

在外教育施設派遣教員の教育スタンスに 関する分析

Analysis of Educational Stances of Teachers Assigned to
Overseas Japanese Schools

芝野 淳一

中京大学現代社会学部准教授

1. はじめに

1.1 問題の所在

近年、在外教育施設派遣教員（以下、派遣教員）を日本の教育現場で積極的に活用する方針が打ち出されている¹。派遣教員の多くは公立学校の現職教員であり、長期研修の名目のもと2年から4年の任期で在外教育施設に赴任する。毎年1,000人を越える教員が世界各地の学校現場で教鞭を執っている。このような海外経験を積んで帰国した派遣教員（以下、帰国教員）が、国内で生じるグローバルな教育課題の解決に資する人材として期待されているのである²。

こうした流れの背景には、派遣教員をめぐる昨今の政策動向がある。総務省（2015）の勧告を皮切りに、これまで文部科学省が中心となって派遣教員の確保、待遇の向上、育成システムの見直し、研修の充実、戦略的な人材配置のあり方などが議論されてきた。2021年には「在外教育施設未来戦略

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。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があり、前者は94校、後者は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。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。2022年時点で、前者には14,487人、後者には19,361人が在籍している（文部科学省2023）。

² 派遣教員には最も一般的な「現職教師」の他に、退職した教員を対象とする「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。

2030」(文部科学省 2021) が発表され、派遣教員の確保や育成に関する中長期的な展望が示された。さらに、2022 年 6 月に「在外教育施設における教育の振興に関する法律」が施行され、派遣教員に関する政策に法的根拠が付与された。

このように、派遣教員を取り巻く制度づくりは驚くべきスピードで展開する一方、派遣教員の実態に迫る学術研究は十分に蓄積されていない。つまり、昨今の派遣教員をめぐる議論は、理論的裏づけや科学的根拠が不十分なまま進められているといえる。派遣教員の活用のある方を模索するためには、まず、かれらが赴任先でどのような教育経験を積んできたのかを的確に把握する必要があるだろう。

そこで本稿では、全日制の日本人学校（以下、日本人学校）に派遣された教員を対象に、かれらが赴任先においていかなる方針のもと教育を行っているのかを明らかにする。これを通じて、派遣教員に関する研究や帰国教員の活用をめぐる議論に対して新たな方向性を提示することが目的である。

1.2 先行研究の検討と本研究の課題

在外教育施設は日本企業の海外進出が始まった 1960 年代に設立された。その主な目的は、親の都合により海外生活を余儀なくされた駐在家庭の子どもの帰国準備を支援することであった。しかし、2000 年代後半より、日本人の海外移住の多様化にともなって、現地社会で生まれ育つ永住家庭や国際結婚家庭の子どもが在籍するようになっている（大阪教育大学社会学研究会編 2017, 佐藤ほか編 2020 など）。そのような学校では教育ニーズが多様化しており、従来のような帰国を前提とした教育のあり方が見直されている。

派遣教員の研究は、このような在外教育施設の変遷とともに蓄積されてきた。在籍者の大半が駐在家庭の子どもで占められていた 1980 年代から 2000 年代の研究では、派遣教員は国民教育を再生産する国際性なき教員として批判されてきた。特に異文化と接触せず日本と同じ教育を再現する教員や（小島 1983）、自文化中心主義的な現地理解教育を展開し、日本人の優位性や排他的なナショナリズムの構築に加担する教員（小島 1998, 佐藤 1997, 2005）が指摘されてきた。なかには先駆的な現地理解教育に取り組む教員や強い使命感を持って職務を全うする教員の姿を報告するものもあるが（野田・佐藤 1989）、当時の論調は批判的なものが多い。

しかし、2000年代後半より、国民教育と子どもの多様性の間に生じるズレに葛藤を抱える教員の様子が報告され始める³。例えば、芝野（2014）は国際結婚家庭や永住家庭が大半を占める学校に赴任した教員が、学校存続のために「日本らしさ」に傾倒した教育を実践せざるを得ない状況を描いている。また、葛藤を抱えながらも多様性に開かれた教育実践を創出する教員に言及する研究も提出されている。具体的には、先駆的なグローバル教育や現地社会に根ざした学校づくりに取り組む教員や（佐藤 2019, 佐藤ほか編 2020）、複数の言語・文化の間に生きる子どもに合わせた教育実践を創造する教員（本間 2018, 芝野 2018）の姿が描かれている。他方、学術領域以外でも、行政が主導して教員派遣の「効果」を検証する大規模な調査が実施されている（三菱 UFJ リサーチ & コンサルティング 2022）。そこでは、非派遣教員と比べて派遣教員のカリキュラム・マネジメント能力、学校の管理・運営能力、多文化・多言語環境における指導能力が高いことが報告されている。

これら先行研究は、時代背景とともに派遣教員の教育観や教育実践が「日本に閉じたもの」から「多様性に開かれたもの」に変化していることを示している（芝野 2021）。しかし、いずれも派遣教員にみられる典型的な実践や共通する特徴を明らかにするものであり、派遣教員間の差異や多様性を捉えることができていない。当然ながら、教員の経験はどのような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、どのような役割を担っていたかによって大きく異なる。派遣教員の経験も、個人の属性（性別や年齢）とともに、派遣地域や時期、赴任先における構成員の特徴（子ども、保護者、教員）の特徴、赴任先での役割（職位、担任経験、科目担当）などに影響を受けている（芝野 2022）。帰国教員の活用を目指すのであれば、こうした派遣教員の多様性を体系的に把握する研究に取り組む必要があるだろう。

以上を踏まえ、本稿では、筆者が実施したアンケートに基づき、派遣教員の教育経験とその背景要因を分析する。その際、かれらが赴任先で何を重視して教育を行っているのか——「教育スタンス」——に着目する。具体的には、派遣教員の多様性を念頭に置きつつ、1) かれらの教育スタンスの特徴を把握し、2) それが生み出される背景要因を解明することが主な研究課題

³ 同様の状況は補習授業校の現地採用教員を取り上げた研究でも報告されている（Doerr & Lee 2010, 2013, Lee & Doerr 2015, 瀬尾 2020 など）。

