

Title	グローバル化社会における補習授業校の現状：スウェーデンS校の教員へのインタビューから
Author(s)	山口, 真美
Citation	教育文化学年報. 2019, 14, p. 32-41
Version Type	VoR
URL	<a href="https://doi.org/10.18910/72909">https://doi.org/10.18910/72909</a>
rights	
Note	

*Osaka University Knowledge Archive : OUKA*

<https://ir.library.osaka-u.ac.jp/>

Osaka University

# グローバル化社会における補習授業校の現状 —スウェーデンS校の教員へのインタビューから—

山口 真美

## 1. 問題の所在

海外在留邦人は2017年時点で約135万人に上り、過去最多となっている(外務省2018)。経済・社会のグローバル化に伴い、子どもを含む日本人家庭が海外に多く滞在しており、その数は学齢期のみに限っても8万人を超えている(2017年)。地域差はあるものの、全体としては一貫して増加傾向にあるこうした子どもたちは、日本の在外教育施設あるいは現地の国際校や現地校に通うことになる。在外教育施設とは、海外に在留する日本人の子どものために、学校教育法が規定する学校における教育に準じた教育を実施することを主たる目的として海外に設置された教育施設であり、日本人学校、補習授業校、私立在外教育施設に分けることができる。その割合は2017年度時点で日本人学校24%、補習授業校26%、国際校・現地校50%である。日本政府は、これらの施設に対して教員の派遣や教科書の無償給付、教材整備の補助、現地採用教員の補助などの施策を実施している。

海外子女教育は1990年代以降、大きく変化している。1960年代に政府の補助を受けて整備された日本人学校・補習授業校は「日本国籍を持った子どもの教育の場」「日本への帰国を前提にした日本国籍をもつ子どもの教育の場」として位置づけられていた。しかし、1990年代以降、日本人学校が主流だったアジア地域における現地校や国際校を選ぶ家庭の増加、日本人学校での国際結婚の子どもの増加、大都市部における補習授業校通学者の減少などの変化が起き、日本人学校・補習授業校と「日本人」というカテゴリーが揺るぎ始めている(佐藤2004)。岡村(2017)においても、日本人学校から現地校への移行という「日本人学校離れ」と、現地校や国際校に通いながらも補習授業校には通わない子どもの増加という「補習校離れ」が指摘される。後者に関しては、たとえば米国の大都市部の事例で、本人及び親の負担の大きさが理由のひとつとして挙げられている。ほかにも額賀(2013)では、現地校に適応した子どもたちを既存の「日本人」という枠に収斂させたり「日本人」という境界を管理したりできなくなっているという様子が描かれている。

日本人学校と補習授業校は海外子女教育研究のなかで一括あるいは並列に扱われるが、実態としてはかなり異なる点も多い。前者は全日制で、基本的に日本で採用された教員が派遣され授業が行われるのに対し、後者は土曜日や平日の放課後等のみ、国語や算数といった

数科目のみで実施される。補習授業校では教員免許を持たずに教壇に立てることも多い。日本人学校は世界 50 カ国・1 地域に 89 校、補習授業校は世界 52 カ国・1 地域に 205 校が設置され、それぞれ約 2 万人が学んでいる（2015 年度時点、文部科学省 2015）。研究上では日本人学校が主に取り上げられるが、地域によっては補習授業校が海外子女教育の中心を担っている場合もある（たとえば欧州では、日本人学校 14%に対し、補習授業校 35%）。

そして日本人学校における永住家庭・国際結婚家庭の子どもたちの流入による変化という前述の指摘を踏まえれば、現地とより早期から深くかかわりを持ってきたと考えられる補習授業校に一層の注目が寄せられる。文科省（2016）も「補習校には、語学面のみならず、外国の教育制度に基づき、外国の子供たちと共に教育を受けている子供たちが在籍しており、在外教育施設の中でもグローバル人材育成の最前線にある」と重要視している。

そこで本稿では、グローバル化社会のなかで変化が起きている補習授業校の現状について、スウェーデンの事例から考察したい。海外子女教育は地域による差が大きく、現地の教育制度や社会状況の違いを加味して検討することが求められる（土肥 2011）。特に、ヨーロッパにおける海外子女教育に関する研究は必ずしも多くない（渋谷 2010）ことを踏まえ、本稿ではスウェーデンを取り上げ、事例の蓄積としての貢献を目指す。また、日本人学校や大規模補習授業校では文科省派遣教員らによる帰国後の実践記録としての論考が多く見受けられるが、日本の学校現場に戻ってくるわけではない補習授業校の教員らが現場をどのように認識し、対応しているのかということには十分に注目が寄せられてこなかった。しかし、彼・彼女らは日本と現地の双方というトランスナショナルな日常を生きている教育の実践主体である（芝野 2014）という点から、その認識は肝要なものであると言える。このため、本研究では、教員への聞き取りに基づいて事例を描き出す。

