

帰国した在外教育施設派遣教員に 関する調査のデザイン

— 先行調査を紐解きつつ —

芝 野 淳 一

1. 問題の所在

近年、日本の教育界において、在外教育施設¹から帰国した派遣教員（以下、帰国教員）²を国内の学校現場で積極的に活用する方針が打ち出されている。その目的は、海外で培った経験やスキルを国内の学校現場で生じるグローバルな教育問題の解決に役立てることである。これまで、帰国教員の待遇の向上や養成システムの見直し、戦略的な人員配置などが議論されてきた（文部科学省 2016, 2021a など）³。

しかし、政策的な議論が活発になる一方で、帰国教員の実態を捉える学

-
- 1 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。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49カ国1地域94校、後者は54カ国1地域230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日本人学校もある（5カ国7校）。日本人学校はアジアと中南米地域に多く、補習授業校は北米とヨーロッパ地域に多い。2020年時点で、前者には16,633人、後者には21,617人が在籍している（文部科学省 2021b）。
 - 2 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。かれらは「在外教育施設派遣教員」（通称、派遣教員）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。派遣期間は原則2年（最大2年延長可）で、長期研修の名目で派遣される。派遣教員には最も一般的な「現職教師」の他に、退職した教員の対象とする「シニア派遣教師」や正規の教員を目指す臨時採用教員等を対象とする「プレ派遣教師」がある。教員派遣制度や派遣実態については芝野（2021）を参照のこと。
 - 3 詳細は文部科学省（2021a, pp.14-15）の「4.2. グローバル教師を育成する好循環の創出・見える化」を参照のこと。また、2022年6月17日に公布・施行された「在外教育施設における教育の振興に関する法律」にも、派遣教員の確保や研修の充実に関する方針が盛り込まれている。

術研究はほとんど蓄積されていない（芝野 2021）。このことは、理論的裏付けや科学的根拠が不在のまま帰国教員に関する議論が進められていることを意味している。こうした現状を踏まえると、かれらの経験やスキルを把握する研究を積み重ねることは急務である。

帰国教員の研究を展開する際に重要なのは、かれらを取り巻く状況の変化を考慮することである。特に注目すべきは、近年の在外教育施設における教育ニーズの多様化である（大阪教育大学社会学研究会 2017, 佐藤他 2020 など）。在外教育施設に派遣された教員（以下、派遣教員）を取り上げた先行研究でも、在籍者の大半が駐在家庭の子どもだった 1970 年代から 2000 年代前半までは「ナショナルな教育を再生産する国際性なき教員」の様子が報告されてきたが、国際結婚家庭や長期滞在・永住家庭の子どもが増加し始めた 2000 年代後半以降は「ナショナルな教育と多様な子どもの中で揺れる教員」や「多様性に関わられた教育実践を創出する教員」の姿が報告されるようになってきている（表 1 参照）⁴。

一方で、帰国教員の研究では、海外で培った経験やスキルを日本の学校で活かすことができない「日本の学校で周辺化される教員」の実態が指摘されてきた。ただし、それらは 1980 年代に散見されるのみで、それ以降

表 1：在外教育施設派遣教員に関する研究の変遷

年代	派遣教員の研究			帰国した派遣教員の研究
	1970年代～2000年代前半	2000年代後半～2010年代前半	2010年代後半～	1980年代～
教員の特徴	ナショナルな教育を再生産する国際性なき教員	ナショナルな教育と多様な子どもの中で揺れる教員	多様性に関わられた教育実践を創造する教員	日本の学校で周辺化される教員
主な内容	・教員の国際性や専門性への異議 ・現地理解教育の批判的検討 ・海外子女教育におけるナショナリズム及び日本人性の問い直し	・教育ニーズの多様化を抱える学校現場の状況の報告 ・多様な背景をもつ子どもと向き合う教員の葛藤や困難への着目	・グローバルな資質・能力を獲得する教員への着目 ・多様性に関わられた授業実践のバージョンの報告	・日本の学校現場への復帰に困難を抱える教員の報告 ・帰国後に派遣経験を活かすことができない教員の把握
社会背景	・日系企業の海外進出の激化 ・海外に赴任する駐在員の増加	・海外移住する日本人の多様化 ・日本人のライフスタイルの変化 ・経済不況による日系企業の現地撤退		・外国人労働者や国際結婚者の増加 ・「グローバル人材育成」の活発化
子どもの動向	・駐在家庭の子どもの増加	・駐在家庭の子どもの減少 ・国際結婚家庭及び長期滞在・永住家庭の子どもの増加		・外国人児童生徒及び国際結婚家庭の子どもの増加

※芝野（2021, pp. 97-103）に基づいて作成。

4 先行研究の具体的な内容については芝野（2021）を参照のこと。

は体系だった研究は実施されていない。この間、外国にルーツをもつ子どもの増加やグローバル人材育成の機運の高まりなど、国内の学校現場を取り巻く状況は激しく変化している。当然ながら、帰国教員の経験や実践も40年前と現在では大きく異なるだろう。こうした時代や社会の背景を念頭に置きつつ、帰国教員が日本と海外を行き来する中でどのような教育実践や教職観を身につけるのか、そして、それらを日本の学校現場でどのように活用しているのかを明らかにする必要がある。

以上を踏まえ、本稿では帰国教員の実態把握に向けた調査のデザインを検討する。1980年代に実施された先行調査を掘り起こしつつ、新しい調査の枠組みや設計を示すことが目的である。時代や社会の移り変わりを考慮しながら過去の調査を紐解くことで、現在の帰国教員の実態を把握するための手がかりを見つけ出すことができるだろう。

本稿で掘り起こす先行調査は、1988年に東京学芸大学海外子女教育センター(現国際教育センター)の野田一郎氏と佐藤郡衛氏が実施した「在外教育施設派遣教員追跡調査」(以下、88年調査)である。本調査は、日本で初めて実施された帰国教員を対象とする学術的な調査である⁵。88年調査はいかなる目的のもと、どのような内容で実施されたのか。また、時代や社会の変化を考慮したとき、どのようにデザインし直すことができるか。これらの問いを明らかにすることが本稿の課題である。

2. 88年調査の振り返り

2.1. 調査の目的と背景

88年調査は、1984年4月に派遣され1987年3月に帰国した教員351名(回答者226名)を対象とする調査票調査である。調査結果は野田・佐藤(1989)にまとめられている。なお、調査に先立って、1984年3月の

5 最近では森本(2011)が派遣経験を有する教員に質問紙調査を実施しているが、調査票がわずか3問の質問で構成されていること、その大半が自由記述で占められていることから、学術性の弱いものとなっている。

赴任直前に派遣志願動機などを問うアンケート（以下、84年3月調査）が、同年9月に赴任後の心境の変化などを問うアンケート（以下、84年9月調査）が実施されている（野田1986）。

88年調査は、帰国教員の異文化体験がどのようなものなのか、また、それらが帰国後の教育活動にいかに関わりつけられているのかを、赴任校での「現地理解教育」の実践に焦点を当てて明らかにするものである（野田・佐藤1989, p.2）。

在外教育施設の教育改善、派遣教員の教育実践の向上、教育意識の昂揚に役立てることが調査の主な目的となっている。

調査が実施された背景には、大きく2つの動向がある。第一に、1980年代後半より展開された「国際理解教育」の推進である。高度経済成長期以降、日本の国際社会への進出が加速する中で、教育界では国際理解教育のあり方が活発に議論されていた⁶。そこで大きな期待が寄せられたのが海外子女教育及び在外教育施設である。例えば、総務庁行政視察局（現総務省行政評価局）からの勧告を受け、文部省（現文部科学省）が国際的視点を取り入れた海外子女教育の指導方針を示している（野田・佐藤1989, p.2）。本調査は、こうした動きを念頭に置き、在外教育施設における現地理解教育を国際理解教育の下位概念として位置づけ⁷、その実践主体である

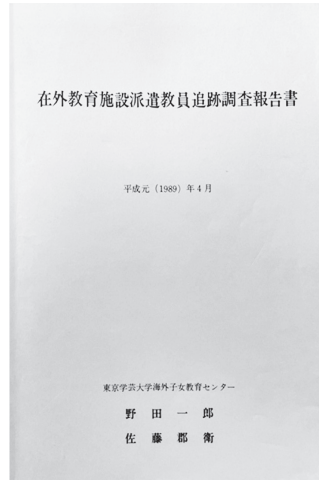


図1:88年調査報告書(筆者撮影)

6 例えば、1987年12月の教育課程審議会（現中央教育審議会）では、カリキュラムの改善方針について「国際理解を深め、我が国の文化と伝統を尊重する態度の育成」の重要性が議論されている。

7 報告書では国際理解教育と現地理解教育の関係性を、「国際理解教育が、多様な概念や広範な教育問題、例えば『人権教育』『開発教育』『環境教育』等を包含するのに対し、現地理解教育とは、国際理解教育の下位概念として、また教育実践課題としてとらえてよい」（野田・佐藤1989, p.25）としている。