となる。

2. 使用するデータと分析の方針

本稿で扱うデータは、筆者が2022年4月から10月に実施した「帰国した在外教育施設派遣教員の実態調査」より得たものである。本調査は帰国教員の教育実践など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デザインされている⁴。2000年代後半より在外教育施設を取り巻く状況が大きく変化したことを踏まえ（1.2 参照）、2005年以降に最後の派遣から帰国した教員を調査対象とした。派遣教員の統計データと名簿が公式に開示しておらず、母集団の特定や対象者の無作為抽出ができなかったため、機縁法を用いて対象者にアクセスした。まず、筆者と関わりのある東海圏の「海外子女教育・国際理解教育研究協議会」を中心に調査協力を依頼し、応答のあった団体にアンケートを配布した。次に、回答者に任意で関係者へのアンケート配布を依頼し、雪だるま式に対象者を増やした。なお、アンケートは全て Google Form を使って実施した。

最終的に209名から回答を得ることができた。本研究で使用するのは、現職で公立学校から全日制日本人学校（以下、日本人学校）に派遣され、なおかつ授業を1科目以上担当していた200名の回答である。対象者の属性は、性別が男性75.5%、女性24.5%、年齢（調査時）が20代0.5%、30代20.5%、40代50.5%、50代以上28.5%、所属地域が北海道1.5%、東北2.5%、関東21.0%、北信越1.0%、東海40.5%、近畿21.9%、中国5.0%、四国1.0%、九州5.5%、赴任地域がアジア52.5%、大洋州6.0%、北米2.0%、中南米12.5%、欧州19.0%、中近東6.0%、アフリカ2.0%となっている。なお、サンプルサイズを確保するために1回目の派遣経験に絞って分析したため、2005年以前に帰国した者が8名含まれている。また、帰国後に退職した者も2名含まれている。

先述のように、派遣教員の実践経験は極めて複雑である。人々の行為や意識の複雑性に迫るには、変数間の独立性を前提とし、それらの直線的・直接的な因果関係を検証するよりも、変数間の相互依存性を想定し、それらの絡まり合いを記述していくほうが適切である（知念2022）。したがって、本稿

⁴ 本調査のデザインとその構築プロセスについては芝野（2022）を参照のこと。

では、複数の変数を同時に考慮しながら変数間の関連性を読み解く多重対応分析（以下、MCA）の手法を採用した。

MCA はカテゴリー変数間の関係性を解明するための記述的かつ帰納的な分析方法である⁵。幾何学的データ解析とも呼ばれるこの手法は、「個体×カテゴリーカル変数」のデータ表を低次元に近似し、二次元の座標空間に射影することを基本とする（Le Roux & Rouanet 2010=2021）。分析で得られた数値とともに座標空間を構築した軸の特徴や項目間の関係性を読み取ることが主な作業となる⁶。本研究の分析方針は次のとおりである。

第一に、赴任校での教育スタンスの特徴を把握するため、「赴任先で教育に取り組む際、次のことをどの程度重視していましたか」を4件法（よくした／まあした／あまりしなかった／全くしなかった）で尋ねた10の質問を用いて座標空間を構築した⁷。この座標空間の構築に使用した変数は「アクティブ変数」と呼ばれる（Le Roux & Rouanet 2010=2021）。質問は1.2であげた先行研究の知見などを踏まえ、教育内容に関するものを3つ（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）、規範指導に関するものを2つ（日本のルールやマナーを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）、アイデンティティや帰属に関するものを4つ（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尊重すること／自分の国に誇りを持たせること／国という

⁵ MCA は社会空間アプローチを展開した社会学者 P. ブルデューが生活様式と社会階級の関連を分析する際に用いたことで知られているが（Bourdieu 1979=2020 など）、それに限らず、社会科学領域全般において広く応用されている（Greenacre & Blasius 1994, Hjellbrekke 2019）。この多用途性は、MCA の特徴でもあり利点でもある（Rosenlund 2009）。本研究は社会空間アプローチに依拠するものではないが、分析プロセスを参考にし、派遣教員の教育スタンスの分析に役立てた。なお、MCA の原理や分析手法に関しては Le Roux & Rouanet (2010=2021)、Le Roux et al. (2019)、Hjellbrekke (2019) を参考にした。また、分析の方針、結果の記述や解釈の方法については、知念（2022）、川口（2020）、Rosenlund (2009)、Warczok & Beyer (2021)、Tucci et al. (2021) などを参照した。

⁶ 具体的な分析手続きは次のとおりである（Le Roux & Rouanet 2010=2021）。まず、対象の変数を主成分分析して抽出された成分のうち分散率の大きい2つを使って二次元の座標空間を構築し、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する。

⁷ MCA は JMP17.2 を用いて実行した。

枠組みに固執しないこと）、言語・文化に関するものを1つ（複数の言語や文化を操ることができること）設定した⁸。なお、回答傾向に偏りがみられたため、「よくした」を+、「まあした」「あまりしなかった」「全くしなかった」を-として分析した。

第二に、教育スタンスの背景要因を探るため追加分析を行った。MCAは構築した座標空間に軸の構築に寄与しない変数を射影することができる。この質量をもたない変数を「追加変数」と呼ぶ（Le Roux & Rouanet 2010=2021）⁹。これを踏まえ、第一の分析で構築した座標空間に個人的背景（性別、派遣時年齢、派遣時期）、赴任校における構成員の特徴（教員、保護者、子どもの特徴）、赴任校での役割（職位、担任経験、担当科目）¹⁰に関するアンケート項目を射影し、教育スタンスの特徴との関連性を確認した¹¹。

第三に、派遣教員の教育スタンスをより明確に記述するため教育スタイルを類型化した。MCAは構築した座標上にアンケートに回答した個人を配置できる。同質性が高ければ近くに、低ければ遠くに配置される。つまり、距離に近い者は似たような教育スタンスを有しており、遠い者は異なっていることを示している。この性質を利用し、座標上に配置された個人のスコアをもとに階層クラスター分析を行い（尺度：ユークリッド距離、方法：Ward法）、教育スタイルを類型化した。その後、各クラスターとアクティブ変数及び追加変数をクロス分析し、教育スタイルの特徴を数量的に把握した。

