

帰国した在外教育施設派遣教員の 研究に向けた予備的考察 ——教師の「越境性」に着目して——

A Preliminary Study on Teachers Returning
from Japanese School Overseas: Focusing on Teachers' "Transnationality"

芝野 淳一

Junichi SHIBANO

中京大学現代社会学部准教授

1. 問題の所在

グローバル化が進展する中で、日本の学校現場では多様な文化的、民族的、言語的背景を持つ子どもが学ぶようになっており、従来の国民国家の枠組みに基づく教育に揺らぎが生じている。こうした中で、一つの国や文化を前提としたナショナルな教育から複数の国や文化を越境する人々を想定した教育への転換が求められている。

このような背景から、近年の教育界では学校教育の主な担い手である教員のグローバルな資質・能力の養成が課題とされている。すなわち、多様性に開かれた教育を実践するには、教員自身が複数の国や文化を越境する視点を身につけなければならないということである。こうした教育の資質・能力を育成する場として期待されているのが、在外教育施設（日本人学校・補習授業校）である。次節で詳しく説明するが、在外教育施設は海外に暮らす「日本人」の子どもに対して日本と同等の教育を保障するために設置された政府公認の教育施設である。文部科学省は在外教育施設に日本の公立学校教員を派遣している。彼らは「在外教育施設派遣教員」（以下、派遣教員と記す）と呼ばれており、毎年1,000人を越える教員が世界各地で教鞭を執っている。

日本政府は、在外教育施設を「グローバル人材育成の最前線」として、そこで教職経験を積んだ派遣教員を日本の学校現場で有効活用する方針を打

ち出している。具体的には、総務省「グローバル人材育成に資する海外・帰国子女等教育に関する実態調査〈結果に基づく勧告〉」（2015年）や、文部科学省「在外教育施設グローバル人材育成強化戦略」（2016年）において、学校現場における元派遣教員の経験・知識の活用や、そのための人事配置や教員評価システムの充実が課題としてあげられている。こうした課題を受け、文部科学省は2017年度より「トビタテ！教員プロジェクト—在外教育施設を活用した戦略的なグローバル教員の育成」を立ち上げ、若手教員を中心とした派遣教員の増加を図りつつ、帰国した教員の戦略的な活用を促進するシステムづくりに着手している。

このように、現在、在外教育施設から帰国した派遣教員を日本の学校現場で積極的に活用しようとする動きが出ている。しかし、そのような取り組みをめぐる議論の中心となっているのは、派遣教員の経験やスキルをいかなる場面で活用するか、またそうした活用を促進するためにどのような仕組みや制度をつくるかという「活用する側」の論理である。

一方で、こうした議論では、在外教育施設で経験を積んだ教員がどのような経験やスキルを有しているのか、それをどのように日本の学校現場で活用しようとしているのかといった「活用される側」の視点が抜け落ちている。そうした視点の欠如は、当事者のリアリティから乖離した政策立案に結びついてしまうだろう。

このような欠陥を補完するのが学術領域の役割であるが、派遣教員の実態を把握する学術的な研究は管見の限り少ない。とりわけ、帰国した派遣教員に関する研究は皆無に等しい状況である。もとより、在外教育施設に関する研究が主な対象としてきたのは「子ども」や「学校」であり、「教員」にフォーカスを当てた研究はその蓄積に比べると手薄であると言わざるを得ない。このことは、学術的に裏付けのあるエビデンスが不在のまま、政策的議論が進められていることを意味している。派遣教員の日本の学校現場での活用が叫ばれるいま、帰国した派遣教員に関する実証的な研究の蓄積は急務であるといえる。

そこで本稿では、派遣教員に関する研究の変遷と課題を整理し、帰国した派遣教員の研究を展開するための方向性と視座を考察することを目的とする。

2. 在外教育施設及び教員派遣の概況

本節では、在外教育施設と教員派遣の概況を説明し、派遣教員が置かれている状況や立場について確認する。

(1) 在外教育施設の概要と現状

在外教育施設は、日本の主権の及ばない外国で暮らす子どもに対して日本の学校と同等の教育を提供することを目的に設置された、日本政府公認の教育機関である¹。文部科学省や外務省は、在外教育施設に対して教員派遣、教科書の無償配布、財政援助などを行っている。在外教育施設には、全日制の日本人学校と土曜日などに開講される補習授業校の二種類がある。前者は50カ国1地域95校、後者は54カ国1地域228校が、現地の日本人会などにより運営されている。また、日本の学校法人などが設置した在外教育施設もある。全日制の日本人学校はアジアと中南米地域に、補習授業校は北米とヨーロッパ地域に多くなっている。2019年時点で、前者には19,703人、後者には21,717人が在籍している（文部科学省, 2020a）。

在外教育施設は、親の仕事の都合により海外で生活する駐在家庭の子どもの教育保障のために設置された経緯がある。彼らは、我が子の現地社会での異文化接触をできる限り回避し、帰国後のスムーズな学校適応を見据えた「帰国戦略」（南 2000）を実現するために在外教育施設を選択していた。それゆえに、在外教育施設は現地理解や異文化理解を促進する場所とはなり得ず、主に「カルチャ・ショック緩衝装置」や「帰国準備装置・復帰適応準備装置」のような機能を担っていた（江淵 1994）。こうした環境の中で、子どもたちは現地の人々や異文化とほとんど接触することなく、同質的かつ均質的な集団の中で日本の学校と変わらない教育を受けていた（佐藤 1997）²。

¹ 本稿で扱うのは、第二次世界大戦後に設置された在外教育施設である。第二次世界大戦前にも、海外に移住した日本移民の要望から、日本（内地）と同じ教育を提供するための在外教育施設が設立されていた。当時、在外教育施設で実施されていた「在外子弟教育」の主な目的は、戦時体制における国民教育・臣民教育の遂行であり、今日主流となっている現地理解教育・異文化理解教育のような実践は皆無であった（小島 2003a）。ただし、日本の国民教育・臣民教育を自由に行うことができたのは日本の植民支配下の地域や東南アジアの一部地域であり、ハワイ、北米、南米などでは制限されていた（小島 2003a）。戦前の在外教育施設については、小島（1999）や小島（2003b）を参照のこと。

