており、とりわけ2010年代中頃以降は、「根本的かつ全面的な教育のドイモイ」を基本方針として、画一性・統一性を特徴とするものから開放性・柔軟性を基礎とする教育システムへの転換が図られてきている。こうした教育変容の過程では、教員のスタンダードとして

教科に関する専門性に加え、より高度な教職専門性をもった教員像が規定されている。そして、教育内容・方法上の多様化や教員裁量の拡大もこうした教員像の規定要因となっている。

第2に、こうした教員養成の方向性のもとでより質の高い教員を養成するという視点から、ベトナムではマクロな教員養成システムにおいて教員養成の標準化が進められてきている。現在では普通教育段階における教員養成が大学レベルでの養成に一本化されたため、全体として短大での養成が縮小し、4年制大学レベルでの教員養成が標準となっている。また、体制移行の過程で進められてきた教員養成の開放制への移行においては、まずは、非師範系大学に対して師範学部を開設することで教員養成への参入が進められ、2010年を前後して教育大学において「4+1」モデルと呼ばれる新たな教員養成モデルがベトナムで初めて導入された。このモデルは教育大学に認定された大学の卒業生を対象に、4年制の一般的な大学課程にさらに教職課程として1年限を加えるものであり、高校教員の養成において開放制養成の促進と教科及び教職に関する専門性の担保を図る可能性をもつものである。

そして第3に、2012年以降、教員養成プログラムが師範系大学及び師範学部を擁する非師範系大学において設計・実施されてきている。これらの取り組みは教科専門性と教職専門性を担保する可能性を有するとともに、ベトナムの開放制養成ないし教員養成ルートの多様化を促進するものであることが明らかになった。その制度設計のあり方として、大学在籍時に教職課程を履修していない場合でも、当該学校段階の教科と関連する専門性を有する大卒者であれば、教員養成プログラムにおいて教職専門に関する幅広い教科を履修することで教員資格の取得が可能となる。実態としても教育大学及びハノイ師範大学での聞き取り調査からは、現職教員を主としながら、外国語に関連する職業従事者も教員養成プログラムを受講していることが明らかになった。これを「4+1」モデルと対比すれば、「4+1」モデルは教育大学によって認定された大学の卒業生を受け入れるのに対し、教員養成プログラムでは教職課程を有する師範系大学や一般の大学に対しても開設が認められている。そして、こうした大学は教員養成プログラムを通じて学校教育の教科に関する専門性をもつと認めた学卒者を対象に一定期間のプログラムを実施し、課程修了者に教員資格を授与する。こうしたことから機能上、教員養成プログラムは教育大学による「4+1」モデルを全体としてベトナム教員養成システムを構成する大学群に普及させる取り組みとして評価できる。

以上の議論から、ベトナム教員養成システムの動態のなかに教員養成プログラムを位置づければ、その特質は、教員資格の授与を前提として、教科専門性を有する4年制大学卒業者に対し教職専門に関する教育課程を提供する点で、教員養成の標準化方針のもとで開放制養成を拡大し制度化させる役割をもっていることである。こうした教員養成プログラムの特質について、教育大学の「4+1」モデルと対照すれば、表5のように整理できるだろう。すなわち、教員養成プログラムは、その性格上、体制移行の過程でベトナム教員養成

システムの主たる課題となってきた開放制、標準化、そして教職専門性と教科専門性の両立をめざす教員養成のいずれの側面をもカバーするものとなっている。現在では教育大学においても教員養成プログラムが展開されていることをふまえれば、まずは「4+1」モデルが高度な自律性と主導性を有する国家大学の構成員大学として教育大学において試験的に導入され、そのうえで、教員養成プログラムとしてベトナム教員養成システムにおける師範系大学、非師範系大学に普及したと言えよう。

(表5) 教員養成プログラムと「4+1」モデルの構造比較 (2021年現在)

	実施機関	機能	カリキュラムの特徴
教員養成プログラム	師範系大学 (14校) 非師範系大学 (52校)	・教科専門性を有する大卒の希望者に、教職課程を提供 ・すべての普通教育段階(小中高)に対応する教員資格の授与	教育心理学、教育方法、教科指導法、コミュニケーション等、教職専門性の重視
「4+1」モデル	教育大学 (1校)	・教科専門性を有する、教育大学が認定した大卒の希望者に、教職課程を提供 ・高校教員の養成	教育方法、研究の創造性、コミュニケーション等、教職専門性の重視