## 2. 調査の概要

本稿のデータは、筆者が 2018 年 11 月に行った、北欧のある日本人補習授業校の講師・校長への聞き取り調査によって得られたものである。S 日本人補習学校（以下、S 校）は、北欧スウェーデンにある補習授業校である。外務省によれば、スウェーデンの在留邦人は約 4200 人でその半数以上が首都であるストックホルム県に住んでおり、永住者と長期滞在者の割合はおおよそ 3 : 1 である（2017 年度時点）。

S 校は創立約 40 年の歴史を持ち、小学校 1 年生から中学校 3 年生までの約 150 名が通っている（2018 年 12 月時点）。運営主体は S 校運営委員会であり、日本からの派遣教員 1 名、現地採用の常勤講師 12 名、非常勤・アシスタント若干名という体制である。このほか、授業日には S 校卒業生や現地の大学に留学に来ている日本人学生がボランティアに入ることもある。授業は毎週土曜日で、午前 9 時から「朝の会」が始まり、45 分を 5 コマ行い、14 時頃に終了する。教科は国語 3 コマ・算数 2 コマを基本とし、授業回数は年間 36 回である。

本研究では方法として半構造化インタビューを採用した。校長を通して調査への協力を

依頼し、同意が得られた講師 4 名と校長の全 5 名を対象とした。今回の対象者のなかに日本での教師経験を持つ人はいなかった。インタビューは、補習授業校の近くのカフェや事務所などで 40 分～1 時間半程度行った。対象者に許可を得たうえでインタビューを録音し、後日すべて書き起こし、分析した。なお、筆者は 2018 年 9～12 月に S 校においてボランティアとして関わっており、そのなかで校長・講師らとラポールを形成し、また活動中に得られた情報を用いて聞き取りを実施したりデータを解釈したりしていることを付言しておく。次節からの引用データ中の（ ）は筆者による補足説明、\*は筆者による発言である。

表 1. インタビュー対象者一覧

仮名	S 校講師歴	年齢	性別	聞き取り実施日	備考
A 校長	—	60 代	男	2018/11/30	文科省派遣（2 年目）
B 先生	20 年以上	40 代	女	2018/11/22	元保護者
C 先生	10 年以上	50 代	女	2018/11/28	教頭，教員免許（日本・スウェーデン）有り，保護者
D 先生	4 年目	30 代	女	2018/11/24	教員免許（日本）有り
E 先生	1 年目	30 代	女	2018/11/17	

### 3. 結果

#### 1) 子どもの変化とそれに伴う授業のレベルの変化

補習授業校に通う児童生徒が減少しているという指摘がある（岡村 2017，文部科学省 2016）が，S 校においてはそうした事実は見出されない。その理由としてひとつには，岡村（2017）で指摘されているような大手塾の進出がないことが考えられる。しかし，世界中の動向と同様，S 校も実態として，設立当初の「帰国子女のため」の学校から変更を迫られている。

A 校長：ぼくはだから文科省から来たときに「みんな日本に帰るんだからやっぱり日本に帰って困らない学力をみんなにちゃんと身につけさせる」という，強い志というか，だと思っ  
て来たら，「先生，何言ってるんですか」という話になって。「そんなの誰も帰りませんし  
求めてませんよ」という話になって。「え！ そうなの！？」っていうので初めて「えっ」  
っていう感じだったよね。

海外の日本人学校（アジア，オセアニア）を経験してきた A 校長は，文科省で説明を受けたように補習授業校で「日本に帰って困らない学力をつけることが大事」だと思っていたところ，来てみて驚いたという。上の語りは，S 校ではなく巡回指導に行った別の北欧の補習授業校の講師の話を聞いて A 校長が驚いたという場面だが，S 校でも帰国を前提とした子

どもたちが多いわけではない。

A 校長：やっぱり今一番感じてるのはいわゆるダブルの子，がもう 8 割以上，実質的には 9 割ぐらいいるわけじゃないですか。そうすると，子どもの意識もいわゆる，なんかこう絶対補習校に来て，日本語一生懸命学んで，身に付けさせたいなんていうモチベーションで来てる子は，パーセンテージ的には少ないと思うんですよね。

B 先生：今は 7 割 8 割が現地校の子だから。「なーんで勉強しなきゃいけないの」「これ書くの」とかね（笑）そんなのが低学年なんかだとあるしね。（学年が）上に行けば「要らないよ，こんなの（ノート）取っても無駄だし」とか平気で言うし。