² 佐藤（1997）は、地域別にサンプリングされた全日制日本人学校21校の児童・生徒及びその母

しかし、2000年代以降、日系企業の現地採用者や自営業者として働く長期滞在・永住者の子どもや、国際結婚家庭の子どもの在籍数の増加が様々な在外教育施設で報告されるようになった（佐藤・片岡 2008, 大阪教育大学社会学研究会 2017, 佐藤他 2020 など）³。この在外教育施設で学ぶ子どもの多様化の背景には、大きく二つの要因がある。ひとつは、日本人のライフスタイルの変化や海外勤務者の多様化を背景に、海外に住む日本人が多様化しているためである。いまひとつは、経済不況を背景に海外進出から撤退する日系企業が増加していることや、在外教育施設を選ばない国際志向の駐在家庭の親が増加していることがあげられる。このような駐在家庭の「日本人学校離れ」によって減少した在籍者数を補うために、現地に住む長期滞在・永住家庭や国際結婚家庭の子どもの入学を視野に入れた学校経営が目指されるようになってきているのである（佐藤 2010）。なお、子どもの受け入れ状況は学校ごとに異なっており、駐在家庭以外の子どもを受け入れない方針をとる学校もある。

このように、いまや在外教育施設はモノカルチュラルな場所ではなく、多様な背景をもつ人々が接触し、相互作用・相互変容が繰り返される場所となっている。当然ながら、教室には言語・学力、進路選択、アイデンティティ選択などをめぐって多様な教育ニーズが出現している（佐藤・片岡 2008；佐藤他 2020；芝野 2015, 2018a）。かつてのように、日本語を第一言語として話し、日本に帰国・進学することが決まっている子どもが大半を占めているわけではない。現地で生まれ育ち、複数の言語・文化の中で生活する子どもが多いため、英語が第一言語で日本語があまり話せない者もいれば、日本ではなく現地や第三国の高校・大学に進学する者もいる。学習進捗も、家庭背景や言語習得状況によって大きな差があり、個別のニーズに合わせた対応

親を対象とした大規模調査の結果、在外教育施設で学ぶ多くの子どもが「父親が高学歴・ホワイトカラー層かつ母親が専業主婦」である実態を明らかにし、「日本人学校の家庭環境はきわめて均質であり、子どもを取り巻く社会関係もまた均質化している」（p.138）と結論づけている。

³ 具体的な国・地域をあげると、アメリカ本土（知念 2008, Doerr & Lee 2009, Lee & Doerr 2015, 佐々・近田・渋谷・岡村 2020）、ブラジル（澤田 2017a）、パラグアイ（見世 2020b）、中国（近田 2020）、香港（佐藤 2019, 植野 2020）、台湾（佐藤 2008, 土肥 2010, 見世 2020a）、シンガポール（岩崎 2011, 土肥 2012, 本間 2018, 植野 2020）、フィリピン（近田 2020）、タイ（上久保 2017）、グアム（芝野 2014, 2015, 2018a, 2018b）、オーストラリア（土肥 2017）、ロシア（澤田 2017b）、フランス（植野 2020）、スイス（渋谷 2013）における在外教育施設の事例が確認できる。

が求められている。また、アイデンティティについても、誰もが日本人であることを自認しているわけではない。複数の言語・文化環境で育つ子どもの中には、一つの国や文化に縛られないアイデンティティをもつ者もいる。さらに、保護者についても、親族と会話するために必要最低限の日本語を習わせたい親から、帰国後に有名私立学校の受験を見据える親まで幅広い。

このように、現在、在外教育施設は大きな転換期を迎えており、各学校では現場の状況に合わせて学校運営や教育内容・カリキュラムを改革していくことが求められている。

(2) 教員派遣の概要と現状

次に、教員派遣の概要と現状について説明する⁴。文部科学省は、海外で生活する日本人の子どもに対して「日本国民にふさわしい教育」と「国際性豊かな日本人の育成」を行うことを目的に、毎年全日制の日本人学校と補習授業校に教員を派遣している（文部科学省ホームページ）。日本人学校については全ての学校（95校）に、補習授業校については42校に教員が派遣されている（文部科学省 2020b）。

在外教育施設に初めて教員が派遣されたのは1962年（バンコク日本人学校）であり、その歴史は長い。開始当初は、「世話大学」と呼ばれる国立大学附属学校が教員を派遣していたが、日本企業の海外進出の拡大とともに在外教育施設数が増えたことから、1966年より公立学校教員が派遣されるようになった（滝 2008）。もともと、教員派遣事業は外務省が担っていたが、1981年より文部科学省（当時は文部省）に一元化されている。

派遣教員には大きく三つのタイプがある⁵。最も一般的なタイプが「現職教師」である。彼らは各都道府県及び指定都市から推薦された国内の義務教育諸学校の教師であり、派遣教員の約75%を占めている。派遣期間は原則2年（最大2年延長可能）で、「長期の研修」の名目で派遣される。次に、「シニア派遣教師」である。かれらは義務教育諸学校を退職した教師（応募時年齢63歳以下）であり、派遣教員の約25%を占めている。シニア教師が派遣

⁴ 第二次世界大戦前の教員派遣については、渡部（2003）や杉森（2014）が詳しい。

⁵ なお、在外教育施設には各施設が独自に公募する「現地採用教員」もあり、補習授業校や小規模の全日制日本人学校など派遣教員がいない、あるいは不足している施設において採用されている。

されるようになったのは2007年度からであり、比較的新しい制度である。さらに、2018年度から正規教員を目指す臨時採用教師等を派遣する「プレ派遣教師」制度（任期1年、延長最長3年）が開始されている。いまのところ、その人数はごくわずかであり、2020年度の派遣実績は11名となっている（文部科学省2020b）。