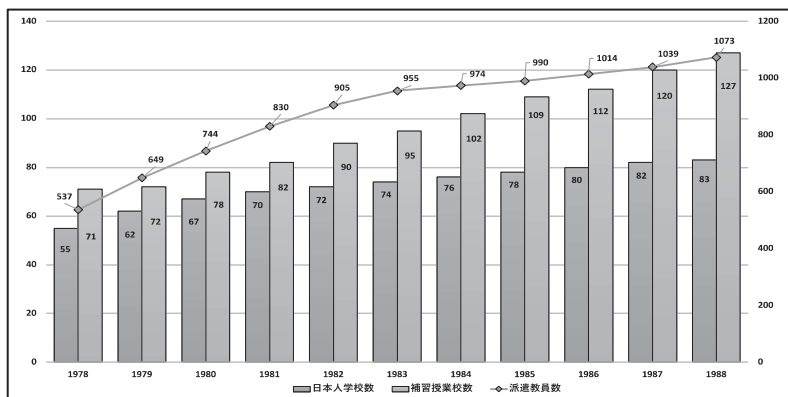


図2：在外教育施設数と派遣教員数の推移（1978年～1988年）

※野田・佐藤（1989, p.4）に基づいて筆者が作成。

派遣教員の実態に迫ろうとした。

第二に、教育界において派遣教員に注目が集まっていたことである。1980年代は、海外で暮らす子どもの急増を背景に在外教育施設数と派遣教員数が急増した時期である（図2参照）。

報告書の資料によると、調査が実施された1988年の派遣教員数は1,073人で、その数は10年前（1978年）の約2倍となっている。在外教育施設数も10年間で急激に増加し（84校増）、多様な国や地域に教員が派遣されるようになった。このような急激な変化は後にも先にもこの時期にしかみられない。1980年代は教育派遣の最盛期と呼んで差し支えないだろう。

ただし、派遣教員の注目のされ方は決してポジティブなものではなかった。特に、かれらの志願動機や職務態度に対して厳しいまなざしが向けられていた。例えば「物見遊山の発想や、安易・軽薄な動機で派遣教員を目指す教師」（野田・佐藤 1989, p.27）や、海外で日本人社会に閉じ込める「国際性なき教師」（小島 1983）といった批判がみられた。当然、強い使命感を持って赴任先に出向し、新しい教育実践や価値観を身につけて帰ってきた教員も多かったはずである。しかし、上記したような負のイメージが先行する中で、赴任経験を隠しながら生活する帰国教員の存在は珍し

くなかった（星野 1986, 小島 1983, 野田・佐藤 1989）。88年調査は、帰国教員の先駆的な教育実践や教育観を明らかにすることで、こうした負のイメージを打破しようとするものであった。それを象徴するように、報告書にはかれらを肯定的に捉えようとする記述が多くみられる⁸。

2.2. 調査設計と調査票

88年調査が実施されたのは、対象となった教員が帰国してから1年半が経過した1988年9～10月である。実査に先立って同年8月に20名に対して予備調査と面接が行なわれ、調査の妥当性や回答の難易度がチェックされている。

アンケートの回答者数は226名（男性202名、女性24名）で、回収率は66.3%（男性65.4%、女性57.1%）であった。対象者の年齢は40歳未満が55.3%、40歳以上が44.6%となっていた。赴任先の地域はアジアが最多の37.6%となっており、中南米が16.8%、西ヨーロッパが16.4%と続く。大半が日本人学校に赴任しており（94.7%）、補習授業校に赴任した者はわずか5.3%であった。帰国後の所属は、北海道・東京・千葉・神奈川・福岡の5つの自治体に集中しており、全体の42.9%を占めている。

調査票は38の設問と14の補助設問によって構成されている。帰国教員の教育実践及び教育観を国内外での教職経験や個人の経歴とともに時系列的に把握できるように設計されている。①どのような条件を備えた派遣教員が現地理解教育の実践を豊かにしているか、②どのような環境にある派遣教員が現地理解教育に積極的に取り組んでいるか、③帰国教員は海外体験を生かした教育実践をどのように行なっているかの3点を分析・考察することが念頭に置かれている（野田・佐藤 1989, p.29）。調査票は「調査

8 例えば、報告書の最後は「異文化の中で3年間を過ごし、困難な環境や諸条件の中で、国際理解や現地理解の教育を身をもって実践された先生方が、帰国後も赴任時以上に教育の国際化のために尽力されることを期待してやまない。この調査結果は予想以上に在留地域で努力され、帰国後も国際教育にその意欲と情熱を燃やし続けている多くの教師のいることの証として関係者に受けとめていただけたら幸いである」（野田・佐藤 1989, p.72）という文言で締め括られている。

対象者の属性」「赴任校における教職経験及び生活経験」「帰国後の経験」の3セクションにわかれている。

セクション1：調査対象者の属性

最初のセクションには、対象者の属性を尋ねる12の設問が置かれている。まず、対象者の基本情報を尋ねる問いが3つあり、Q1に性別、Q2に年齢、Q3に派遣回数に関する質問が置かれている。次に、赴任校に関する情報を詳細に尋ねる問いが6つ設定されている。Q4に所在地、Q5に学校種別、Q6に在籍児童・生徒数、Q7に指導教科、Q8に赴任最終年度の担当学年、Q9に赴任最終年度の職名がある。続いて、対象者の家族に関する情報を尋ねる問いが2つ設定されている。Q10に同伴した配偶者、Q11に同伴した子どもが、さらに補助設問に赴任最終年度の子どもの学年と学校が置かれている。最後に、Q12に現在の所属に関する質問がある。

セクション2：赴任校における教職経験及び生活経験

次のセクションでは、赴任校における教職経験を様々な角度から尋ねる問いが10設定されている。まず、現地理解教育の実践について尋ねる質問が2つある。Q13では赴任先で取り組んだ現地理解教育の内容を個人レベルと集団レベルで確認する17の項目が設けられている⁹。続くQ14は現地理解教育の教育成果を回答する設問で、補助設問で教育成果があがらなかった理由が問われている。次に、赴任校の様子についての質問が6つ設定されている。Q15は同僚の教員、Q16は児童生徒の特徴を尋ねている。Q17-19は保護者の特徴に関するもので、Q17は保護者の要望、Q18は保

9 現地理解教育の項目は東京学芸大学海外子女教育センター(現国際教育センター)が発刊する「在外教育施設における指導実践記録」第1-10集(1979～1988年)に掲載されている実践例の分析より導き出されている(野田・佐藤 1989, p.34)。それらは、1. 現地の民話や伝説等の教材化、2. 現地生活を主題とした作文文化や文集作り、3. 副読本や資料集を利用した実践、4. VTR やスライド等の視聴覚教材を利用した実践、5. 見学・観察やフィールドワークでの実践、6. 現地の生物・地学・天文素材を活用した実践、7. 現地の楽曲・民族楽器を利用した実践、8. 現地の手工芸を取り入れた実践、9. 現地の画材・素材を利用した実践、10. 現地の国技・舞踊(ダンス)の学習、11. 現地語の学習、12. 現地の衣食住生活を利用した実践、13. 現地国の国旗等の活用、14. 現地理解のクラブ・現地語クラブの指導、15. 文化祭・音楽会・運動会等に現地の人の参加、16. 現地校の参観、17. 現地校への適応を促す指導(補習授業校)である。

護者の要望の受け止め方、Q19は保護者の協力を尋ねている。Q20は学校理事会及び運営委員会との関係性を問うている。最後に、現地の人々や環境との関係についての質問が2つ設定されている。Q21では現地の人々の赴任校に対する態度、Q22では赴任校を取り巻く環境に関する困難を尋ねている。

さらに、自身や家族の赴任先での生活経験について7つの質問が置かれている。まず、教員の家族の経験について尋ねる質問が2つある。Q23では家族と現地の人々との付き合い、Q24では家族にとっての現地生活の満足度が問われている。続いて、自身の生活経験に関する設問が5つ並んでいる。Q25は現地の風俗・習慣・文化等の関心度、Q26は現地語の修得度が設定されている。Q27では現地の友人（日本人・日系人以外）の有無と人数を尋ねている。また、補助設問として、現地の友人と出会った場、現地の友人と親しさ、帰国後の交際状況に関する質問が置かれている。最後に、Q28で派遣生活の満足度、Q29で派遣生活を通じた現地への適応度を尋ねている。