(出典) 筆者作成。

最後に、こうした教員養成プログラムの特質をふまえたうえで、政策的な背景とベトナム教員養成における開放制推進の実態について付言しておきたい。教員養成プログラム導入の政策的背景には、体制移行の過程でベトナム教員養成に関する研究において開放制養成の拡大を求める議論が存在してきたなかで³⁹⁾、教職へのルートを大学の教職課程修了者に限定せず、より幅広い人材に開放することがめざされてきたことが挙げられる。そして、教員養成により弾力をもたせると同時に、高い専門性をもつ教員を確保するため、オーストラリアなど諸外国の取り組みを参考として教科専門を学ぶ大学と教職専門を学ぶ大学(師範系大学)とをわける「分岐モデル」(rẽ nhánh)をベトナム教員養成システムに適用することを提言するような研究も存在してきた⁴⁰⁾。

しかしながら、教員養成プログラムの実践を通じた開放制の推進の実態、ないし、どの程度まで教職へのルートを幅広い人材に開放することができるかという側面については、ベトナムにおける教職の社会的地位のみならず給与規模も大きく関わるものであろう。すなわち、教員養成プログラムはそもそも教員になることを希望するものを対象とするが、大卒者としてベト

ナムの民間企業や外資系企業等で勤務経験をもつ人物が普通教員の給与を受け入れて教職への転職を図るには給与規模が下がることを前提とする必要が生じる。具体的な給与について、2015年の教育訓練部による通達によれば中学校教員の一月の給与はおよそ200万ドンから600万ドンの範囲と定められている(日本円に換算して約1万円から3万円)ため、市場に対する教職への「誘引」要素としては限定的であるように思われる。すでに検討したように、教育大学及びハノイ師範大学における実態調査からは、受講生の一定数は教職専門性を向上させて教員資格の取得をめざす現職教員であることが示されているし、民間企業等から教職への転職を望む受講生の場合でも、その多くは外国語に関連する業務に携わっているものに限定される傾向がある。そして、教員全体に占める女性の比率自体が高いこととも関わるだろうが、全体として教員養成プログラムの受講生には女性が多いという事実も、1つにはこうした教職の給与水準の低さと関連するものとして説明できるだろう⁴¹⁾。

おわりに

本稿では、体制移行の過程におけるベトナムの教育変容を整理したうえで、その教員養成システムにおける教員養成プログラムの位置づけについて検討し、ベトナムにおける教員養成プログラムの特質について考察した。検討を通じて、明らかになったのは次のことである。ベトナムの体制移行に伴う教員養成システムの動態については、①開放制養成の導入・促進、②質的向上のための標準化された教員養成ないし大学における教員養成、加えて、養成方法や教員像に関わるものとして③教職専門性を重視した養成の3つの方向性のもとで改革が進められている。そのうえで、こうしたベトナム教員養成システムの動態のなかに教員養成プログラムを位置づけてみれば、その特質は、師範系大学および非師範系大学の師範学部を教員資格の授与機関・組織として、教科専門性を有する大卒者に対し教職専門に関する教育課程を提供することで、教員養成の標準化方針のもとで開放制養成を拡大し、制度化させる役割を有するものである。おおまかには、体制移行の過程においてベトナムの教育システムは漸進的に多様化、自由化してきているが、教員養成システムの変容のベクトルもこれと同一の方向性をもつものであると主張できる。

こうしたベトナム教員養成システムの動態とそこにおける教員養成プログラムの位置づけをふまえて、ベトナムにおいて開放制の原理のもと大学によってのみ教員養成を展開することの示唆について、以下の2点からさらに研究を深める必要がある。

第1に、本稿で検討したように、教員養成プログラムは教科専門性を有する受講生に教職専門に関する科目を提供し、教員資格を提供することをめざすものである。本稿では教員養成システムにおけるその位置づけやプログラム自体の特徴を中心に検討したため、教職に就いていない同プログラム受講生が教員資格取得後に教員として雇用されるかどうかに関する実態や、そうした教員資格所持教員に対する保護者や同僚教員など学校側の受容のありようについては検討できなかった。ベトナムにおける教員資格の機能に関する実態については今後の研究課題としたい。

加えて第2に、教員養成システムにおける標準化、とりわけ大学における教員養成の一本化は僻地等、地方の教員養成を担ってきた師範短大や地方の学生に対しては大きな負担を強いるものでもある。大学における教員養成の一本化は教員の質的向上の観点からは評価できるものの、公正性の観点からは性急な改革という印象を受ける。ベトナムの教員養成システムの変容

が及ぼす影響をより深く捉えるためには、地方拠点大学の分校となることによって引き続き教員養成の機能を保持している地方の旧師範短大などの実態や、地方出身の学生に対する支援政策に関する研究が必要であろう。この点についても、今後の研究課題としたい。