図1は2010年から2020年までの派遣教員数の推移を示したものである。

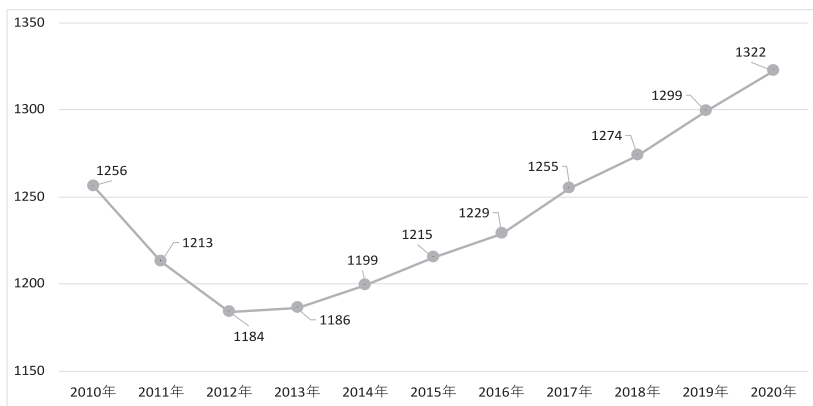


図1：派遣教員数の推移（現職教師・シニア派遣教師・プレ派遣教師の総数）

※文部科学省（2020b）より筆者作成。

図をみると、毎年1,000人を越える派遣教員が世界各地で教鞭を執っていることがわかる。しかし、現状の派遣教員数は決して十分なものではなく、在外教育施設における教員不足は長年の深刻な課題となっている。こうした課題を解決すべく、文部科学省は数年前から派遣教員数の拡充を目指す取り組みに着手しており、その数は徐々に改善している。ただし、ここ10年で派遣教員数が最も多い2020年度でも教員の充足率は77%と低い水準に留まっており、引き続き派遣教員不足を解消するための取り組みが模索されている（文部科学省2020b）。

それでは、在外教育施設に赴任した教員は、どのような環境で教職を遂行しているのだろうか。先述したように、現在の在外教育施設には多様な背景を持つ子どもが在籍している。現場の教員は児童生徒の多様な教育ニーズに応えるために、カリキュラムや教授法を工夫しながら学校運営や教育実践に

取り組んでいる（本間 2018, 佐藤 2019, 佐藤他 2020, 芝野 2014, 2015, 2018a, 2018b など）。しかし、現行の政府の支援制度では、帰国予定のある子どもの数に合わせて資源が配分されるため、帰国予定が明確でない長期滞在・永住者や国際結婚家庭の子どもの多い学校には、実態に見合った援助がなされていない。それゆえに、特に日系企業の少ない地域にある小規模校は、現場の取り組みを下支えする財政基盤や人的資源を十分に確保できていない（芝野 2014, 2015, 2018a）。そのような学校では、経営の安定を図るために、教員が現地社会や日系コミュニティに向けた入学者確保のための「営業」活動を担うこともある。また、人材不足を補うために、複式学級を受け持ったり免許外教科を担当したりすることは珍しくない。

このように、派遣教員に求められる役割や彼らが教職を遂行する上で抱える問題は、現地社会及び現地の日系社会の状況や、学校規模及び経営状態によって大きく異なっている。

3. 派遣教員に関する研究の変遷と課題

本節では、時代や社会の変化の中で派遣教員がどのような存在として捉えられてきたのかに着目し、派遣教員に関する研究の変遷と課題を整理する。以下、前節の内容を念頭に置きながら、時系列的に研究をレビューする⁶。

(1) ナショナルな教育を再生産する国際性なき教員

まず、在外教育施設で学ぶ児童生徒のほとんどが駐在家庭の「日本人」だった時期（1970年代～2000年代前半）に提出された研究をみていく。それらの研究に共通しているのは、派遣教員が「ナショナルな教育を再生産する国際性なき教員」として捉えられていることである。

1970年代後半から80年代前半にかけて在外教育施設を調査した小島（1983）は、派遣教員が帰国予定の子どもの日本の教育を教授する役割を担

⁶ 本稿では、帰国した派遣教員が執筆した手記、実践記録、ガイドブックなどはレビューの対象から外した。具体的には次のようなものがある：『在外教育施設における指導実践記録集』（東京学芸大学国際教育センター編、1978年～）、『日本人学校教師ガイド—海外で教える』（文部省海外子女教育研究会編、1996年）、『海外で教えるための実践ガイドブック—在外教育施設での教育』（滝多賀雄編、2007年）、『シニア、世界を駆ける1—第一期シニア派遣教師奮闘記』（生野康一編、2009年）、『シニア、世界を駆ける2—第二期シニア派遣教師奮闘記』（生野康一編、2009年）。

う一方で、現地社会への関与や異文化体験がほとんどない「国際性なき教師」となっていることに異議を唱えている。また、その背景に、在外教育施設の機能や教員の選考システムに関する構造上の問題と、教師自身の内面的な問題が存在していることを指摘している。前者については、国際性の養成を実践しようとする教員と国内への学歴志向を持つ親とが摩擦を起こしていることや、異文化に育つ子どもの教育に関する専門性を持つ教員が必ずしも派遣されているわけではないことをあげている。後者については、派遣教員の赴任動機が漠然としており海外子女教育に対する関心や使命感が希薄であることや、そもそも教師自身に海外経験がほとんどなく、特に発展途上国に赴任した教員の中には現地蔑視の傾向が見られることをあげている。

1990年代以降の研究では、派遣教員が実践する現地理解教育や異文化理解教育が批判的に検討されるようになる。佐藤（1997）や小島（2002）は、日本人学校で実施される現地理解教育や異文化理解教育の多くが、体験をともしなわない知識習得型の学習や一度きりの見学会・交流会になっていることを批判している。佐藤（1997）は、こうした現地理解教育の形骸化の背景に、日本の学習指導要領の枠の中で現地理解教育を展開せざるを得ない在外教育施設のカリキュラムの問題があることを指摘している。国民教育機関として日本文化の伝達を主な目的とする在外教育施設では、現地理解教育はあくまでもオプションとして位置づけられているため、その活動は日本文化を基準に現地を一方向的にまなごすものにならざるを得ないという。一方で、小島（2002）は、アジア地域の在外教育施設における調査に基づき、教員の異文化理解教育を阻害する要因として親の教育願望や現地意識の存在を明らかにしている。そこでは、親がもつ国内の受験競争に備える教育願望や、現地の社会や文化を「遅れているもの」として蔑視する態度が、子どもの異文化体験を推進するための取り組みを阻んでいることが指摘されている。