セクション3：帰国後の経験

最後のセクションでは、帰国後の経験に関する質問が9つ設定されている。まず、教育や子どもに対する考え方を問う質問が2つある。Q30では派遣教員生活を通じた教育観の変化を、Q31では自身の子ども観と教育観を尋ねている。次に、帰国後の適応状況に関する質問が2つある。Q32は帰国後に赴任経験をどの程度話したかを問うものである。Q33は職場への適応状況を尋ね、補助設問で不適応の理由を質問している。続いて、赴任経験の活用に関する質問が2つある。Q34では赴任経験の教育実践への活用状況を尋ねている。さらに補助設問で、どのような場でどのように赴任経験を活かしたか、なぜ活かさないのかを質問している。Q35は学校以外での赴任経験の活用を尋ねている。最後に、派遣生活の振り返りや今後の展望について3つ質問が設定されている。Q36は海外派遣で得たもの、Q37は赴任地の再訪希望、Q38は再派遣の希望である。Q38には補助設問

として希望派遣地域に関する質問が置かれている。

2.3. 調査結果の概要

報告書には、設問ごとに単純集計と簡単な解説が付される形で結果が記述されている。一方で、考察については、複数の項目の集計結果、調査者が経験的に知り得た知識や実際に聞いた声、先行調査や帰国教員の手記、行政文書や統計資料などを突き合わせながら、総合的・多角的に展開されている。

ここでは、調査設計において示された3つの分析・考察の視点に沿って、筆者が重要だと判断した調査結果をピックアップする¹⁰。

結果 1: どのような条件を備えた派遣教員が現地理解教育の実践を豊かにしているか

対象者の現地理解教育の実践は、個人レベルの発想で行なわれるものでなく、「現地校の参観」や「見学・観察やフィールドワークでの実践」など教員集団の協力のもと学校レベルで行なわれるものが多かった(Q13)。一方で、教科指導や学級単位の活動で実践する現地理解教育については回答が少なかった。一人当たり平均約7種類の実践を試みており、その実践状況は多様であった。なお、実践の成果について8割以上が「成果があった」と回答しており、自身の取り組みを概ね肯定的に評価していた(Q14)。

こうした状況を裏付けるように、「教育熱心」で「現地理解教育」に強い意欲をもち、「生活指導」にも力を入れ、「信頼性」の高い派遣教員集団の姿が浮き彫りになっている(Q15)¹¹。また、全般的に、進んで現地語を習得したり現地の人々と親密な関係を築いたりしながら異文化に溶け込もうとする者が多かった(Q25-29)。

10 ただし、報告書には下記①～③に対する回答が明示されていたわけではない。本節の内容は、あくまでも筆者なりに調査結果をまとめたものである。

11 一方で、「協調性」に欠ける教員や「精神的に不安定」な教員も多く、派遣教員の相互の人間関係の難しさが指摘されている。

結果 2：どのような環境にある派遣教員が現地理解教育に積極的に取り組んでいるか

派遣教員が現地理解教育の実践に多くの困難を抱えていることが明らかになった。その主な原因が保護者との関係であった。対象者は保護者の特徴を「国内での受験をたいへん意識し、それを目指して指導を求め、点数や成績にこだわり、宿題を沢山出してほしいと願っている。教育に無関心な者は皆無に近い」（野田・佐藤 1989, p.42）が、現地に合った教育には関心を示さない傾向があると述べている（Q17）。また、学校行事や学級経営には非常に協力的だが（Q19）、それゆえに教師の考え方を批判したり、中には私生活にまで踏み込んできたりするケースがあった（Q17）。

こうした保護者の態度は、児童生徒の現地に対する考え方に大きな影響を与えているという。派遣教員たちは、在外教育施設の児童生徒をポジティブに評価していた一方で（Q16）¹²、現地社会・現地人に対する蔑視や日本・日本人の優越性の誇示といったネガティブな態度についても言及していた。報告書では、先行調査や派遣教員の手記を参考にしながら、児童生徒に見られる否定的な態度を「教師の指導上の問題よりも、日常の家庭における保護者の現地を見る眼」（野田・佐藤 1989, p.43）によるものと結論づけている。

これらの結果から、教科学習や受験体制への適応を重視する保護者と現地理解教育の推進を重視する派遣教員の間、深い対立が生じていることが読み取れる。ただし、派遣教員は保護者の批判や要求を「保護者の熱意」であると冷静に受け止めている様子も明らかになっている（Q18）。また、現地の人々が在外教育施設に比較的好意的であることなど（Q21）、現地理解教育の実践を促す要因が示されていたことも興味深い。

12 報告書では、こうした眼差しの背景に在外教育施設の子どもの比較的恵まれた家庭環境をみることができると記されている（野田・佐藤 1989, p.40）。

結果 3：帰国教員は海外体験を生かした教育実践をどのように行なっているか

帰国教員の大半は3年間の派遣経験に満足していた(Q28)。また、多くが赴任経験を通して「視野が拡大し、国際理解を深め、自己の価値観に変容を来した。また、日本を客観的にながめ再認識することができた」(野田・佐藤 1989, p.55)と認識していた(Q30, 36)。ほぼ全員が赴任地を再訪したいと希望し、さらに派遣教員として再び海外で教鞭を執りたいと考えていた(Q37, 38)。また、赴任経験を教育実践に活かす教員が大半を占めており、その多くが教科指導の中で活用を試みていた(Q34)。さらに、帰国教員が組織する研究会に所属したり研究団体で海外での教育実践を発表したりするなど、学校以外の場でも精力的に自身の赴任経験を活用する様子がうかがえた(Q35)。

ただし、教師集団の閉鎖性や学校現場での国際化の遅れが原因で満足のいく実践ができない者や、教育実践を披露する機会に恵まれず赴任経験を発揮することができない者もいた(Q34)。こうした背景に、帰国教員に対する学校現場や教育委員会の不理解をみることができる。例えば、帰国後に職場にスムーズに適応できた者は少なく、再適応に時間がかかっていることが明らかになっている(Q33)。その理由に同僚の教員や管理職の不理解・嫉妬をあげる者も少なくない。報告書では、これに加えて教育委員会レベルで帰国教員を活用する方針や仕組みがないことを指摘している(野田・佐藤 1989, pp.64-68)。

3. 新しい調査のデザイン

前節のとおり、88年調査は帰国教員の教育実践及び教育観を国内外の教職経験や個人の経歴とともに時系列的に把握できるようにデザインされていた。また、赴任中に実践した現地理解教育の取り組みが帰国後にどのように活かされているのかを明確に把握できるようになっていた。さらに、赴任校の雰囲気や人間関係、赴任中の日常生活などが幅広く尋ねられ

ており、多面的に帰国教員の実態を把握できるように設計されていた。

本節では、88年調査の枠組みを残しつつ、最近の帰国教員に迫るための調査をデザインする。以降では、88年調査をリメイクする際のポイントを「現代的文脈の考慮」「越境性への着目」「調査法の多元化」の3つにわけて説明し、帰国教員の教育実践及び教育観を把握するための調査の枠組み、課題、方法を提示する。

3.1. 現代的文脈の考慮

第1節で述べたように、88年調査時と現在では在外教育施設や国内の学校現場を取り巻く状況が大きく異なるため、現代的文脈を考慮して調査を設計し直す必要がある。本項では、考慮すべき現代的文脈を「グローバル」と「ローカル」の2つの側面から整理する。

(1) グローバルな文脈

在外教育施設は設立当初より駐在家庭の子どもの帰国支援を担ってきた。駐在家庭の親の多くは、国際性を育むことよりも、子どもの帰国後の学校適応や受験問題に関心があった（江淵 1994, 小島 1998, 佐藤 1997, 柴野 1983）。派遣教員の主な役割は、日本と同等の教育を施し、帰国に備える子どもや保護者の要望に応えることであった。88年調査に参加した教員は、そのような環境に身を置きながら赴任生活を送っていた。

しかし、2000年代頃から海外移住する「日本人」の多様化が顕著になる中で、帰国を前提としない国際結婚家庭や永住家庭の子どもの存在が在外教育施設で学ぶようになった。子どもの背景が多様化する中で、教室には言語、学力、進路、アイデンティティ選択などをめぐって様々な教育ニーズが出現している（芝野 2019）¹³。また、保護者の教育方針も多様になり、かつてのように帰国を見据えた教育を希望する親ばかりではなくなった（芝野

13 先行研究では、日本語が母語でない子どもの継承語教育や複数の言語・文化環境で育つ子どものアイデンティティ保障（知念 2019, Doerr & Lee 2010, 2013, リー・ドーア 2019, 本間 2018）、多様な家庭背景の子どもの学習を保障する教育実践やカリキュラム（Doerr & Lee 2010, 2013, Lee & Doerr 2015, 佐藤他 2020）、現地や第三国への移動を見据えた進路の問題（Doerr & Lee 2013, 芝野 2018）などが報告されている。

2019)¹⁴。現在の派遣教員は、日本と同等の教育を施すという在外教育施設の本来的な目的を遂行しつつ、目の前にいる子どもの実情に合わせた教育を展開せざるを得ない状況に置かれている(本間 2018, 佐藤他 2020, 瀬尾 2020, 芝野 2014, 2018)。