付記

本研究は、JSPS科研費課題番号21K13543による助成を受けたものである。

文献・注

- 1) 1993年の第7期第4中総（第7期党中央執行委員会第4回総会）において「教育と訓練は最優先すべき国策である」ことが示された。これをふまえて、ベトナム教育法においても同趣旨の規定が含まれている。最新の法改正である2019年教育法でも第4条「教育の発展」第1項において教育の発展は最も重要な国家政策であることが規定されている。
- 2) ベトナムでは、中央執行委員会を核とするベトナム共産党によって打ち出された方針・路線のもとで、主として中央教育行政部門である教育訓練省が教育制度を改革し、教育政策を策定する。
- 3) ベトナムの新カリキュラムについては、関口洋平・ドアン・ゲット・リン：ベトナム初中等教育改革における授業研究の位置づけ-統合的な学習への転換という視角から-、国際教育協力論集 24 (1)： 77-95, 2021を参照のこと。
- 4) たとえば、少々古いものとなるがTrần bá Hoàn: Vấn đề giáo viên -Những nghiên cứu lí luận và thực tiễn-, Nhà xuất bản đại học sư phạm, Hà Nội, 190-191, 2010
- 5) 2023年2月9日にベトナム社会科学アカデミー社会学院において筆者が実施した、Nguyễn Đức Vinh 院長への聞き取りによる。
- 6) Đặng Thị Thuận An, Lưu Thị Lương Yến và Trần Trung Ninh: Thực trạng đào tạo giáo viên dạy học tích hợp ở một số trường đại học sư phạm. Journal of Science of HNUE 61 (6A) : 36-41, 2016
- 7) Đỗ Hương Trà: Từ dạy học tích hợp liên môn đến đào tạo giáo viên dạy học tích hợp liên môn trong các trường sư phạm và một số giải pháp. Journal of Science of HNUE 60 (6) : 21-30, 2016
- 8) Trần Trung Ninh (Chủ biên) : Dạy học tích

- hợp-Hóa học, vật lí, sinh học-, Nhà xuất bản đại học sư phạm, Hà Nội, 2018
- 9) 『教育科学雑誌』と『科学雑誌』（ハノイ師範大学及びホーチミン市師範大学）の各ウェブサイトにおける論文検索機能を使用し、「chương trình bồi dưỡng nghiệp vụ sư phạm」(教員養成プログラム)をキーワードとして検索にかけたところ、いずれもヒット件数は0件である。
 - 10) Ciniiにおいて試みに「ベトナム」、「教員養成」で検索すると25件がヒットするに過ぎず、このうち教員養成プログラムについて考察する先行研究は存在していない。
 - 11) 南部広孝、関口洋平：社会主義国の体制移行に伴う教育変容 -ベトナムと中国を中心に-。京都大学大学院教育学研究科紀要57：1-25, 2011
 - 12) ただし、ここではロシアにおける体制移行に伴う教育変容を比較的短い時間軸で捉えており、2000年代以降はロシア教育の「再集権化」が生じてきていることに注意が必要である。このことについて、澤野はソ連時代末期からのロシアの教育改革を3期に大まかに区分し、主としてプーチン政権下の2000年代以降の「教育の現代化期」の特徴としては「現代化」、「再集権化」、「ソ連時代の教育の到達点を積極的に評価」、「エリツイン時代は『失われた10年』」を挙げている（澤野由紀子：第8章 教育改革と教師教育改革の変遷。ロシア・ソビエト教育研究会編著：現代ロシアの教育改革-伝統と革新の〈光〉を求めて-、東信堂、東京、173-174, 2021)。
 - 13) 南部・関口：前掲論文。19-21, 2011
 - 14) Quyết định số 404 của Thủ tướng Chính phủ ngày 27 tháng 3 năm 2015 về việc phê duyệt Đề án đổi mới chương trình, sách giáo khoa giáo dục phổ thông
 - 15) 2022年9月12日にハノイ国家大学外国語大学附属中学校において実施した、Nguyễn Huyền Trang 校長への聞き取り。
 - 16) Thông tư số 20 của Bộ trưởng của Bộ Giáo Dục và Đào Tạo ngày 22 tháng 8 năm 2018 về việc ban hành Quy định chuẩn nghề nghiệp giáo viên cơ sở giáo dục phổ thông
 - 17) Thông tư số 25 của Bộ Giáo dục và Đào tạo ngày 26 tháng 8 năm 2020 về việc quy định việc lựa chọn sách giáo khoa trong cơ sở giáo dục phổ thông
 - 18) 関口洋平：ベトナム農村部の基礎中学校における授業改革に関する一考察-『授業研究』を通じた教育実践の変容-。国際教育協力論集 22 (1) : 5, 2019
 - 19) 加えてベトナムでは、教員同士の協働性や授業に関する専門性をより向上させることを目的として、日本の伝統的な教員文化とされてきた「授業研究（いわゆる、レッスンスターディ）」が取り入れられてきており、その普及が図られるようになっている（前掲論文2）. 89-92)。
 - 20) もちろん、ここまで検討してきたような教員像が望まれる前提には、育成すべき児童生徒像があることは言うまでもない。こうした児童生徒観について新カリキュラムでは児童生徒に求められる資質・能力が次のように定められている。すなわち、資質としては「愛国心、博愛心、勤勉さ、誠実さ、責任感」の涵養が、能力については一般的な能力として「自主的に学ぶ力、コミュニケーションを図り、協力する力、問題解決能力と創造的能力」が、具体的なものとして「言語能力、計算能力、科学能力、情報能力、審美能力、体育的能力」が規定されている。なお、こうした資質・能力とも関連して、ベトナムにおける学力観の変容については本稿の問題関心を超えるものであることから、今後の検討課題として稿を改めて検討したい。
 - 21) 社会主義的改造とは、社会主義のもと国家を発展させるための前提条件として、適合した生産関係（国家所有および集団所有）を形成する過程のことである。
 - 22) Đinh Quang Hải: Lịch sử giáo dục miền bắc Việt Nam: Từ năm 1945 đến năm 1975, Nhà xuất bản khoa học xã hội, Tp. Hồ Chí Minh, 104-105, 173, 2020
 - 23) 北ベトナムの社会主義建設が急務となるなかで、1956年には首相府によって「教員政策に関する指示」が打ち出されており、教員政策としてはとりわけ政治的側面の涵養と業務・文化面での涵養が重視された。
 - 24) Phạm Hồng Quang, Nguyễn Danh Nam : Tác động xã hội trong quá trình thực hiện quy hoạch mạng lưới các trường sư phạm ở Việt Nam. Tạp chí khoa học Trường đại học sư phạm TP Hồ Chí Minh 17 (8) : 1373-1374, 2020
 - 25) 師範短大の側からは、教員養成における小学校教員、中学校教員の養成の再開、小学校教員養成課程に在籍する学生の師範大学への転学措置、師範短大条例等の法規の整備など、複数回に及び教育訓練部に対し要望を提示している状況にある。下記URLより、2023年3月27日 最終アクセス。