分析に用いた変数と項目の記述統計は表1のとおりである。次節では、上

⁸ 質問項目の作成過程については芝野（2022）を参照のこと。

⁹ 追加変数を用いた分析は構造化分析と呼ばれている（Le Roux & Rouanet 2010=2021）。

¹⁰ 赴任校の構成員の特徴に関する項目は次のように合成変数化している；子どもの多様性は、赴任校で指導した子どもの背景に関する質問（両親のいずれかが日本人ではない／両親のいずれも日本人ではない／母語が日本語ではない／帰国予定がない）の回答（あった／なかった）を合成し人数が均等になるよう3分割した；保護者の教育関心は、学校への要望に関する質問を日本志向と現地志向に分け、前者は日本の学校学力の醸成／必要最低限の日本語の読み書き／日本のルールやマナー習得／日本の学校文化体験／日本人アイデンティティの確立、後者は現地社会への適応力の醸成／複数言語・文化を操る能力の醸成の回答（よくいた／まあいた／あまりいなかった／いなかった）を合成し人数が均等になるよう3分割した。教員の同僚性は、教員集団の特徴に関する質問（チーム・ティーチング／授業見学とフィードバック／他学級・学年との合同学習／他教員との教材の交換／専門性を高める勉強会）の回答（よくあった／まああった／あまりなかった／なかった）を合成し人数が均等になるように3分割した。

¹¹ 赴任地域も重要な要因だと思われるが、データに偏りがみられ、妥当な分析結果の解釈が困難であることから、今回は分析対象から外した。

記の3つの流れに沿って分析結果を記述する。

表1：MCA に使用する変数と項目（N=200, 単位 %）

アクティブ変数 (10)	項目 (20)	追加変数 (10)	項目 (30)
日本と同等の教育を施す	+79.4, -20.6	性別	男性 75.5, 女性 24.5
現地に合わせて教育をアレンジ	+41.7, -58.3	派遣時年齢	30代前半以下 42.0, 後半 26.5
子どもの実情に合わせて教育をアレンジ	+47.4, -52.3		40代前半 22.0, 後半 9.5
日本のルールやマナーを身につけさせる	+44.5, -55.5	派遣年度	10年度以前 27.0, 11-15年度 35.0,
現地のルールやマナーを身につけさせる	+20.6, -79.4		16年度以降 38.0
日本人としてのアイデンティティを確立する	+39.7, -60.3	子ども多様性	+34.0, ±51.6, -14.4
多様なアイデンティティを尊重する	+45.0, -55.0	保護者日本志向	+33.2, ±34.2, -32.7
自分の国に誇りを持たせる	+46.2, -53.8	保護者現地志向	+36.2 ±30.1, -33.7
国という枠組みに固執しない	+38.4, -61.6	教員同僚生	+33.5, ±33.0, -33.5
複数の言語・文化を身につけさせる	+31.7, -68.3	職位	教諭 95.5, 管理職 4.5
		担任経験	小学のみ 49.5, 小中 28.0, 中学のみ 19.0, なし 3.5
		科目担当	小学のみ 27.0, 小中 67.5, 中学のみ 5.5

3. 分析結果

3.1 教育スタンスの特徴

アクティブ変数を分析した結果、図1のような2次元の座標空間が構築された。各軸の修正分散率¹²は1軸（横軸）が95.7%、2軸（縦軸）が4.3%であり、教育スタンスのほとんどが1軸によって説明される（表2）。以下では、座標空間に散りばめられた項目の配置と寄与率¹³（表3）に基づき、各軸の特徴を解釈していく。

¹² 本稿では、ベンゼクリの修正分散率を用いた（Le Roux & Rouanet 2010=2021, p. 56）。これは、第1軸の説明力が小さく算出されるMCAの特徴を踏まえ、その重要性をよりよく評価するために提案された指標である。

¹³ 各項目が軸の構築にどの程度貢献しているかを示す値。

在外教育施設派遣教員の教育スタンスに関する分析（芝野）

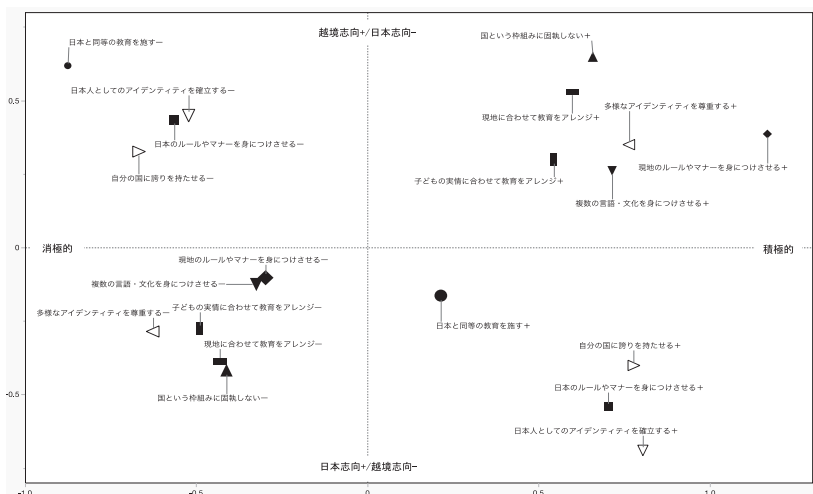


図1：MCAの結果

表2：各軸の固有値と分散率

軸	固有値	分散率	修正分散率	累積
1	0.584	33.7%	95.7%	95.7%
2	0.389	15.0%	4.3%	100.0%

(1) 1 軸（横軸）の解釈

まず、1 軸に対する変数及び項目の寄与率を見ると、特に「日本のルールやマナーを身につけさせる」「現地のルールやマナーを身につけさせる」「日本人としてのアイデンティティを確立する」「多様なアイデンティティを尊重する」「自分の国に誇りを持たせる」が高くなっている。さらに、横軸に沿って項目の配置をみると、いずれの項目も中心より右側に＋、左側に－が集まっている。また、その他の寄与率の低い項目も同じように配置されている。これらから、1 軸は全体的な教育スタンスの積極性（積極的／消極的）を示していると解釈できる。