国内に目を向けると、1990年頃から日本に住む「外国人」が増加し、日本の学校には外国にルーツをもつ子どもが在籍するようになっていく¹⁵。これまで、日本の学校で言語、学力、進路¹⁶、アイデンティティなどをめぐって様々な困難に直面する子どもたちの姿が報告されてきた(三浦 2019)。そして、そうした困難の要因として同化主義的な日本の学校文化の問題が指摘されてきた(坪田 2019)。教員は、外国にルーツをもつ子どもにも同化を強いる学校の担い手として批判される一方で、そのような学校を変革する主体として期待されてきた(金井 2012, 清水・児島 2006, 志水・清水 2001, 坪田 2018 など)¹⁷。最近では、欧米の多文化教育の文脈を踏まえ、教員がいかに文化的多様性に配慮した教育を展開できるかが議論されている(児玉 2018, 松尾 2013, Takahashi 2020 など)。

他方で、2010年前後より「グローバル人材育成」の機運が高まっている(グローバル人材育成推進会議 2011)¹⁸。在外教育施設についてもグロー

14 これまで、グローバル社会での活躍を見据えてバイリンガル・バイカルチュラルな教育を望む駐在家庭(額賀 2013, 山田 2007)や、日本とのつながりや日本人としてのルーツの保持を目的とする長期滞在・永住家庭(佐藤 2010, 芝野 2022, 山田 2019)が報告されている。

15 2020年現在、公立学校に在籍する義務教育段階の外国人児童生徒は103,467人である(文部科学省 2021c)。日本語指導が必要な外国人児童生徒数は、2018年現在で40,755人となっている(文部科学省 2019)。

16 文部科学省(2019)によると、2018年現在における日本語指導が必要な高校生の中退率は9.6%(全体1.3%)、大学・短大・専門学校等進学率は42.2%(全体71.1%)、非正規雇用率は40.0%(全体4.3%)、進学も就職もしていない者の率は18.2%(全体6.7%)となっており、日本人との間に大きな格差が生じている。また、高校及び大学の進学・在籍状況は出身国によって異なり、特に東南アジアや南米出身の子どもの進学率・在籍率が低くなっている(高谷他 2015)。また、義務教育段階の子どもの不就学も深刻な問題である。2019年現在で不就学の可能性がある子どもは19,471人にのぼる(文部科学省 2020)。

17 日本の学校における同化主義の問題は1980年代から90年代にかけて盛り上がりみせた海外帰国生研究においても指摘されている(芝野 2019)。

18 日本の経済不況の克服やアジアを中心とする国際競争の激化を背景に、グローバル人材の育成が重点的な国家戦略として掲げられている。グローバル人材は一般的に、①言語力、コミュニケーション能力、②主体性、積極性、チャレンジ精神、協調性・柔軟性、責任感・使命感、③異文化理解と日本人のアイデンティティの三つを兼ね備えた人材と定義されている(グローバル人材育成推進会議 2011, p.7)。

バル人材育成に関する課題が議論されている（佐藤 2019 など）。興味深いのが、国内外の教育現場で生じる教育課題の解決を見据え、グローバル人材としての教員の資質・能力の育成が叫ばれていることである。例えば、文部科学省は在外教育施設を「グローバル人材育成の最前線」とし、そこで経験を積んだ帰国教員を国内の学校現場で有効活用する方針を打ち出している（文部科学省 2016, 2021a）¹⁹。

以上のような時代や社会の変化の中で、帰国教員の経験、実践、価値観はより複雑かつ多様になっていることが予測される。したがって、こうしたグローバルな文脈を考慮しつつ調査をデザインする必要がある。

(2) ローカルな文脈

ただし、グローバルな文脈の影響は、個々の教員が置かれているローカルな文脈によって異なる。

在外教育施設の教育方針やカリキュラムは、学校が設置されている国や地域の背景によって多様である（大阪教育大学社会学研究会 2017, 佐藤 2019, 佐藤他 2020 など）。中には、日本の学習指導要領に沿った教育を実施するクラスの他に、国際結婚家庭や永住家庭など帰国予定のない子どものニーズに合わせた独自のコースやカリキュラムを設置する学校もある²⁰。

また、在籍する子どもの背景は学校によって大きく異なる。近年、国際結婚家庭や永住家庭の子どもの増加がいたるところで報告されているものの、依然、駐在家庭の子どもの大半を占める学校は多い²¹。学校規模につい

19 具体的には、若手教員の派遣数の増加や帰国教員の戦略的な配置などが議論されている。また、派遣教員の教育活動のサポートや教育プログラムの開発を目的とする研究事業（在外教育施設の高度グローバル人材育成拠点事業 AG5）も展開されている。本事業の詳細や成果物は AG5 ホームページや佐藤他（2020）を参照のこと。

20 例えば、シドニー日本人国際学校では、文部科学省の教育課程を学ぶ「日本人学級」とニューサウスウェールズ州のカリキュラムを学ぶ「国際学級」が併設されている。また、プリンストン日本語学校では、文部科学省の教育課程に準拠した「文科省コース（補習校部）」、帰国予定のない永住家庭や国際結婚家庭への継承語教育を目的とする「プリンストンコース」、日本語を母語としない子どもに言葉や文化を教授する「JASL コース」が併設されている。

21 2020 年度現在、保護者のいずれか又は両方とも外国人の子どもの割合は、日本人学校で 14.9%（3,201 人）、補習授業校で 46.4%（11,745 人）となっている（文部科学省 2021d）。

でも、複式または単学級を採用する全校児童生徒 100 名未満の学校から、各学年 3～4 学級以上を置く全校児童生徒 2,500 名を超える学校まで幅広い²²。さらに、各学校の財政基盤の安定度や人的資源の充実度にも大きな差がある。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国際結婚家庭や永住家庭の子どもが多い学校には、実態に見合った援助がなされていない。特に、日系企業の少ない地域にある小規模施設は、現場を下支えする財政基盤や人的資源を十分に確保できない状況にある(芝野 2014)。

国内の教育現場についても同じことがいえる。教員の実践や意識は校区の歴史的・社会経済的背景にある程度規定される(伊佐 2010, 神村 2014, 中村 2019 など)。また、学校における教員文化の特徴(特に同僚性や協働性の違い)が、教員の専門性の向上に大きな影響を与えることも重要な事実である(Hargreaves & Fullan 2022, 久富他 2018)。

以上により、帰国教員の教育実践及び教育観は、どのような在外教育施設や国内の学校に所属していたか、そこでどのような関係性に埋め込まれ、どのような経験をしたかによって異なることが予測される。したがって、帰国教員が置かれているローカルな文脈を把握する調査項目を設定することが求められる。

3.2. 越境性への着目

次に、帰国教員の教育実践及び教育観を捉えるための視座である「越境性」について説明する。88 年調査では、帰国教員の現地理解教育の実践及びその活用に焦点が当たっていた。しかし、近年の帰国教員を取り巻く状況を踏まえると、現地理解教育だけに焦点化することは有効ではない。

先述の通り、現在の在外教育施設には現地で生まれ育つ子どもや日本で

22 一般的な日本人学校の規模は各学年 1～2 学級を置く全校児童生徒 100～500 名であり、全体の約 60%を占めている(文部科学省 2021d)。全学級数(小学部+中学部)が最も少ない学校が 4 学級、最も多い学校が 91 学級となっており、学級規模の分布は極めて大きい。

生活したことのない子どもが在籍している。「現地」と「日本」の境界が曖昧になる中で、両者の間に明確な境界を設定する現地理解教育の枠組みは見直しを迫られている。先駆的な学校では、地球規模の問題を扱う課題解決型学習、言語学習と教科学習を統合した日本語教育プログラム、現地社会及び日系コミュニティとの共同授業など、現地と日本の二項対立図式を相対化する「グローバル教育」が実践されている（佐藤他 2020 など）。かつてのような、現地理解教育を通じて日本人性を再生産する教員を想定することは難しくなっているのである（小島 1983, 1998, 佐藤 1997 など）。また、派遣教員は教科指導や生徒指導など学校生活のあらゆる場面で子どもの多様なニーズと向き合っている。日本国民の育成という教育理念と子どもの文化的多様性という現実の間に生じるズレに日々葛藤を抱えつつも（芝野 2014）、現場の実情を的確に把握し、日本で培った経験やスキルを活用しながら、新規かつ独自の教育方法を編み出している（本間 2018, 芝野 2018）。

このような、異なる国・地域にある教育現場を往還しながら教育実践や教育観を創出したり転用・応用したりする能力及び志向性のことを、教員の「越境性」と呼びたい（芝野 2021）。この越境性の概念は、移民研究の「トランスナショナリズム」論から着想を得ている。トランスナショナリズムは、国境を越えて移動する人々が複数の国や地域に同時に関与しながら多様な実践及び意識を創出する姿を捉える理論枠組みである（Levitt & Schiller 2004）。帰国教員は、まさに国境を越えて移動する人々であり、それゆえに多かれ少なかれ複数の場所（日本と赴任地）に関与しながら教育実践や教育観を生み出している。