こうした派遣教員の教育実践をめぐる問題は、ナショナリズムの問題と結び付けて論じられるようになる。佐藤（2005）は、戦後の海外子女教育が、強いナショナリズムのもと国家に有益な「日本人」を育成する国民教育を展開してきたことを鋭く批判している。そして、これまで在外教育施設で実践されてきた現地理解教育が、現地の人々を他者化し「日本人」の優位性をつくりあげるものであったこと、それゆえに多様性や差異を「日本人」側の視点から効率的に管理するものとなっていたことを指摘している。また、その

過程で生産・伝達される「日本人性」が極めて均質化・同質化された本質主義的なものであり、その多様性や構築性を無視してきたことについても触れている。なお、馬淵（2002）では、インタビューに基づく言説分析を通じて、日本人学校教員がそうした本質主義的な日本人像や日本文化を疑いもなく「コンフリクト・フリー」に再生産している様子を明らかにしている。

(2) ナショナルな教育と多様な子どもの中で揺れる教員

しかし、2000年代後半以降は、在外教育施設が対象としてきた駐在家庭の子どもが減少し、一方で国際結婚家庭や長期滞在・永住家庭の子どもが増加する中で、ナショナルな教育と多様な背景を持つ子どもの間で揺れる教員の葛藤や困難が報告されるようになる。

DoerrとLee（2009）は、日本の学習指導要領に沿った国語教育を実施する教室に加え、日本とつながりの薄い子どもに対する継承語としての日本語教育コースを設けているアメリカ本土の補習授業校を事例に、国語教育と継承語教育の間に生じる正当性をめぐる闘争と教員の葛藤を描き出している。当校の教員でもある彼女らのエスノグラフィックな調査から明らかになったのは、オルタナティブな言語教育としての継承語教育が、補習授業校における正当化された言語教育としての国語教育への対抗勢力となっている状況であった。また、LeeとDoerr（2015）は、そのような状況にある補習授業校において、児童生徒の多様化への対応を追求する現地採用教員と、日本の学習指導要領に基づく教育の維持を重視する派遣教員（校長）との間に緊張関係が生じていることを報告している。いずれの研究でも、派遣教員はどちらかという日本の国民教育を正当なものとして再生産しようとする存在として捉えられている。

一方で、派遣教員の日常経験に目を向け、様々な制約の中で多様な背景を持つ子どもと向き合う教員の姿を捉えた研究もある。芝野（2014）は、長期滞在・永住家庭や国際結婚家庭の子どもが大半を占めるグアム日本人学校を事例に、財政基盤が脆弱な学校に赴任した教員たちが、入学者を確保するためにあえて本質主義的な「日本らしさ」を強調した教育実践に取り組む様子を描いている。興味深いのは、彼らがそうした実践を「コンフリクト・フリー」（馬淵 2002）に展開していたわけではなく、多様な子どもが在籍しているにもかかわらず教育内容は「日本らしさ」に方向づけられていく状況に疑問や

葛藤を抱いていたことである。また、このような派遣教員が実践するナショナルな教育は、佐藤（2005）などが批判する国民教育のイデオロギーと結びつく「政治ナショナリズム」ではなく、消費行動を通じて創造・再構築される「文化ナショナリズム」（吉野 1998）の問題として解釈されるべきであるという主張も重要な論点である。なお、同じく子どもの背景が多様化しているグアム補習授業校においても、同様の葛藤や困難が確認されている（芝野 2015）。

（3）多様性に関わった教育実践を創造する教員

さらに最近になると、子どもの多様化を背景に現地社会に根ざした教育を目指す在外教育施設において、教員がグローバルな資質・能力を身につけていく様子や、その過程で生み出される多様性に関わった授業実践に着目する研究が提出されている。

佐藤（2019）は、先駆的なグローバル教育に取り組む香港日本人学校を事例に、在外教育施設で実践される現地理解教育の内容が変化していることを指摘している。そこでは、「日本人学校の現地理解教育が現地の文化理解や現実の文脈から切り離された『普遍的』な課題を学習することではなく、その学習を通してその国や地域の置かれた状況を把握して、そして自分で何ができるか、何をしていくかという学び」（佐藤 2019, p.53）が現場の教員によって推進される様子が報告されている。

また、佐藤他（2020）では、様々な国や地域における在外教育施設の教員が取り組む最新の教育実践がまとめられている。例えば、言葉の通じない現地校の子どもに日本語指導を行うことで、派遣教員自身のグローバルな資質の養成や授業力の向上に成功している高雄日本人学校の事例（見世 2020a）、日本語力の向上を目指す専門的なカリキュラム（統合学習型日本語指導）の開発を通じて多様性に関わった教室づくりを展開するマニラ日本人学校の事例（近田 2020）、現地の日系人と関わりながら日系移民史を組み込んだ現地理解教育のカリキュラム作成や副読本の編纂作業を行うアスンシオン日本人学校の事例（見世 2020b）、多様な背景を持つ補習授業校の教員たちがネットワークを構築しながら授業改善に係る情報交換や悩み相談などを行う様子（佐々 2020）などが紹介されている。いずれの事例においても、様々な取り組みの中で派遣教員のグローバルな力が育成されていることが記されてお