(2) 2 軸（縦軸）の解釈

次に、2 軸に対する変数及び項目の寄与率をみると、「現地に合わせて教育内容をアレンジする」「国という枠組みに固執しない」の2つと、「日本の

ルールやマナーを身につけさせる」「日本人としてのアイデンティティを確立する」の2つが高くなっている。さらに、縦軸に沿って項目の配置をみると、前者と後者の＋と－が対置されていることがわかる。すなわち、中心より上側にいくと前者2つの＋項目と後者2つの－項目が、下側にいくと前者2つの－項目と後者2つの＋項目が分布している。両者の周辺にある寄与率の低い項目も合わせて解釈すると、図の上側にいくほど現地の文脈の考慮、脱国家的な態度、多様なアイデンティティや言語・文化を重視する「越境志向」的なスタンスが強くなり、日本的な規範、アイデンティティ、教育内容を重視する「日本志向」的なスタンスが弱くなる。また、下側にいくほどそれとは逆の傾向がみられる（日本志向が強くなり、越境志向が弱くなる）。これらから、2軸は教育スタンスの方向性（越境志向／日本志向）を表しているといえる。

このように、派遣教員の教育スタンスには、その積極性（積極的／消極的）と方向性（越境志向／日本志向）によってバリエーションがみられる。ただし、座標空間の項目の配置が示すように、それらは明確な境界を有するものとしてではなく、グラデーションとして把握することが重要である。また、先に述べたように、1軸の分散率が非常に高いことから、教育スタンスの違いの多くが積極性（積極的／消極的）によって説明されることにも留意する必要がある。

在外教育施設派遣教員の教育スタンスに関する分析（芝野）

表 3：各軸に対する変数と項目の寄与率

変 数	項目	1 軸への寄与	2 軸への寄与
日本と同等の教育を施す	－	4.7%	5.2%
	＋	1.1%	1.4%
	合計	5.8%	6.6%
現地に合わせて教育をアレンジ	－	3.2%	5.8%
	＋	4.4%	7.8%
	合計	7.6%	13.6%
子どもの実情に合わせて教育をアレンジ	－	3.7%	2.7%
	＋	4.2%	2.8%
	合計	7.9%	5.5%
日本のルールやマナーを身につけさせる	－	5.2%	7.0%
	＋	6.5%	8.7%
	合計	11.7%	15.7%
現地のルールやマナーを身につけさせる	－	2.1%	0.6%
	＋	8.3%	2.0%
	合計	10.4%	2.6%
日本人としてのアイデンティティを確立する	－	4.8%	8.1%
	＋	7.6%	12.5%
	合計	12.4%	20.6%
多様なアイデンティティを尊重する	－	6.4%	3.0%
	＋	7.8%	3.7%
	合計	14.2%	6.7%
自分の国に誇りを持たせる	－	7.1%	3.8%
	＋	8.2%	4.9%
	合計	15.5%	8.7%
国という枠組みに固執しない	－	3.1%	7.1%
	＋	4.9%	10.6%
	合計	8.0%	17.1%
複数の言語・文化を身につけさせる	－	2.1%	0.7%
	＋	4.8%	1.4%
	合計	6.9%	2.1%

※斜体は寄与率が平均(5.0%)より高い項目。太字は寄与率が平均(10.0%)より高い変数。

3.2 教育スタンスの背景要因

こうした教育スタンスの特徴には、どのような背景要因があるのか。図1で構築した座標空間に個人的背景（性別、派遣時年齢、派遣時期）、赴任先における構成員の特徴（子ども、保護者、教員）、赴任先での役割（職位、担任経験、担当科目）に関する追加変数をプロットし、教育スタンスとの関連性を分析した。分析結果は(1)～(3)のとおりである。

(1) 個人的背景との関連

図2をみると、いずれの項目も2軸（縦）に沿って並んでおり、性別、派遣時年齢、派遣時期と教育スタンスの方向性との間に関連がありそうである。個別に解釈すると、性別については、女性は越境志向が強く日本志向が弱い傾向が、男性は日本志向が強く越境志向が弱い傾向があることが読み取れる。ただし、男性と女性の主座標（2軸）の差は0.4よりやや小さく¹⁴、両者の教

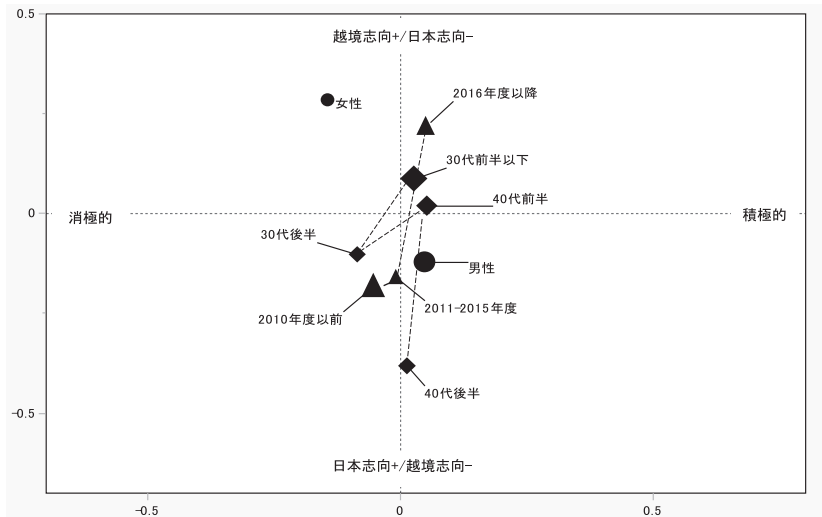


図2：性別、派遣年齢、派遣時期との関連

¹⁴ 追加変数の軸への関与を読み取る際、大まかな目安として、項目間の主座標の差が0.4より大きければ「注目すべき」とみなす (Le Roux et al. 2019, p. 22)。ただし、この慣例は経験則であり、各基準は状況や場合にあわせて柔軟に再考される必要がある (Hjellbrekke 2019, p. 64, Le Roux et al. 2019, p. 22)。実際、Le Roux & Rouanet (2010=2021, p. 78) では、0.5より大きければ「注目すべき」とみなし、1より大きければ「大きい」とみなすとしている。