江淵（1998）は、「トランスカルチュラルリズム」の概念を用いてトランスナショナリズムの結果として生じる個人レベルの生活様式の変化に着目している。氏はトランスカルチュラルリズムを「二言語や二文化に通じた行動型・能力・資質」ととし、それらが「ホスト社会（渡航先国・受け入れ国）の文化と母文化の二つの相異なる文化を同時的に経験する過程で

習得される」(江淵 1998, p.26) と述べる²³。トランスカルチュラルな資質や能力をもつ者は、二つの文化の間で葛藤しつつも、両者を状況に応じて使い分けたり、統合したり、いずれの文化をも超える「第三文化」を生成したりするという(江淵 1998)²⁴。

筆者が越境性と呼ぶものは、まさにこうした資質や能力のことである。江淵(1998)は移民二世や海外帰国生にトランスカルチュラルリズムを見出しているが、国境を越えて移動しながら複数の文化と接触する教員もその範疇に入るだろう²⁵。実際、海外で教鞭を執る教員の研究では、かれらが移動を通じて新しい実践や価値観を生み出す過程が示されている。例えば、鈴木(2015)は、REX プログラム²⁶で海外の教育現場に赴任した教員が異文化接触を通じて日本と赴任先の二つの文化の枠組みを身につけ、自身の教育実践や文化的規範を相対化していく様子を報告している。また、瀬尾(2020)は、補習授業校の現地採用教員が日本の教育と様々な距離を取りつつ、自身の教育経験や海外経験を応用しながら子どもの多様なニーズに合わせた教育を展開する姿を描いている²⁷。

さらに、帰国教員の越境性を捉える際に着目したいのが、かれらの海外から日本に「戻る」という経験である。異なる場所から元いた場所に戻るという経験は、自明視していた身近な世界を揺さぶる新たな実践や価値観を創出する契機になる(川端 2013)。例えば、芝野(2018)は、赴任中に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、帰国後

23 同じく Guarnizo (1997) は、移動する人々がトランスナショナルな関係性に埋め込まれる中で出身地と移住先の両方に準拠枠をもつようになり、その「二重の準拠枠」を通して自身の行動や状況を比較しながら実践や意識を形成していくと述べている。

24 Kılınc & King (2019) は、そのような異なる文化を仲介したり転用したりする力をトランスカルチュラル・キャピタルと呼び、移民が異なる場所で生きていくための「資本」となり得ることを強調している。

25 近年トランスナショナルリズムを援用した教育研究が蓄積されているが(額賀 2013, 志水他 2013 など)、その多くが子どもや保護者を対象としたものである。本研究はトランスナショナルリズムが教員を捉える枠組みとしても有効であることを示すものであり、当該研究領域の理論的發展に貢献できると思われる。

26 文部科学省「外国教育施設日本語指導教員派遣事業」のこと。2013年に廃止された。

27 他方、移民研究でも、Kılınc & King (2019) が、ドイツからトルコに帰還した移民第二世代の教員がドイツで実施されている体験型学習や批判的思考力教育を持ち帰ることで、トルコの伝統的な教育システムを相対化する様子を報告している。

に家庭背景の厳しい生徒への学習支援に転用しようとする教員に注目している。また、在外教育施設派遣教員ではないが、鈴木（2015）はREXプログラムから帰国した教員が、海外経験を応用しながらインクルーシブ教育や落ちこぼれを出さない教育を模索する様子を報告している。このように、教員の越境性が多様なマイノリティの包摂へと開かれていく局面を明らかにすることも、本調査における重要な課題である。

ただし、誰もが同じような越境性を同じように身につけるわけではないし、それらを同じように発揮できるわけでもない。海外経験を通じてどのような知識やスキルを獲得するか、またそれらを帰国後に活かせるかどうかは、個々の教員が置かれる環境に大きく左右される（野田・佐藤 1989, 鈴木 2015）。また、個人の社会的属性や教育経験・海外経験の影響も無視することはできない（瀬尾 2020）。したがって、教員を取り巻くローカルな文脈や教員個人の経歴にも目を向けながら、かれらの越境性を把握しなければならない。

ここまでの議論を踏まえると、本調査で遂行すべき問いは次のようになる。帰国教員は越境的な教職経験を通じてどのような教育実践や教育観をいかに創出するのか。また、それをどのような場面でいかに転用・応用しているのか。そして、それが可能になる／困難になる条件は何なのか。これらを明らかにする調査設計が必要となる。

3.3. 調査法の多元化

3.1と3.2の内容は次のようにまとめられる。帰国教員の教育実践及び教育観は、日本と海外を往還することで蓄積される越境的な教職経験を転用・応用しながら創出される（越境性）。その越境的な教職経験は、個人の社会的属性や教育経験・海外経験（個人の経歴）、個人の置かれている環境（ローカルな文脈）、その背景にある時代や社会の流れ（グローバルな文脈）に影響を受けている。これらを図式化すると図3のようになる。

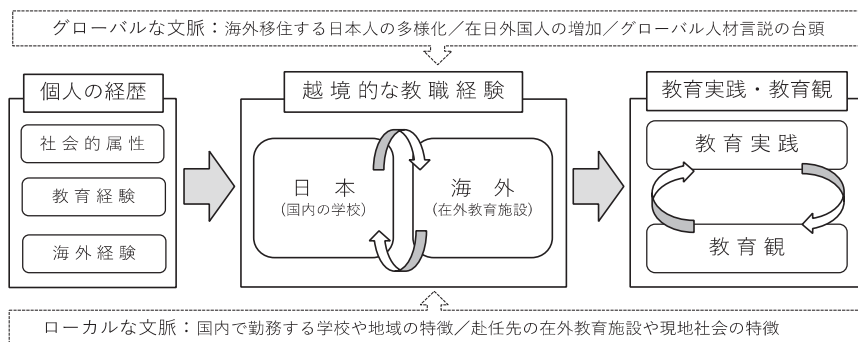


図3：新しい調査の枠組み

本節では、この枠組みに基づいて、具体的な調査法を検討する。88年調査はアンケートのみを用いて量的に帰国教員の経験やスキルを分析していた。しかし、先にみたような複雑かつ多様な教職経験は、複数の調査法を用いて多角的に把握する必要があるだろう。そこで、新しい調査では、アンケート調査とインタビュー調査を用いて帰国教員の教育実践や教育観にアプローチしたい。以下、各調査の課題と内容を説明する。

(1) アンケート調査：教育実践及び教育観の量的把握

アンケート調査の課題は、第一に帰国教員の教育実践及び教育観やその転用・応用状況を量的に分析し、それらの特徴やバリエーションを把握すること、第二に個人の経歴やローカルな文脈を考慮しながら、そうした特徴やバリエーションが生み出される要因を分析することである。これらを念頭に置きながら調査票を作成した²⁸。調査票は帰国教員の越境的な教職経験を時系列的(派遣前→赴任中→帰国後)に把握できるようにデザインした。なお、88年調査には派遣前の経験を尋ねる設問がなかったため、84年3月調査を参考にして調査項目を作成した。ここでは、上記の課題

28 帰国教員や専門家に調査項目の妥当性や回答の難易度についてチェックを受けた。

に取り組む上で重要な調査項目を解説する²⁹⁾。

① 教育実践及び教育観の把握

まず、帰国教員の教育実践及び教育観を把握するための調査項目を説明する。

派遣前：多様なニーズをもつ子どもの指導経験が赴任中の教育実践に影響を与えることを踏まえ（本間 2018, 芝野 2018）、「母語が日本語でない児童生徒」「両親のいずれかが日本人ではない児童生徒」「両親のいずれも日本人ではない児童生徒」「海外から帰国した児童生徒」「社会経済的に困難な家庭環境にある児童生徒」「特別な支援を要する児童生徒」の指導経験を尋ねた。各項目の文言は 2018 年に実施された OECD 国際教員指導環境調査（以下、TALIS 2018）³⁰⁾ の指導学級の子どもの特性に関する項目を参考にした。

赴任中：まず、特定の教育プログラムの実践経験に焦点を当てた項目を設定した。佐藤他（2020）や文部科学省（2021d）の実践事例を参考にし、88 年調査の赴任中に実践した現地理解教育に関する質問（Q13）をアレンジした。具体的には、「グローバルな問題を題材にした探究学習や課題解決型学習」「現地でのフィールドワークやインタビューを取り入れた学習」「現地校やインターナショナル・スクールとの共同学習」「日本の学校や他の在外教育施設との共同学習」「英語力向上に特化した授業」「日本語力向上に特化した授業」「日系人コミュニティに向けけた日本語・日本文化の発信」「日系人の歴史・文化を題材にした学習」「現地社会に向けた日本語・日本文化の発信」「現地の歴史・文化・自然環境等を題材にした学習」「現