り、彼らが「国際性なき教師」(小島 1983)と批判されてきた過去の派遣教員とは異なる経験やスキルを有していることが読み取れる。

他方で、派遣教員の経験や実践論理に踏み込んだ本間(2018)や芝野(2018b)の研究もある。本間(2018)は、シンガポール日本人学校に勤務する教員が、赴任先で多様な背景を持つ子どもと出会う中で「移動しながら生きる自分と向き合う授業」をつくりあげるプロセスを描出している。授業づくりの過程は概ね次の通りである。対象となった教員は、多様な背景を持つ子ども同士の相互理解を深めるためには、まず子どもたち自身が移動しながら生きる自分を理解することが不可欠であると考えようになった。そして、日本での授業実践をアレンジしながら、「移動の中で生きる子どもたちが、人とのつながりや絆を実感し、安心して成長していくための仕掛け作り」(本間 2018, p.94)として自分自身の移動経験を他者に伝える授業を組み立てた。それは、『『自分の生活を語る』』ということを切り口として、シンガポールに来るまでの移動の経験や、今シンガポールで暮らしている自分自身について考えながら作文を書く」(本間 2018, p.95)という実践へと結実した。この「移動しながら生きる自分と向き合う授業」のポイントは、それが単なる日本語の運用能力を向上させるための言語教育ではなく、複数の言語や国を移動しながら生きる子どもたちに必要な「ことばの力」の教育としてデザインされたことであろう。

芝野(2018b)は、グアム日本人学校の教員が、現地社会で生まれ育つ国際結婚家庭や長期滞在・永住家庭の子どもと対峙しながら「トランスナショナルな教育実践」を創造する過程を明らかにしている。前項で紹介した芝野(2014)でみたように、当校の教員は赴任後、グアムで育ってきた／育っていく子どもに対して日本国民の育成を目的とする教育を実践しなければならない状況に葛藤を抱えていた。しかし、彼らはそうした問題と向き合いながら、次第に「日本」と「グアム」の双方の社会や文化を視野に入れたトランスナショナルな教育実践を編み出すようになったという。例えば、日本の教科書や学習指導要領を柔軟に読み替えながらグアムで生きる子どものニーズに合わせた授業を展開したり、子どもの複雑な移動経験や家庭背景に寄り添った生徒指導・進路指導に取り組んだりする様子が取り上げられている。また、トランスナショナルな視野を身につけた教員の中には、日本の社会や学校教育を批判的に考察したり、子どもの家庭背景や移動経験に目を向けて

いくことの重要性に気づくようになったりする者もいたという。

このように、最近の研究では、ナショナルな教育を再生産する担い手ではない派遣教員の姿が描かれるようになってきている。そこでは、多様な背景を持つ子どもとの邂逅を通じて既存の教育の枠組みを変革し、新たな教育実践や価値観を創造する主体であることが強調されているといえる。

（4）日本の学校で周辺化される帰国した教員

それでは、赴任期間を終えて帰国した派遣教員は、日本の学校においてどのような状況に置かれているのだろうか。先行研究からは、帰国した派遣教員の経験やスキルが活用されるどころか、むしろ日本の学校において周辺化されていることが明らかになっている。

小島（1983）は、帰国した派遣教員が直面する問題として、在外教育施設での経験が国内では正当な評価を得にくいこと、帰国後に海外子女教育問題に関わり続けることで出世コースから外れるリスクがあること、さらに同僚から羨望を受け仲間外れにされる場合があることをあげている。また、星野（1986）は、帰国後も継続的に帰国生教育に携わり、それらを推進しようとする派遣教員が非常に少ないことを問題視している。そして、こうした問題の背景に、教育委員会や校長・教頭などが帰国生教育に携わるべき人材（＝帰国した派遣教員）を適切に配置できていない状況があることを指摘している。最近では、森本（2011）が、帰国した派遣教員に対するアンケート調査の結果に基づき、回答者の多くが帰国後に派遣経験を活かした実践に取り組もうとしているものの、そうした機会や場がないことに不満を持っていることを明らかにしている。

これらの研究は、帰国した派遣教員が日本の学校現場への復帰に困難を抱えていることを示している。そのような帰国後の再適応をめぐる不安や葛藤は、赴任中の派遣教員からも聞かれている。芝野（2018b）では、帰国を目前に控えたグアム日本人学校の派遣教員が、共通して帰国後の職場復帰をめぐる不安を吐露していることが記されている。彼らは海外での教職経験を通じてグローバルなものの方や価値観を身につけていたが、その「特異」な経験が日本の学校現場における排除の原因となったり、復帰の弊害となったりする可能性を危惧していたという。こうした帰国後の再適応をめぐる不安や葛藤は小島（1983）でも報告されており、帰国した派遣教員を取り巻く状

況は全く変わっていないことがわかる。

このように、教員派遣が始まって60年近くが経とうとしているいまでさえ、日本の学校現場には彼らの経験やスキルを活かすための土壌がほとんど築かれていない。帰国した派遣教員の経験やスキルを活かすためには、そうした環境づくりが必要不可欠であることは言うまでもない。そのためには、彼らが派遣経験を通じてどのような考え方や能力を養い、それらを帰国後どのように活かそうとしているのかを的確に把握しなければならない。しかし、帰国した派遣教員に関する研究は数えるほどしかなく、彼らの実態はブラックボックス化されたままである。このような学術研究に基づくエビデンスの不在も、帰国した派遣教員を取り巻く環境が改善されない要因のひとつであるといえるだろう。

4. 帰国した派遣教員の研究の方向性と視座：「越境性」への着目

前節の研究レビューを踏まえ、本節では、帰国した派遣教員の研究を展開するための方向性と視座について「越境性」をキーワードに考察する。

先述したように、多様な背景を持つ子どもの抱える教育ニーズと向き合う最近の派遣教員は、グローバル化する日本の学校現場が直面する諸課題の解決に資する経験やスキルを有しているといえる。例えば、海外帰国生やニューカマー児童生徒に関する研究では、日本の学校における教員は同化主義的かつ形式的平等を重視する教育（「特別扱いしない教育」など）を行う傾向にあり、それが海外帰国生やニューカマーの子どもたちの抑圧・排除に結びついていることが指摘されてきた（江淵 1986, 佐藤 1995, 1997, 渋谷 2001, 志水・清水 2001, 児島 2006, 坪田 2018 など）。額賀（2013）は、このような現状を打開するために、学校に関わる人々が国や文化を超えて対話し、多様な他者との共生を目指す教育を模索していくことを提案している。そして、まずは教員自身が「国境を超える想像力、国際比較する認識枠組み、そして様々な国と繋がってほしいという志向性を獲得すること」（額賀 2013, p.203）が必要であると主張している。最近の派遣教員に関する研究動向を踏まえると、派遣教員はまさにそのようなトランスナショナルな想像力、認識枠組み、志向性を身につけた存在だといえるのではないだろうか。