育スタンスの方向性に明確な違いがあるとはいえない。

派遣時年齢については、おおよそ派遣時の年齢が低くなるほど越境志向が強く日本志向が弱い傾向が、高くなるほど日本志向が強く越境志向が弱い傾向がある。最も年齢が低い層（30代前半以下）と高い層（40代後半）の主座標（2軸）に注目すべき差がみられることから（ $d=0.47$ ）、派遣時年齢と教育スタンス（の方向性）に関連があることがわかる。

派遣時期をみると、派遣時期が最近になるほど越境志向が強く日本志向が弱い傾向が、過去になるほど日本志向が強く越境志向が弱い傾向がある。これは、1.1や1.2で述べたように、近年になるほど多様な背景を持つ子どもが在籍する在外教育施設が増えていることや、グローバルな資質を持つ教員が求められていることと関係しているだろう。なお、これについても、2016年度以降と2010年以前の主座標間に注目すべき差があり（ $d=0.41$ ）、教育スタンス（の方向性）と派遣時期の間に関連性が認められる。

（2）赴任先における構成員の特徴との関連

次に、赴任校の構成員の特徴との関連を確認する。図3をみると、1軸（横）に沿って保護者の教育関心（日本志向及び現地志向）と教員の同僚性に関する項目が、2軸（縦）に沿って子どもの多様性に関する項目が配置されていることがわかる。つまり、保護者の教育関心や教員の同僚性は教育スタンスの積極性と、子どもの多様性は教育スタンスの方向性と関与しているといえる。

個別にみると、赴任先の保護者の教育関心が高いほど教育スタンスが強くなり、低いほど弱くなる。日本志向、現地志向ともに、+項目と-項目の主座標の差は大きく（前者 $d=0.91$ 、後者 $d=0.89$ ）、教育スタンスの積極性と保護者の教育関心の間に注目すべき関連があるといえる。なお、保護者日本志向の項目は2軸に沿っても配置されており、主座標間の差も注目すべきものであることから（ $d=0.44$ ）、教育スタンスの方向性とも関連していることがわかる。具体的には、日本志向の保護者が多い学校に赴任した者ほど日本志向の教育スタンスを持つ傾向が読み取れる。

教員の同僚性についても、それが強いほど積極的な教育スタンスになり、低いほど消極的になることがわかる。+項目と-項目の主座標の差は大きく（ $d=0.69$ ）、教育スタンス（の強さ）と教員の同僚性の間に注目すべき関連

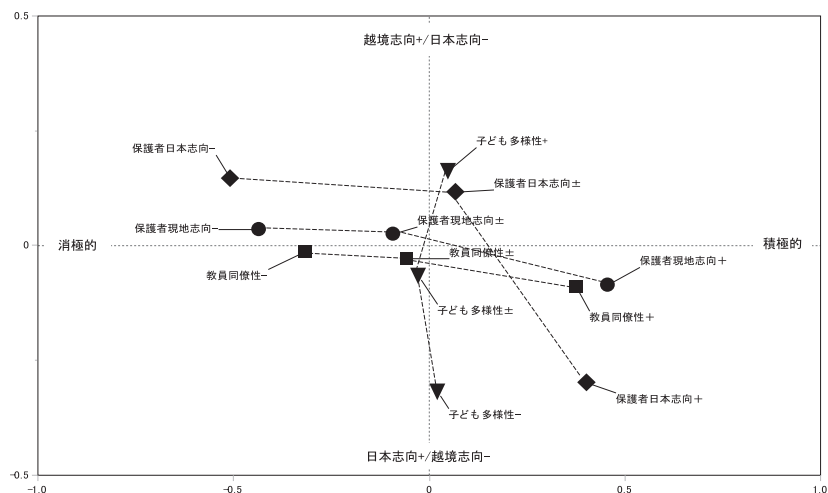


図3：子どもの多様性、保護者の教育関心、教員の同僚性との関連

があるといえる。なお、保護者の教育関心と教員の同僚性の項目が近い位置にあることは興味深い。教育関心の高い保護者が多い学校ほど、その要望に応えるために強い同僚性に基づく教員組織を築く必要がある。そうした学校に赴任した教員ほど、自身のスタンスを強く意識して教育活動に取り組む傾向があることは想像に難くない。

子どもの多様性をみると、赴任先で多様な背景を持つ児童生徒を指導した経験が多いほど越境志向が強く日本志向が弱くなり、少ないほど日本志向が強く越境志向が弱くなる傾向がある。+項目と-項目の主座標の差も0.4より大きく ($d=0.48$)、赴任先で指導した子どもの背景と教育スタンスの間に注目すべき関連性を見出すことができる。

(3) 赴任先での役割との関連

続いて、赴任先での役割との関連を確認する。図4をみると、いずれの項目も1軸(横)と2軸(縦)の真ん中を左上から右下に沿うように配置されていることがわかる。これは、赴任先での職位、担任経験、担当科目が教育スタンスの積極性と方向性のいずれにも関連している可能性があることを示している。