29) ここで取り上げる項目の他にも、派遣志望動機や渡航前の準備状況、赴任中の生活経験、派遣の満足度や再派遣希望の有無、帰国後の職場での適応状況など、教育実践や教育観との関連が想定される項目を設定した。

30) 国際教員指導環境調査（TALIS: Teaching and Learning International Survey）は、OECD が実施する学校の学習環境と教員及び校長の勤務環境に焦点を当てた大規模な国際調査である。教員の職能開発に係る環境や学校での指導状況などを幅広く把握することが目的である。2008 年から 5 年おきに実施されている。直近の 2018 年調査（第 3 回調査）は 48 の国と地域を対象に行なわれた。TALIS 2018 の質問内容は、国立教育政策研究所のホームページで公開されている日本語版調査票を参照のこと。

地語学習」「現地校の教科書や教材を用いた学習」の12プログラムについて実践経験を尋ねた。

次に、多様なニーズをもつ子どもの指導経験を把握する項目を設定した。在外教育施設に在籍する子どもの多様化を踏まえ(大阪教育大学社会学研究会 2017, 佐藤他 2020 など)、担当学級で「両親のいずれかが日本人ではない児童生徒」「両親のいずれも日本人ではない児童生徒」「母語が日本語でない児童生徒」「帰国予定がない児童生徒」を受け持った経験があるかを尋ねた。

さらに、赴任中の教育観を把握する項目として、児童生徒への指導について何をどの程度重視したかを尋ねた。先行研究の知見を踏まえ(Doerr & Lee 2010, 2013, Lee & Doerr 2015, 本間 2018, 佐藤他 2020, 瀬尾 2020, 芝野 2014, 2018)、日本の文脈に沿った教育と現地・現場の文脈に合わせた教育を対比させる形で項目を配置した。具体的には、「日本と同等の教育内容を施すこと」「現地社会に合わせて教育内容をアレンジすること」「個別の子どもの実情に合わせて教育内容をアレンジすること」「日本のルールやマナー身につけさせること」「現地のルールやマナーを身につけさせること」「日本人としてのアイデンティティを確立すること」「多様なアイデンティティを承認すること」「自分の国に誇りを持たせること」「国という枠組みに固執しないこと」「複数の言語や文化を操ることができること」の10項目を設定した。

帰国後：まず、派遣生活で得たスキルを把握する項目を、88年調査の赴任生活で得たことを尋ねる質問(Q36)をアレンジして作成した。88年調査の結果、海外で教鞭を執る日本人教員の研究(本間 2018, 佐藤他 2020, 瀬尾 2020, 芝野 2018, 鈴木 2015)、日本の多文化教育に関する研究(児玉 2018, 松尾 2013, Takahashi 2020)、近年のグローバル教員育成目標(文部科学省 2016, 2021a)を参考にし、「グローバルな視野」「多様性に対する寛容性」「日本に誇りを持つ」「自身の教育観の変容」「日本の教育の良さの確認」「日本の教育の相対化」「多様な教育ニーズを持つ子どもの理

解」「授業力や指導力の向上」の8項目についてどの程度得ることができたかを尋ねた。

また、海外子女教育に関する教育観を把握する項目を設定した。近年の海外子女教育に関する研究 (Doerr & Lee 2010, 2013, Lee & Doerr 2015, 佐藤 2010, 佐藤他 2020, 芝野 2019 など) を参考にし、今後の海外子女教育のあるべき姿について質問した。「日本の学校教育に沿った取り組みを重視すべき」「日本人としてのアイデンティティの確立を重視すべき」「多様なアイデンティティを尊重する教育を重視すべき」「帰国を前提としない教育や支援のあり方を探るべき」「多様な教育ニーズを持つ子どもに開かれた学校になるべき」の5項目についてどの程度重視するかを尋ねた。質問項目は日本的なものの醸成と多様性の理解の向上を対置させた。

さらに、全般的な教育観を把握する項目を設定した。近年の教師研究 (久富他 2018) や国際的な教育目標 (OECD 2019)³¹ の動向を踏まえ、子どもに身につけてほしい力を質問した。「基礎的な学力」「論理的に考え自分なりに判断が下せる力」「自主的・主体的に考え行動できる力」「社会の不正や差別をなくすことに取り組む力」「葛藤や対立に対処する力」「多様な他者と協力してものごとを行う力」「多様なものの見方・考え方」「複数の言語や文化を操る力」の8項目についてどの程度重視するかを尋ねた。

②教育実践及び教育観の転用・応用状況の把握

次に、帰国教員の教育実践及び教育観の転用・応用状況を把握する項目を説明する。

赴任中：本間 (2018)、瀬尾 (2020)、芝野 (2014, 2018)、鈴木 (2015) などを踏まえ、幅広い場面で日本での教職経験が転用・応用される様子を捉える質問を設定した。具体的には、「教科指導」「特別活動」「生徒指導」「進路指導」「学級運営」の各場面において、どの程度日本での教職経験を

31 OECD Future of Education and Skills 2030 project のコンセプトノートの内容を参照した。当プロジェクトでは、2030年の世界を生き抜くために必要な力とその育成について様々な議論されている。

役立てたかを尋ねた。

帰国後：赴任中に取り組んだ教育プログラムを授業に取り入れているかを質問した。日本の学校現場で活用できそうなプログラムを選別し、最終的に「グローバルな問題を題材にした探究学習や課題解決型学習」「地域でのフィールドワークやインタビューを取り入れた学習」「在外教育施設との共同学習」「英語力向上に特化した授業」「日系人の歴史・文化等を題材にした学習」「赴任地の歴史・文化・自然環境等を題材にした学習」の6項目について転用・応用状況を尋ねた。

また、特定の教育プログラムだけでなく幅広い場面で赴任校での教職経験が転用・応用される様子を捉えるために、「教科指導」「特別活動」「生徒指導」「進路指導」「学級運営」の各場面でどの程度赴任中の教職経験を役立てたかを尋ねた。

続いて、赴任中の経験がマイノリティに対する教育に応用される可能性を踏まえ(芝野 2018, 鈴木 2015)、多様なニーズをもつ子どもの指導に赴任経験をどの程度役立てたことがあるかを尋ねた。TALIS 2018の指導学級の子どもの特性を尋ねる項目を参考にし、「母語が日本語でない児童生徒」「両親のいずれかが日本人ではない児童生徒」「両親のいずれも日本人ではない児童生徒」「海外から帰国した児童生徒」「社会経済的に困難な家庭環境にある児童生徒」「特別な支援を要する児童生徒」の6項目を設定した。

さらに、昨今の多文化教育に関する研究を踏まえ(児玉 2018, 松尾 2013, Takahashi 2020)、外国にルーツをもつ子どものいる学級において帰国教員の経験やスキルがどのように活かされるのかを把握する項目を設定した。TALIS 2018の文化的に多様な学級での指導に関する項目を参考にし、「外国にルーツをもつ生徒の学習を促進する教材や教具を用意する」「指導を生徒の文化的、民族的な多様性に適応させる」「外国にルーツをもつ生徒と持たない生徒が共に活動できるようにする」「生徒間の文化的な違いへの意識を高める」「生徒間の民族に対する固定観念を減らす」の5項

目についてどの程度できているかを尋ねた。

最後に、学校以外での赴任経験の活用を把握する項目を設定した。88年調査の質問(Q35)をアレンジし、「教育委員会主催の会や研究団体で発表した」「海外帰国生に関する仕事に携わった」「外国にルーツをもつ児童生徒に関する仕事に携わった」「帰国した教員でつくる研究会やネットワークに属した」「国際理解教育に関する研修の指導講師をした」の5項目について活用状況を尋ねた。

これらに加え、赴任経験を活かさない原因を検討する項目も設定した。88年調査の項目(Q34 補助設問)をアレンジし、「時間がない」「機会がない」「同僚の教員や管理職の理解が得られない」を選択する質問を作成した。

③個人の経歴及びローカルな文脈の把握

最後に、帰国教員の教育実践及び教育観やその転用・応用のバリエーションを生み出す背景を分析するために、「個人の経歴」と「ローカルな文脈」を把握する項目を設定した。

個人の経歴：年齢、性別、教職経験年数、教育歴、海外子女教育及び在外教育施設について学んだ経験、派遣以外に海外で3ヶ月以上生活した経験、合計派遣回数を探ねた。

ローカルな文脈：まず、赴任校の特徴を把握する項目を設定した。88年調査の赴任校の概要を探ねる項目(Q4-8)を踏襲し、赴任校の所在地、学校種別、在籍児童生徒数、指導教科、担任学年・学級、最終年度の職名を探ねた。さらに、グローバルな文脈の変化を考慮し、「両親のいずれかが日本人以外の児童生徒の割合」「両親のいずれも日本人ではない児童生徒の割合」「母語が日本語でない児童生徒の割合」や、「母語が日本語でない児童生徒の学級や現地の教育課程に合わせた学級」の設置の有無を質問した。続いて、帰国後に着任した学校の概要を把握する項目を置いた。88年調査の現在の所属に関する質問(Q12)を踏襲し、帰国後に勤務する学校の所在地、設置形態、学校種別、職名を探ねた。