したがって、帰国した派遣教員が赴任期間中に培った多様な経験やスキルを的確に把握・理解した上で、彼らを周辺化することなく「活かす」ことの

できる環境づくりを実現していかなければならない。そのためには、彼らの多様な「声」に耳を傾け、帰国した派遣教員のリアリティにできるだけ接近することが求められる。具体的には、日本の学校現場に復帰した派遣教員が、海外での教職経験をどのように活かし、いかなる教育実践や教育観を創出しているのか、そしてその過程においてどのような葛藤や困難が生じているのかを解明することが、帰国した派遣教員の研究を進める上で重要な課題となるだろう。

では、どのような視座から帰国した派遣教員の教育実践や教育観を理解すればよいただろうか。派遣教員は、海外で教育を実践しているという点で、日本の教育現場で働く一般的な教員とは異なる背景を有している。すなわち、彼らは「教員」であると同時に、「国境を越えて移動する人々」なのである。移民研究の領域では、国境を越えて移動する人々は出身地と移動先に同時につなぎとめられるトランスナショナルな状況を生きており、その中で複数の国や文化を架橋する越境的な実践や意識を創出することが明らかになっている（Levitt & Schiller 2004）。このことを踏まえると、派遣先の地域や学校の状況によって「濃淡」は異なるものの、日本と海外を行き来する派遣教員は多かれ少なかれトランスナショナルな状況に埋め込まれているといえる。前節で言及した、派遣前に日本で実践してきた教育を編み直しながら派遣先で複数の国や文化の間を生きる子どもに対する授業を作成する教員や、派遣先での教職経験を通じて派遣前の日本での教育実践を問い直す教員の姿は（本間 2018, 芝野 2018b）、まさに彼らが「日本」と「異国の地（派遣先）」を物理的・精神的に往還しながら越境的な教育実践や教育観を創出していることを示している。この「日本」と「異国の地（派遣先）」を行き来することで培われる「越境性」は、派遣教員が持つ最大の特徴であり、彼らの教育実践や教育観を理解するための重要な視座である⁷と考える。

ただし、帰国した派遣教員が赴任期間中の派遣教員と異なるのは、彼らが海外から日本に「戻る」という経験を有していることである。川端（2013）は、越境することを「日本という時空間から解き放たれることから得られる身体

⁷ なお、教員の越境性に言及した研究に児島（2016）がある。そこでは、ブラジル人学校において、自らのブラジルと日本を行き来するデカセギ労働者としての経験を活かし、教育に取り組む日系ブラジル人教員が、子どもたちのキャリアを考える際のモデルとなっていることが記されている。

感覚に依拠したところから紡がれる実践的な思考方法」(p.22)であると述べる。その上で、異なる場所に移動することが、自分の生活している身近な世界へのまなざしの変化や、身近な世界を揺さぶるようなオルタナティブな実践や価値観の創出の契機となり得ることを主張する。この議論が示唆しているのは、越境性を持つ帰国した派遣教員が、どのように身近な世界としての日本の学校現場と出会い直しているのかを読み解くことの重要性である。

無論、帰国した派遣教員が会い直すのは、越境する子ども（海外帰国生やニューカマー児童生徒など）だけではない。例えば、芝野（2018b）では、在外教育施設において学習進度に遅れをとる国際結婚家庭の子どもと向き合った経験を、家庭背景の厳しい「日本人」のマイノリティ生徒に対する学習支援に応用しようとする教員の姿が報告されているが、帰国した派遣教員がそのような「応用」を日本の学校現場で実践していることは想像に難くない。このような、帰国した派遣教員の越境性が多様な「身近な他者との出会い直し」（塩原 2017）に開かれていく局面を、積極的に見つけ出していくことも必要である。

最後に、研究方法について記しておきたい。帰国した派遣教員が自らの越境経験をどのように意味づけながら教育実践や教育観を創出するのか、その過程においてどのような葛藤や困難が生じているのかを明らかにするためには、派遣前、派遣中、派遣後（帰国後）の一連の経験を丁寧に聞き取ることが適切であると考えられる。その際、フィールドワークを並行して実施するなどして具体的な実践の様子を観察し、彼らの語りを分厚く解釈・記述することが望まれる。また、その先の展開として、帰国した派遣教員の存在が学校現場にどのようなインパクトを与えているのかを検討することも想定される。

こうした質的アプローチだけでなく、量的アプローチから帰国した派遣教員の教育実践や教育観を把握し、彼らの一般的な特徴を捉えていくことも重要な作業である。その際、非派遣教員と比較することで派遣教員の特徴を導き出していくことが有効な手立てとなるだろう。

なお、2節で確認したように、派遣教員は全国各地から世界各地に派遣されるため、どの地域・学校から派遣され、どの地域・学校に赴任し、どの地域・学校に帰還したかによって派遣経験や帰国後の経験が異なることが予測される。したがって、いずれのアプローチにおいても、派遣地域や帰還地域（送出地域）の背景を考慮した分析と考察が必要である。

5. 結語

本稿では、在外教育施設及び教員派遣の現況を把握した上で、派遣教員に関する研究の変遷と課題を整理し、帰国した派遣教員の研究を展開するための方向性と視座を考察した。在外教育施設の多様化を背景に、いまや派遣教員はナショナルな教育を問い直し多様性にかかれた教育実践を編み出す主体となっている。彼らを「活用する」ためには、帰国した派遣教員が「日本」と「異国の地（派遣先）」を往還することで身につけた「越境性」を理解した上で、彼らが日本の学校現場と出会い直しながらオルタナティブな実践や価値観を創出する局面を捉えていくことが求められる。今後は、本稿で導き出した研究の方向性と視座を踏まえ、帰国した派遣教員の調査を進めることが課題となる。