個別にみると、職位については、管理職が左上に教諭が中心に位置してい

在外教育施設派遣教員の教育スタンスに関する分析（芝野）

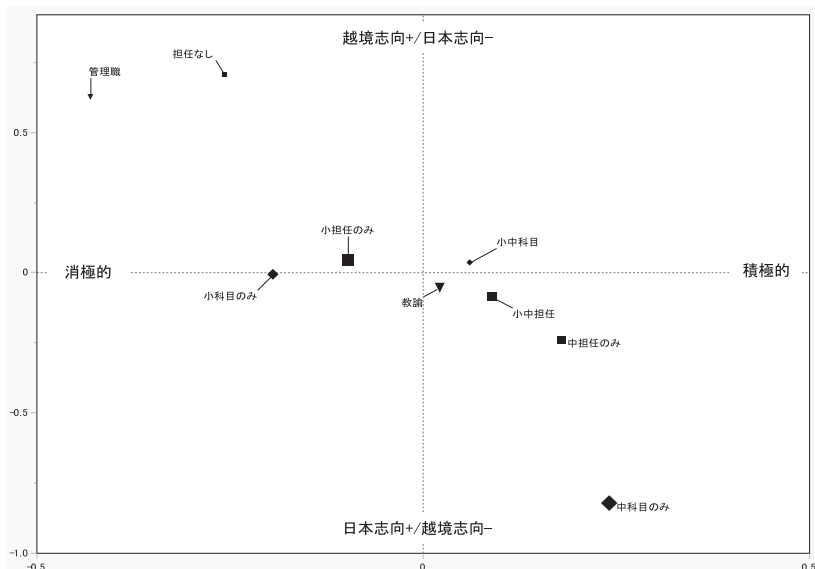


図 4：職位、担任経験、科目担当との関連

ることから、管理職は教諭と比べて越境志向が強く日本志向が弱い、その度合いは全体的に弱い（消極的である）ことがわかる。ただし、各軸の主座標の差が1軸0.45、2軸0.68であることから、どちらかというと職位は教育スタンスの方向性と強く関連しているといえる。

担任経験と科目担当は同じような傾向を示している。中学校の担任や科目が右下に位置する一方で、小学校の担任や科目は中心付近に位置していることがわかる。つまり、中学校担当は小学校担当よりも日本志向が強く越境志向が弱く、さらに積極的な教育スタンスを持つ傾向があるといえる。これは、学年が上がるにつれて国際結婚家庭などの現地進学を見据えた子どもが減り、帰国後の受験に備えて日本の学校教育に準拠した授業を必要とする子どもの割合が相対的に増えるという、日本人学校の特徴を反映したものだといえる。日本での受験などに大きく関与しない小学校のほうが、中学校と比べて現地の文脈に合わせた教育を展開しやすいのかもしれない。ただし、各軸の主座標の差をみると、科目担当は教育スタンスの積極性（1軸）と方向性（2軸）には注目すべき関連性がみられたが（ $d1=0.44$, $d2=0.86$ ）、担任経験には明確な関連性は確認できなかった。なお、管理職や担任なしの教育スタン

スが極端に弱くなっているが、これは、かれらの教育活動に携わる機会が限られているからだと考えられる。

3.3 教育スタンスの類型化

前節では、派遣教員の教育スタンスが、個人的背景、赴任先における構成員の特徴、赴任先での役割といった背景要因が絡まり合って生み出されることを確認した。最後に、座標空間における個人の分布を手がかりに派遣教員の教育スタンスを類型化し、その特徴をよりクリアに整理してみたい¹⁵。

図5はMCAによって算出された個人スコアを用いて階層クラスター分析を行った結果である（9クラスター以降を提示）。各類型に含まれる人数が最も近接し、なおかつ分析に耐え得る人数になるよう分類すると、3つのクラスターが見出された。クラスターⅠが86人（43.0%）、Ⅱが51人（25.5%）、Ⅲが63人（31.5%）となっている。

各クラスターの特徴を把握するために、個人をプロットした教育スタンスの座標空間に追加変数としてクラスターを射影した。図6をみると、クラス

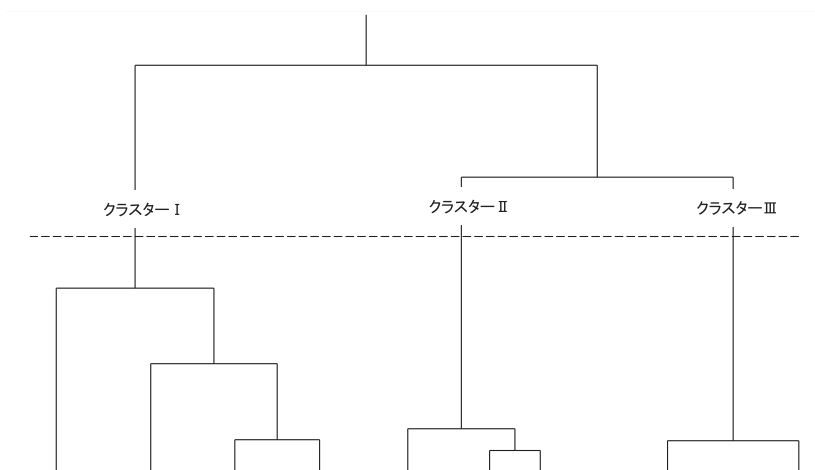


図5：階層クラスター分析の結果

¹⁵ 無論、類型化は個人の多様性を前提として類似する特徴を持つ者を分類することであり、多様な個人を平準化することではない。図6が示すように、座標空間に配置されている個人はそれぞれ固有の位置を占めている。