- (<https://giaoduc.net.vn/cac-truong-cao-dang-su-pham-mon-moi-cho-cau-tra-loi-chinh-thuc-tu-bo-giao-duc-post221872.gd>)
- 26) 本項で主として手がかりとするのは、関口洋平: 変革期ベトナムの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 (21) : 128-137, 2012
- 27) 教育大学HP「組織構造」より。下記URLより、2023年3月28日最終アクセス。(<https://education.vnu.edu.vn/index.php/WebControl/viewpage/59>)
- 28) 前掲論文23) . 133
- 29) 同上論文. 134
- 30) 同上。
- 31) 下記URLより、2023年3月28日最終アクセス。(<https://luatvietnam.vn/tin-phap-luat/chung-chi-nghiep-vu-su-pham-230-33290-article.html>)
- 32) たとえば、「小学校教員になることを志望する適合する専門分野において学士号を取得したのものに対する教職研修プログラムと実施の交付に関する通達」をみても、教育段階に対応する名称の変更等を除けば、プログラムの目的やそのカリキュラムの構造などは同一のものとなっている。ただし、同プログラムの対象は、音楽、美術、情報学、技術、体育、外国語を専門とする学士号取得者に限られている。
- 33) 各教科の具体的内容は、教員養成プログラム提供大学が決定する。
- 34) 2019年教育法では、第73条「教師の養成と研修」において教員の養成や研修に関わる国家の政策の目的の1つに政治性の水準の向上が規定されている。
- 35) 2022年9月15日に筆者が実施したハー副教授への聞き取り、及び同日に筆者が受信したハー副教授からのメールによる。
- 36) 2022年9月15日に筆者が実施したハー副教授への聞き取りによる。
- 37) 2022年9月12日に筆者が実施したフォン副センター長への聞き取りによる。
- 38) 同上。
- 39) 一般的に、ベトナムでは教員の社会的地位は高いと言える一方で、公務員全般と同様にして、教員の給与は日本円換算でひと月あたり約1万円から3万円というように低い水準となっている。ハノイ師範大学の聞き取りからは、給与が下がることを前提に教職への転職のため教員養成プログラムを受講する企業職員の存在が明らかになる。
- 40) Nguyễn Thị Hồng, Hà Thị Thu Thủy : Đề xuất xây dựng mô hình đào tạo giáo viên ở Việt Nam trong bối cảnh hội nhập quốc tế. Tạp chí giáo dục (đặc biệt) tháng 10 : 49-50, 2016
- 41) 2018年度の教育訓練部の統計を基に計算すると、教育段階ごとの女性教員の比率はそれぞれ、小学校段階で77%、中学校段階で68%、高校段階で64%となっている。