さらに、赴任校の様子を把握する項目を、88年調査の質問項目(Q15 教員、Q16 児童生徒、Q17-19 保護者)をアレンジして作成した。まず、教員の様子は、同僚性が教師の実践や意識に大きな影響を与えることを踏まえ(久富他 2018, Hargreaves & Fullan 2022 など)、教員同士の協働やコミュニケーションを問うものに変更した。具体的には、TALIS 2018の教員の同僚性を尋ねる項目を参考にし、「学級内でチーム・ティーチングを行なう」「他の教員の授業を見学し、感想を述べる」「学級や学年をまたいだ合同学習を行なう」「同僚と教材をやりとりする」「専門性を高めるための勉強会に参加する」の5つを設定した。児童生徒の様子は、88年調査の結果を踏まえてアレンジし、「授業に熱心に取り組む」「学校行事に協力して取り組む」「積極的に意見を出し合う」「互いの立場を尊重し合う」の4つを設定した。保護者の様子は、近年の保護者の教育方針の変化を踏まえ(額賀 2013, 佐藤 2010, 芝野 2022, 山田 2007, 山田 2019)、88年調査をアレンジした。88年調査は帰国後の学校適応や受験に関心のある駐在家庭を想定した項目だったが、今回は帰国予定のない国際結婚家庭及び永住家庭やグローバル社会での活躍を見据えた駐在家庭の親も想定している。具体的には、「日本の学校でついていける学力をつけさせたい」「必要最低限の日本語の読み書きを習得させたい」「日本のルールやマナーを習得させたい」「日本の学校文化を体験させたい」「日本人としてのアイデンティティを確立させたい」「現地社会に適応できる力を身につけさせたい」「複数の言語や文化を操る能力を身につけさせたい」といった要望をもつ親がどの程度いたかを尋ねた。

(2) インタビュー調査：教育実践及び教育観の創出過程の解明

インタビュー調査の課題は、アンケート調査で明らかになった個々の教育実践や教育観の創出過程を解明することである。派遣前、赴任中、帰国後の一連の教職経験を半構造化形式で聞き取ることによって、帰国教員が日本と海外を行き来する中で教育実践や教育観をどのように創出し、それ

らをどのように転用・応用しているのかを詳細に描き出すことが目的となる。語りを解釈する際、その背景にある個人の経歴や置かれてきたローカルな文脈の影響を読み解く。派遣経験が複数ある場合、それらの共通点や相違点について質問する。

聞き取りでは、かれらが経験する葛藤や困難にも目を向ける。なぜなら、教員の教育実践や教育観は、数々の課題に向き合いながら紆余曲折を経て生み出されるからである（本間 2018, 瀬尾 2020, 芝野 2014, 2018, 鈴木 2015）。越境的な教職経験の中でどのような問題に直面したのか、そして、それらをいかに乗り越えたのかを聞き取ることで、教育実践や教育観の創出過程をより詳細に記述できるだろう。

インタビュー調査はアンケート回答者を対象に実施する。その理由は、アンケートとインタビューの結果を有機的に結びつけて分析・考察するためである。具体的な手続きとして、対応分析を用いてアンケートを分析し、似たような特徴を持つ教員をマッピングした後、そのマップに配置された個人にインタビューを実施する方法を採用したい³²。

対応分析とインタビューを組み合わせることで、アンケートの分析結果を踏まえて個人の特徴や相対的な位置を視覚的に把握しながらインタビューで語られた事柄を解釈したり、アンケートの回答とインタビュー内容のズレを考察したりすることができる。このように、異なる調査手法で得られたデータの関連性を双方向的かつ多角的に分析・解釈することで、帰国教員の複雑な経験やスキルを解明することができるだろう³³。

32 対応分析はカテゴリ変数間の関係性を調べるための記述的かつ探索的な方法である（Le Roux & Rouanet 2020）。分析の手続きは概ね次の通りである。まず、諸変数を主成分分析して抽出された成分（＝軸）のうち寄与率の大きい2つを使って二次元の空間を構築し、そこに変数や個人の主座標を布置する。次に、布置された変数や個人を幾何学的に解釈し、データの特徴を把握していく。対応分析は社会学者のP.ブルデューが生活様式と社会階級の関連性を分析する際に用いたことで知られているが、近年、日本でも教育社会学の分野を中心に対応分析を用いた実証研究が蓄積されつつある（川口 2020 など）。

33 このような量的調査と質的調査を組み合わせた研究方法は、混合研究法と呼ばれる。混合研究法の使用をめぐっては、定義、研究方法論、実施方法に関する問題点が指摘されてきた（川口 2011）。とりわけ、混合研究を下支えする方法論（存在論・認識論）は論争的である。これについては、自身の方法論的立場を含め、稿を改めて論じたい。

4. 今後の展開：調査の実施に向けて

本稿で示した調査のデザインに基づいて調査を実施していくことが今後の課題となる。調査対象者は、2000年代後半より在外教育施設や派遣教員を取り巻く状況が大きく変化していることを踏まえ(芝野 2021)、2005年以降に帰国した現職教員とした³⁴。2022年6月現在、新型コロナウイルス感染症の拡大状況に鑑み、Web形式でアンケート調査を実施している。インタビューもオンラインでの実施を基本として進める予定である。

実査にあたっては、帰国教員が組織する「海外子女教育・国際理解教育研究協議会」(通称「海研」)に協力を要請した。もっとも、全国に散在する帰国教員に満遍なくアクセスすることは極めて困難な作業である。帰国教員の名簿は各都道府県海研が保有していることが多いが、その管理状況や第三者への開示方針は様々である。組織の規模、活動の頻度、メンバー間のつながりの強さなども多様である。そもそも、内部の情報を一般に公開している海研は少なく、組織にアプローチすること自体容易ではない³⁵。

こうした制約により、対象となる帰国教員へのアクセスは探索的かつ機縁法的にならざるを得ない³⁶。したがって、進捗状況を注視しながら、対象となる教員及び自治体の範囲や調査期間を調整するなどして柔軟に調査を展開していくことが求められる³⁷。

34 赴任期間がおおよそ3年とすると、本調査の対象者は2002～2019年度に派遣された教員となる。全国海外子女教育・国際理解教育研究協議会のホームページで公開されている資料によると、過去15年(2006～2020年度)に派遣された現職教員(国立・公立学校教員)の総数は5,595名であり、平均して各年度に約370名が派遣されていた。これを踏まえると、2002～2019年度の18年間に派遣された教員の数(本調査の母集団)は6,600～6,700名程度であると想定される。

35 当然ながら、海研など帰国教員のネットワークに参加していない者もある。そうした教員へのアクセスはさらに難しくなる。

36 こうした背景により、筆者とつながりのある近畿ブロックと東海ブロックのいくつかの海研にアプローチし、調査を進めている。

37 開始当初は2010～2020年度に帰国した教員に限定していたが、回収率が著しく低かったため、調査協力を要請した団体と相談して対象者の範囲を変更した。

〈謝辞〉

東京学芸大学国際教育センターより報告書の提供を受けた。心より感謝申し上げる。また、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, 2019, 「継承日本語とアイデンティティ形成」近藤ブラウン妃美・坂本光代・西川朋美編『親と子をつなぐ継承語教育 -- 日本・外国にルーツを持つ子ども』くろしお出版, pp.101-112.
- 江淵一公, 1994, 『異文化間教育序説 -- 移民・在留民の比較教育民族誌的分析』九州大学出版会。
- 江淵一公, 1998, 「トランスカルチュラルリズムの研究 -- 文化人類学・異文化間教育学の視角」江淵一公編『トランスカルチュラルリズムの研究』明石書店, pp.21-78.
- Doerr, N. M., and Lee, K., 2010, "Inheriting 'Japanese-ness' Diversely: Heritage Practice at a Weekend Japanese Language School in the United States." *Critical Asian Studies* 42, pp.191-216.
- Doerr, N. M., and Lee, K., 2013, *Constructing the Heritage Language Learner: Knowledge, Power, and New Subjectivities*. Berlin: Walter de Gruyter.
- Guarnizo, L., 1997, "The Emergence of a Transnational Social Formation and the Mirage of Return Migration Among Dominican Transmigrants." *Identities* 4, pp.281-332.
- グローバル人材育成推進会議, 2011, 「グローバル人材育成推進会議 中間まとめ」
https://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chousa/koutou/46/siryo/_icsFiles/afiefieldfile/2011/08/09/1309212_07_1.pdf
- Hargreaves, A., and Fullan, M., 2022, 『専門職としての教師の資本 --21 世紀を革新する教師・学校・教育政策のグランドデザイン』（木村優・篠原岳司・秋田喜代美監訳）金子書房。