在外教育施設派遣教員の教育スタンスに関する分析（芝野）

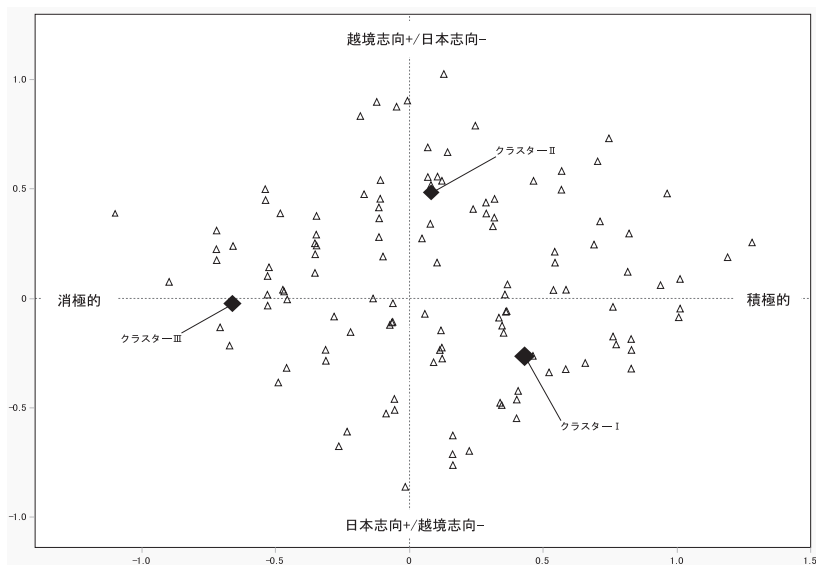


図6：個人とクラスターの分布

ターⅠとⅡが中心より右側に上下にわかれて対置され（Ⅰが下、Ⅱが上）、クラスターⅢが中心より左側の真ん中あたりに位置していることがわかる。つまり、積極的な教育スタンスを持つ教員については、越境志向が強い集団（クラスターⅠ）と日本志向が強い集団（クラスターⅡ）に分かれる一方で、消極的な教育スタンスを持つ教員はいずれにも寄らない均質な集団であることが読み取れる。このことから、積極的な教育スタンスを持つ教員ほど異なる方向性を有しており、消極的な教育スタンスを持つ教員ほど同じような方向性を有していることが示唆される。

こうした特徴は、表4のクロス分析の結果からも明らかである。クラスターⅠは「日本と同等の教育を施す」「日本のルールやマナーを身につけさせる」「日本人としてのアイデンティティを確立させる」「自分の国に誇りを持たせる」の回答率が高くなっており、日本志向が強い集団であることがうかがえる。一方で、クラスターⅡは「現地に合わせて教育をアレンジ」「多様なアイデンティティを尊重する」「国という枠組みに固執しない」「複数の言語・文化を身につけさせる」の回答率が高くなっており、越境志向が強い集団であるといえる。クラスターⅢは、ほぼ全ての回答率が極端に低くなっている

表4：各クラスターの特徴

項 目		クラスターⅠ (N = 86)	クラスターⅡ (N = 51)	クラスターⅢ (N = 63)
赴任先で 重視したこと	日本と同等の教育を施す＋	96.5%	76.5%	58.7%
	現地に合わせて教育をアレンジ＋	46.5%	74.0%	9.5%
	子どもの実情に合わせて教育をアレンジ＋	58.1%	68.6%	16.1%
	日本のルールやマナーを身につけさせる＋	83.7%	17.7%	12.7%
	現地のルールやマナーを身につけさせる＋	33.7%	21.6%	1.6%
	日本人としてのアイデンティティを確立する＋	87.2%	5.9%	1.6%
	多様なアイデンティティを尊重する＋	59.3%	70.6%	4.8%
	自分の国に誇りを持たせる＋	84.9%	30.0%	6.4%
	国という枠組みに固執しない＋	39.5%	80.0%	3.2%
性別	複数の言語・文化を身につけさせる＋	39.5%	49.0%	6.5%
派遣時年齢	男性	88.4%	68.6%	63.5%
	女性	11.6%	31.4%	36.5%
派遣時年齢	30代前半以下	40.7%	49.0%	38.1%
	30代後半	26.7%	19.6%	31.8%
	40代前半	22.1%	23.5%	20.6%
	40代後半	10.5%	7.8%	9.5%
派遣年度	2010年度以前	32.6%	15.7%	28.6%
	2011-2015年度	39.5%	27.5%	34.9%
	2016年度以降	27.9%	56.9%	36.5%
赴任先 構成員	子ども多様性＋	31.0%	42.9%	31.2%
	保護者日本志向＋	48.2%	24.0%	20.6%
	保護者現地志向＋	48.2%	38.0%	19.1%
	教員同僚性＋	45.4%	27.1%	22.2%
職位	教諭	98.8%	90.2%	95.2%
	管理職	1.2%	9.8%	4.8%
担任経験	小担任のみ	40.7%	52.9%	58.7%
	小中担任	32.6%	21.6%	27.0%
	中担任のみ	25.6%	17.7%	11.1%
	担任なし	1.2%	7.8%	3.2%
科目担当	小科目のみ	19.8%	25.5%	38.1%
	小中科目	69.8%	74.5%	58.7%
	中科目のみ	10.5%	0.0%	3.2%

が、回答傾向に偏りはみられない。消極的な教育スタンスのもと日本志向にも越境志向にも寄らない教育を行っていることが読み取れる。

さらに、クラスターⅠとⅡの分岐に着目し、教育スタンスの特徴を確認したい。各クラスターと追加分析に用いた項目との関連をみると（表4）、ⅠとⅡに属する教員のコントラストが明確になる。Ⅰ（日本志向寄りのスタンス）には、より過去に派遣され、教育熱心な保護者と同僚性の強い教員がいる学校に赴任し、中学校のみを担当していた教員が多く含まれる傾向がある。一方で、Ⅱ（越境志向寄りのスタンス）には、より最近に派遣され、多様な背景を持つ子どものいる学校に赴任し、小学校を中心に担当していた教員が多い傾向がみられる。なお、クラスターⅢは子どもの多様性、教育熱心な保護者、同僚性の強い教員がいる学校に赴任した者が他と比べて少ないことが特徴的である。

4. おわりに

ここまで、MCAを用いて派遣教員の赴任先での教育スタンスの特徴とその背景要因を分析してきた。本研究で得られた知見は次の3点である。

第一に、派遣教員の教育スタンスの特徴は、その積極性（積極的／消極的）と方向性（日本志向／越境志向）によって違いがみられた（3.1）。とりわけ、積極性の違いは派遣教員の教育スタンスを大きく特徴づけるものであった。ただし、異なる教育スタンスの間には明確な境界があるわけではなく、グラデーションとして捉える必要がある。

第二に、教育スタンスの特徴を生み出す背景要因を確認すると、積極性には赴任先における保護者の教育関心の高さと教員の同僚性の強さが、方向性には派遣時年齢、派遣時期、赴任先における子どもの多様性、職位、科目担当が関連していた（3.2）。教育関心の高い保護者と同僚性の強い教員が多い学校に赴任した教員ほど、積極的な教育スタンスを持つ傾向がみられた。また、より最近に派遣された若手で、多様な背景を持つ子どもを指導する機会が多く、小学校教育に携わっていた教員ほど越境志向が強く、より過去に派遣されたベテランで、多様な背景を持つ子どもを指導する機会が少なく、中学校教育のみを担当していた教員ほど日本志向が強くなる傾向がみられた。