なお、本研究の貢献は在外教育施設に関する研究のみに留まるものではなく、グローバル時代における教員のあり方を幅広い領域において議論する際に有用な知見を提出できると思われる。例えば、教員自身の越境性については、ニューカマー児童生徒に関する研究（志水・清水 2001 など）や、教員の専門性・力量に関する研究（久富 2008 など）ではいまだ十分な議論が展開されておらず、新しい論点となる可能性がある。また、政策領域や実践領域に対しても、帰国した派遣教員の多様な経験やスキルを把握しようとする本研究は、グローバル教員の育成や多様性にかかれた学校づくりを実現していくために有用なエビデンスを提供することができるだろう。

〈謝辞〉

本稿の執筆にあたり、公益財団法人海外子女教育振興財団関西分室より在外教育施設及び教員派遣に関する情報の提供を受けた。ご協力いただきましたことに心より感謝申し上げます。なお、本研究はJSPS 科研費（課題番号：19K14138）を受けた成果の一部である。

〈引用文献〉

- 知念聖美, 2008, 「二言語で育つ子どものアイデンティティ」 佐藤郡衛・片岡裕子編『アメリカで育つ子どもたち—バイリンガルの光と影』明石書店, pp.172-190.
- Doerr, N.M., and Lee, K., 2009, "Contesting Heritage: Language, Legitimacy,

- and Schooling at a Weekend Japanese Language School in the United States”. *Language and Education* 23, pp.425-441.
- 土肥豊, 2010, 「台湾の日本人学校の現状と課題」『大阪総合保育大学紀要』5, pp.153-172.
- 土肥豊, 2012, 「シンガポールの日本人学校の現状と課題」『大阪総合保育大学紀要』6, pp.195-217.
- 土肥豊, 2017, 「オーストラリアの日本人学校の変容」大阪教育大学社会学研究会編『海外日本人学校—教育環境の多様化と変容』金尋堂出版, pp.28-62.
- 江淵一公, 1986, 「帰国子女を取り巻く日本社会の環境的特質に関する研究—日本社会の閉鎖性と帰国子女」東京学芸大学国際教育センター編『国際化時代の教育—帰国子女教育の課題と展望』創友社, pp.294-321.
- 江淵一公, 1994, 『異文化間教育学序説—移民・在留民の比較教育民族的分析』九州大学出版会。
- 本間祥子, 2018, 「子どもたちが『移動しながら生きる自分と向き合う』授業実践—シンガポール日本人学校の事例から」川上郁雄・三宅和子・岩崎典子編『移動とことば』くろしお出版, pp.87-105.
- 星野命, 1986, 「現職教育と教員養成」東京学芸大学国際教育センター編『国際化時代の教育—帰国子女教育の課題と展望』創友社, pp.230-234.
- 生野康一編, 2009a, 『シニア、世界を駆ける 1—第一期シニア派遣教師奮闘記』創友社。
- 生野康一編, 2009b, 『シニア、世界を駆ける 2—第二期シニア派遣教師奮闘記』創友社。
- 岩崎未来, 2011, 「シンガポールにおける日本人インターナショナル・スクール選択者増加の要因分析」『国際教育評論』8, pp.12-26.
- 上久保達夫, 2017, 「タイ国内日本人学校等の変容」大阪教育大学社会学研究会編『海外日本人学校—教育環境の多様化と変容』金尋堂出版, pp.91-109.
- 川端浩平, 2013, 『ジモトを歩く—身近な世界のエスノグラフィ』御茶の水書房。
- 児島明, 2006, 『ニューカマーの子どもと学校文化—日系ブラジル人生徒の教育エスノグラフィ—』勁草書房。

- 見島明, 2016, 「越境移動と教育—トランスマイグ란トの時代における自立の支え方」佐藤学他編『岩波講座 教育 変革への展望 2 社会のなかの教育』岩波書店, pp.201-228.
- 小島勝, 1983, 「子どもたちを育てる教師たち」小林哲也編『異文化に育つ子どもたち』有斐閣選書, pp.219-238.
- 小島勝, 1999, 『日本人学校の研究—異文化間教育史的考察』玉川大学出版部。
- 小島勝, 2003a, 「第二次世界大戦前の在外教育子弟教育の展開」小島勝編『在外子弟教育の研究』玉川大学出版部, pp.11-26.
- 小島勝編, 2003b, 『在外子弟教育の研究』玉川大学出版部。
- 近田由紀子, 2020, 「日本人学校における日本語力の向上を目指した新たな取り組み」佐藤郡衛他『海外で学ぶ子どもの教育—日本人学校、補習授業校の新たな挑戦』明石書店, pp.76-100.
- 久富善之編, 2008, 『教師の専門性とアイデンティティー—教育改革時代の国際比較調査と国際シンポジウムから』勁草書房。
- Lee, K., and Doerr, N.M., 2015, “Homeland Education in a New Home: Japanese Government Policy and its Local Implementation in a Weekend Japanese Language School in the United States”. In Horiguchi, S., Imoto, Y., and Poole, G.S. (Eds.), *Foreign Language Education in Japan*. Rotterdam, Netherland: Sense Publisher, pp.19-34.
- Levitt, P., & Schiller, N.G., 2004, “Conceptualizing Simultaneity: A Transnational Social Field Perspective on Society”. *International Migration Review* 38, pp.1002-1039.
- 馬淵仁, 2002, 『「異文化理解」のディスコース—文化本質主義の落とし穴』京都大学学術出版会。
- 南保輔, 2000, 『海外帰国子女のアイデンティティー—生活経験と通文化的人間形成』東信堂。
- 見世千賀子, 2020a, 「『日本型能力』と『グローバル型能力』を育む教育—台湾の日本人学校を舞台に」佐藤郡衛他『海外で学ぶ子どもの教育—日本人学校、補習授業校の新たな挑戦』明石書店, pp.60-74.
- 見世千賀子, 2020b, 「現地コミュニティと協働する日本人学校」佐藤郡衛他『海外で学ぶ子どもの教育—日本人学校、補習授業校の新たな挑戦』明石書店, pp.102-115.