- 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.
- 伊佐夏実, 2010, 「公立中学校における『現場の教授学』 -- 学校区の階層的背景に着目して」『教育社会学研究』86, pp.179-199.
- 神村早織, 2014, 「校区の社会経済的格差と教師の役割認識」『教育社会学研究』94, pp.237-256.
- 金井香里, 2012, 『ニューカマーの子どものいる教室 -- 教師の認知と思考』勁草書房.
- 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.
- 川口俊明, 2011, 「教育学における混合研究法の可能性」『教育学研究』78 (4), pp.386-397.
- 川口俊明, 2020, 「多重対応分析による子育て空間の分析 -- 学校教育に関わる活動に着目して」『家族社会学研究』32 (2), pp.156-168.
- Kılınc, N., and King, R., 2019, "Translocal 'Return' , Social Change and the Value of Transcultural Capital: Second-Generation Turkish-Germans in Antalya." In Anghel, R.G., Fauser, M., and Boccagni, P. (Eds.), *Transnational Return and Social Change: Hierarchies, Identities and Ideas*, London: Anthem Press, pp.159-177.
- 児玉奈々, 2018, 「教科教育における文化に関連する教育 (culturally relevant education)理論 -- 日本の学校の文化的多様性を前提とした教科教育の展望」『滋賀大学教育学部紀要 教育科学』69, pp.115-127.
- 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, pp.219-238.
- 小島勝, 1998, 「アジアの日本人学校における異文化体験の現状」江淵一公編『トランスカルチュラルリズムの研究』明石書店, pp.448-478.
- 久富善之・長谷川裕・福島裕敏編, 2018, 『教師の責任と教職倫理 -- 経年調査にみ

る教員文化の変容』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: Exploring Qualitative Approaches*, Rotterdam: Sense Publishers, pp.19-34.

リー・李里・ドーア根理子, 2019, 「北米の日本語学校における学習者のニーズの多様化」近藤ブラウン妃美・坂本光代・西川朋美編『親と子をつなぐ継承語教育 -- 日本・外国にルーツを持つ子ども』くろしお出版, pp.147-159.

Le Roux, B., and Rouanet, H., 2020, 『多重対応分析』(大隅昇・小野祐亮・鳩真紀子訳) オーム社。

Levitt, P., and Schiller, N.G., 2004, "Conceptualizing Simultaneity: A Transnational Social Field Perspective on Society." *International Migration Review* 38, pp.1002-1039.

松尾知明, 2013, 『多文化教育をデザインする -- 移民時代のモデル構築』勁草書房。

三浦綾希子, 2019, 「ニューカマー -- 加速する日本社会の多文化化」額賀美紗子・芝野淳一・三浦綾希子編『移民から教育を考える -- 子どもたちをとりまくグローバル時代の課題』ナカニシヤ出版, pp.33-43.

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, 2019, 「日本語指導が必要な児童生徒の受け入れ状況等に関する調査(平成30年度)」文部科学省総合教育政策局国際教育課。

文部科学省, 2020, 「外国人の子供の就学状況等調査結果について」文部科学省総合教育政策局国際教育課。

文部科学省, 2021a, 「在外教育施設未来戦略2030 ~ 海外の子供の教育のあるべき姿の実現に向けて~」文部科学省在外教育施設の今後の在り方に関する検討会。

文部科学省, 2021b, 「文部科学統計要覧(令和3年版)」文部科学省総合教育政策局調査企画課。

文部科学省, 2021c, 「令和3年度学校基本調査」文部科学省総合教育政策局調査企画課。

文部科学省, 2021d, 「海外で学ぶ日本の子どもたち(2021年度版)」文部科学省総合教育政策局国際教育課。

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.

中村瑛仁, 2019, 『〈しんどい学校〉の教員文化 -- 社会的マイノリティの子どもと向き合う教員の仕事・アイデンティティ・キャリア』大阪大学出版会。

野田一郎編, 1986, 「日本人学校等派遣教員の教育意識実践行動の国内教育へのインパクトに関する研究(1) 調査編」東京学芸大学海外子女教育センター。

野田一郎・佐藤郡衛, 1989, 「在外教育施設派遣教員追跡調査報告書」東京学芸大学海外子女教育センター。

額賀美紗子, 2013, 『越境する日本人家族の教育 -- 「グローバル型能力」育成の葛藤』勁草書房。

OECD, 2018, “Teaching and Learning International Survey (TALIS): Teacher Questionnaire”, <http://www.oecd.org/education/school/TALIS-2018-MS-Teacher-Questionnaire-ENG.pdf>.

OECD, 2019, *OECD Future of Education and Skills 2030 Conceptual Learning Framework Learning Compass 2030*, OECD Publishing.

大阪教育大学社会学研究会編, 2017, 『海外日本人学校 -- 教育環境の多様化と変容』金壽堂出版。

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, 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, 「日本人学校にお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・中村雅治・植野美穂・見世千賀子・近田由紀子・岡村郁子・渋谷真樹・佐々信之, 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

な挑戦』明石書店。

瀬尾悠希子, 2020, 『多様化する子どもに向き合う教師たち -- 継承語教育・補習授業校におけるライフストーリー研究』春風社。

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移設を事例に」『教育社会学研究』95, pp.111-130.

芝野淳一, 2018, 「日本人学校における教員のトランスナショナルな教育実践 -- グアムの在外教育施設を事例に」『多文化関係学』15, pp.35-49.

芝野淳一, 2019, 「海外帰国生 -- 教育問題の変遷と新たな動向」額賀美紗子・芝野淳一・三浦綾希子編『移民から教育を考える -- 子どもたちをとりまくグローバル時代の課題』ナカニシヤ出版, pp.47-58.

芝野淳一, 2021, 「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」『中京大学大学院社会学研究科 社会学論集』20, pp.91-111.

芝野淳一, 2022, 『「グアム育ちの日本人」のエスノグラフィー -- 新二世のライフコースと日本をめぐる経験』ナカニシヤ出版。

柴野昌山, 1983, 「海外日本人コミュニティとその教育問題」小林哲也編『異文化に育つ子どもたち』有斐閣, pp.86-107.

志水宏吉・清水陸美, 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。

志水宏吉・山本ベバリーアン・鍛冶致・ハヤシザキカズヒコ編, 2013, 『「往還する人々」の教育戦略 -- グローバル社会を生きる家族と公教育の課題』明石書店。

清水陸美・児島明, 2006, 『外国人生徒のためのカリキュラム -- 学校文化の変革の可能性を探る』嵯峨野書院。

鈴木京子, 2015, 『教員の異文化体験 -- 異文化適応・人間的成長・教員としての成長』風間書房。

Takahashi, F., 2020, "Japaneseness in Immigrant Education: Toward Culturally Responsive Teaching in Japan." *Educational Studies in Japan International Yearbook* 14, pp.15-27.

高谷幸・大曲由紀子・樋口直人・鍛治致・稲葉奈々子, 2015, 「2010年国勢調査にみる外国人の教育 -- 外国人青少年の家庭背景・進学・結婚」『岡山大学大学院社会文化研究科紀要』39, pp.37-56.

坪田光平, 2018, 『外国人非集住地区のエスニック・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。

坪田光平, 2019, 「学校 -- 子どもの生きにくさから考える」額賀美紗子・芝野淳一・三浦綾希子編『移民から教育を考える -- 子どもたちをとりまくグローバル時代の課題』ナカニシヤ出版, pp.91-102.

山田亜紀, 2019, 『ロサンゼルスの新日系移民の文化・生活のエスノグラフィ -- 新一世の教育ストラテジーとその多様性』東信堂。

山田礼子, 2007, 「在米駐在員家族の変容する教育観 -- ロサンゼルスにみられる越境教育の進展」森本豊富・ドン ナカニシ編『越境する民と教育 -- 異郷に育ち地球で学ぶ』アカデミ出版会, pp.153-171.

〈参考ウェブサイト〉

AG5 ホームページ <https://ag-5.jp/> (2022年6月28日閲覧)。

国立教育政策研究所 国際研究・協力部 OECD 国際教員指導環境調査 (TALIS) <https://www.nier.go.jp/kokusai/talis/index.html> (2022年6月28日閲覧)。

シドニー日本人国際学校ホームページ <https://sjis.nsw.edu.au/ja/> (2022年6月28日閲覧)。

プリンストン日本語学校ホームページ http://www.pcjls.org/princeton_course (2022年6月28日閲覧)。

全国海外子女教育・国際理解教育研究協議会ホームページ (各都道府県派遣数一覧) <http://www.zenkaiken.jp/httpd/html/kakuken/kakuken.htm> (2022年6月28日閲覧)。