第三に、個人ベースで教育スタンスを把握すると、積極的な教育スタンスを持つ教員は日本志向が強い集団と越境志向が強い集団に分岐する傾向がみ

られ、消極的な教育スタンスを持つ教員はどちらにも寄らない均質的な集団である可能性が見出された (3.3)。

以上のように、派遣教員は様々な条件のもと、赴任先で自身の教育スタンスを築き上げていることが明らかになった。調査の制約上 (2 参照)、本研究の知見を一般化することはできないが、派遣教員に関する研究や帰国教員の活用をめぐる議論に対して次のような示唆を与えることができるだろう。

第一に、1.2 でみたように、最近の先行研究では本稿でいう越境志向のようなスタンスを持つ教員の存在が強調されているが、本研究では現場の環境や役割に応じて従来のような日本志向を持つ教員の存在が明らかになり、さらにそうしたスタンスにも濃淡があることが確認された。こうした知見は、派遣教員の間にみられる「多様性に開かれた教育」と「日本に閉じた教育」を二項対立的に捉えるのではなく、連続性のあるものとして把握する必要性を示唆している。

第二に、本稿で見出された派遣教員の教育スタンスの多様性は、帰国後の教育実践にも継続して影響を与え、様々なバリエーションをもたらすことが予測される。その点で、本稿の知見は、日本の学校現場における帰国教員の活用を議論する上で重要なエビデンスとなり得るだろう。もっとも、先行研究のように非派遣教員と比した優位性を検証することで派遣教員の特徴を把握するやり方のみでは、かれらのリアリティに迫ることはできない。繰り返すが、派遣教員は一枚岩的な集団ではない。同じ派遣教員であっても教育スタンスには大きな「幅」があり、対立したり相容れなかったりすることもあり得る (例えば、座標空間の右上にいる越境志向寄りで積極的なスタンスを持つ教員と、左下にいる日本志向寄りで消極的なスタンスを持つ教員の違い)。したがって、帰国教員の活用を模索するためには、かれらの複雑かつ多様な経験を丁寧に紐解くことから始めなければならない。

最後に、今後の課題を述べる。本稿では、派遣教員が自身の教育スタンスをどのように確立していったかまでは明らかにすることができなかった。また、諸々の背景要因がなぜ、どのように教育スタンスに影響を与えているのかについても解明できなかった。したがって、派遣教員が教育スタンスを築き上げるプロセスの分析が次の課題となる。その際に求められるのは、量的な手法で導出した教育スタンスの特徴を念頭に置きつつ、質的な手法によって派遣教員の具体的な赴任経験を聞き取っていくことである。MCA は質的

研究と相性が良いことで知られている。例えば、図6の座標空間に配置された個人に聞き取りを行うことで、客観的な教育スタンスの特徴とその構築をめぐる主観的な経験を関連づけることができる。こうした多元的なアプローチを積み重ねていくことで、少しずつ派遣教員のリアリティがみえてくるだろう¹⁶。

[引用文献]

- Bourdieu, P., 1979, *La Distinction: Critique Sociale du Jugement*, Éditions de Minuit. (=2020, 石井洋二郎訳『ディスタンクシオンⅠ・Ⅱ：社会的判断力批判〈普及版〉』藤原書店.)
- Doerr, N.M. & Lee, K., 2010, "Inheriting 'Japaneseness' Diversity: Heritage Practice at a Weekend Japanese Language School in United States," *Critical Asian Studies* 42, pp. 191-216.
- Doerr, N.M. & Lee, K., 2013, *Constructing the Heritage Language Learner: Knowledge, Power, and New Subjectivities*, Berlin: Walter de Gruyter.
- Greenacre, M.J. & Blasius, J. (Eds.), 1994, *Correspondence Analysis in the Social Sciences*, London: Academic Press.
- 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.
- 知念渉, 2022, 「大学を選択する論理とジェンダー」『教育学研究』89(4), pp. 552-563.
- 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.
- 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.
- Hjellbrekke, J., 2019, *Multiple Correspondence Analysis: For the Social Science*,

¹⁶ 量的データと質的データを相補的な関係に位置づけ、分析結果の解釈の確からしさを高めていくことが、この方法の特徴である (Silva et al. 2009)。

- New York: Routledge.
- Lee, K. & 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.
- Le Roux, B. & Rouanet, H., 2010, *Multiple Correspondence Analysis*, Sage Publication Inc.(=2021, 大隅昇・小野祐亮・鳩真紀子訳『多重対応分析』オーム社.)
- Le Roux, B., Bienaise, S. & Durand, J.L., 2019, *Combinatorial Inference in Geometric Data Analysis*, Boca Raton: CRC Press.
- 三菱UFJリサーチ & コンサルティング, 2022, 「在外教育施設に派遣された教師に係る派遣効果に関する調査・分析報告書」総務省行政評価局・文部科学省総合教育政策局.
- 文部科学省, 2021, 「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, 2023, 「海外で学ぶ日本の子供たち (2023 年度版)」文部科学省総合教育政策局国際教育課.
- 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.
- 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.
- Rosenlund, L., 2009, *Exploring the City with Bourdieu: Applying Pierre Bourdieu's Theories and Methods to Study the Community*, Saarbrücken: VDM.
- 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, 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施設を事例に」『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, 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, 「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」『中京大学現代社会学部紀要』16(1), pp. 63-96.
- Silva, E., Warde, A. & Wright, D., 2009, "Using Mixed Methods for Analysing Culture: The Cultural Capital and Social Exclusion Project," *Cultural Sociology* 3(2), pp. 299-316.
- 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.
- Tucci, I., Fröhlich, J. & Stock, I., 2021, "Exploring the Nexus between Migration and Social Positions using a Mixed Methods Approach," *Social Inclusion* 9(1), pp. 114-129.
- Warczok, T. & Beyer, S., 2021, "The Logic of Knowledge Production: Power Structures and Symbolic Divisions in the Elite Field of American Sociology," *Poetics* 87, 101531.