- 文部科学省, 2016, 「在外教育施設グローバル人材育成強化戦略」在外教育施設グローバル人材育成強化戦略タスクフォース。
- 文部科学省, 2020a, 「文部科学統計要覧 (令和2年版)」文部科学省総合教育政策局調査企画課。
- 文部科学省, 2020b, 「在外教育施設への教師派遣と高校生の留学について—教師と高校生のグローバル化に向けて」総合教育政策局国際教育課 令和2年度第1回都道府県私立学校主管部課長会議資料。
- 文部省海外子女教育研究会編, 1996, 『日本人学校教師ガイド—海外で教える』時事通信社。
- 森本孝, 2011, 「在外教育施設派遣経験の活用に関する一考察—派遣経験教員へのアンケート調査結果から」『学校教育学研究』23, pp.1-8.
- 額賀美紗子, 2013, 『越境する日本人家族と教育—「グローバル型能力」育成の葛藤』勁草書房。
- 佐々信之, 2020, 「補習授業校を結ぶ」佐藤郡衛他『海外で学ぶ子どもの教育—日本人学校、補習授業校の新たな挑戦』明石書店, pp.184-195.
- 佐々信之・近田由紀子・渋谷真樹・岡村郁子, 2020, 「多様な背景を持つ子どもたちがともに学ぶために」佐藤郡衛他『海外で学ぶ子どもの教育—日本人学校、補習授業校の新たな挑戦』明石書店, pp.142-181.
- 佐藤郡衛, 1997, 『海外・帰国子女教育の再構築—異文化間教育学の視点から』玉川大学出版部。
- 佐藤郡衛, 2005, 「海外子女教育にみる『日本人性』の問題とその再考—トランスナショナルな海外子女教育の可能性」佐藤郡衛・吉谷武志編『ひとを分けるものつなぐもの—異文化間教育からの挑戦』ナカニシヤ出版, pp.7-34.
- 佐藤郡衛, 2008, 「トランスナショナル下における日本人学校の現状と課題—台湾の日本人学校を事例にして」『国際教育評論』第5号, pp.53-62.
- 佐藤郡衛, 2010, 『異文化間教育—文化間移動と子どもの教育』明石書店。
- 佐藤郡衛, 2019, 「日本人学校のけるグローバル人材育成の課題」『国際理解教育』25, pp.47-56.
- 佐藤郡衛編, 1995, 『転換期にたつ帰国子女教育』多賀出版。
- 佐藤郡衛他, 2020, 『海外で学ぶ子どもの教育—日本人学校、補習授業校の新たな挑戦』明石書店。

- 佐藤郡衛・片岡裕子編, 2008, 『アメリカで育つ子どもたち—バイリンガルの光と影』明石書店。
- 澤田軍治郎, 2017a, 「モスクワ日本人学校の変容」大阪教育大学社会学研究会編『海外日本人学校—教育環境の多様化と変容』金尋堂出版, pp.135-150.
- 澤田軍治郎, 2017b, 「リオデジャネイロ日本人学校の歴史的考察」大阪教育大学社会学研究会編『海外日本人学校—教育環境の多様化と変容』金尋堂出版, pp.151-166.
- 芝野淳一, 2014, 「日本人学校教員の『日本らしさ』をめぐる実践と葛藤—トランスナショナル化する在外教育施設を事例に」『教育社会学研究』95, pp.111-130.
- 芝野淳一, 2015, 「在外教育施設における『学力』問題—ゲーム日本人補習授業校におけるフィールドワークより」『部落解放』716, pp.68-80.
- 芝野淳一, 2018a, 「在外教育施設における教育ニーズの多様化—ゲーム日本人学校を事例に」『大阪成蹊大学紀要』4, pp.275-285.
- 芝野淳一, 2018b, 「日本人学校における教員のトランスナショナルな教育戦略—ゲームの在外教育施設を事例に」『多文化関係学』18, pp. 35-49.
- 渋谷真樹, 2001, 『「帰国子女」の位置取りの政治—帰国子女教育学級の差異のエスノグラフィー』勁草書房。
- 渋谷真樹, 2013, 「スイスにおける補習校と継承後学校との比較考察—日系国際結婚家庭の日本語教育に注目して」『国際教育評論』10, pp.1-18.
- 志水宏吉・清水睦美編, 2001, 『ニューカマーと教育—学校文化とエスニシティの葛藤をめぐる』明石書店。
- 塩原良和, 2017, 「他者と出会いなおし、世界を想像しなおす」塩原良和・稲津秀樹『社会的分断を越境する—他者と出会いなおす想像力』青弓社, pp.17-23.
- 総務省, 2015, 「グローバル人材育成に資する海外子女・帰国子女等に関する実態調査（結果に基づく勧告）」総務省行政評価局。
- 杉森知也, 2014, 「植民地朝鮮・台湾および満州における中等教員養成拡充の基礎的要件に関する一考察」『教育學雑誌』50, pp.17-31.
- 滝多賀雄, 2008, 『海外派遣教師への道—在外教育施設派遣教員集計資料集』創友社。

- 滝多賀雄編, 2007, 『海外で教えるための実践ガイドブッカー—在外教育施設での教育』全国海外子女教育・国際理解教育研究協議会編集委員会。
- 坪田光平, 2018, 『外国人非集住地域のエスニック・コミュニティと多文化教育実践—フィリピン系ニューカマー親子のエスノグラフィー』東北大学出版会。
- 植野美穂, 2020, 「グローバルな能力の育成を目指した教育」佐藤郡衛他『海外で学ぶ子どもの教育—日本人学校、補習授業校の新たな挑戦』明石書店, pp.43-56.
- 渡部宗助, 2003, 「教員の海外派遣・選奨の政策史と様態」小島勝編『在外子弟教育の研究』玉川大学出版部, pp.316-353.
- 吉野耕作, 1998, 『文化ナショナリズムの社会学—現代日本のアイデンティティの行方』名古屋大学出版会。