S 校の児童生徒は，大半が国際結婚家庭の子どもである。また，帰国予定の児童生徒はカウントしていないというが，スウェーデンの在留邦人の 4 分の 3 が永住者であることを考えると，割合として少ないと考えられる。そして，帰国を前提としていないということは，日本語や日本の学習内容を身につけることが，帰国を前提としている子どもたちより喫緊の課題とはならない。そのため，昔は黙ってノートを取っていた子どもたちの様子も，ここ 10～15 年ほどで変わってきたと B 先生は言う。それは，両親が日本人で長期滞在している子どもたちにも当てはまる。

E 先生：（両親が日本人で，幼いときから現地で育った）S1 君ちは，もうスウェーデン語なんですって（家庭での）会話は。だからそれもあって日本語への意欲がないから，授業もやりたくない，みたいな感じになっちゃみたい。

こうした補習授業校に通ってくる子どもたちの変化に伴って，補習授業校の課題として校長・講師らが口をそろえるのが，補習校で求められる学力差（≒日本語能力の差）への対応である。

A 校長：いろんな子がやっぱり混じって，そのなかでやっぱり一番の課題は，先生方どうこんだけの違う子どもたちを，その 1 時間のねらいがあるとは言いながらも，そのねらいを，たとえばよくできる子にはよくできるなりの力をさらにつける，で理解が十分じゃない子にはせめて最低限ここまでは分からせるっていうこれを毎回 45 分のなかで満遍なくきちんとできるかっていうと，これはね，たとえば誰がやってもって言うていいと思うんだけど，僕が受けたら「すべてわたしはできます」って言えるかっていうと，それは難しいよなって思います。

B 先生：教室の中の差がね，強烈になっちゃって。数もいっぱいだし，差もすごいし。親御さ

んのなかにもすごい頑張りたいていう親御さんから「いいのよ、うちの子は、おじいちゃんと電話できればいいんだから。」みたいな人もいますので。そうすると、もうもう、先生たちの負担が（すごく多い）。今は先生たちの負担をどうするかっていうのがメインじゃないかな、問題としては。

多様な子どもたちが補習授業校に通ってくるようになり、しかもそのなかで保護者のニーズにも濃淡がある。それに対応する現場の担任講師たちは、以下のように工夫をしたり授業のレベルを調整したりしている。

D 先生：ほとんど個別で対応ができないので、とにかく全員が分かるんじゃないかっていう分かりやすさを目指して授業はしてます。丁寧に、分かりやすく、なるべくみんながちゃんと分かるように授業を進める。そのぐらいしかもうできないかな。

B 先生：基本的に、あんまり帰国の子たちに合わせてあんまり高いレベルのことはやらずに、中間よりちょっと下目あたりの子に焦点を当ててやっています。で、ぼけーっとして何もできない子たちは、とにかく声かけて救うように。作文とかにメッセージいっぱい入れたりしてがんばれがんばれっていう形はしてます。

C 先生：やっぱり日本語力のレベルの差がクラスの中に結構あって。どこにレベルを合わせて授業をするのかっていうのが、今もだけどずっと悩みかな。それが一番大きい、大きかったし今も大きい。（中略）まあ真ん中に合わせるしかないから、真ん中に合わせてやってるけど。（中略）レベルは下がってるかもしれない。だからある意味わたしたち先生側が、状況に合わせて程度を下げてるっていうのはあると思う。（中略）でもだからといってなんかこうね、全体が下がってんのにじゃあってその中間はこのままでこう（下げない）、そうすると難しくなっちゃうじゃない、全員が。それはできないしやっぱり。なかなかジレンマだね。

D 先生は「なるべくみんながちゃんと分かるよう」な、B 先生は「中間よりちょっと下目あたりの子に焦点を当てて」、C 先生は「真ん中に合わせて」授業を進めている。そして C 先生が言うように「状況に合わせて」レベルを調整しなければやっていけないので、結果的に下がっていているように感じるという、授業レベルを維持しづらいという「ジレンマ」を抱えている。

## 2) 課題への対応の難しさ

上記のような課題を抱えている S 校だが、なかなか解決の決め手には欠いている。

A 校長：たとえば理想形があって「じゃあお金払ってでも講師プラス補助員つけましようか」

っていう案もこう時々出たりするんだけど。そうすると年間いくらかかりますって計算でこうばちばちばちばち出てくるわけ。そうするとそれを今のこう授業のなかだけで計算すると、「いやそこまでやっぱ出せない」と、いう話になるよね。そうすると理想形が仮にあったとしても、なかなかそれを現実に子どもたちのためにこういう提案があったり、こういういいアイデアがあるんだけどもってなっても、そう簡単には解決できない。

ひとつは上記に見られるような学校の経営上、金銭的に難しいという海外子女教育特有の要因がある。補習授業校は基本的に、通ってくる子どもたちの授業料、日本政府や商工会からの援助、寄付等によって収入を得ている。そして、講師への給料、借校代（S校は土曜日のみの開校であるため現地の高校を施設として借りている）・事務所代、機材購入費などの支出があり、余裕のある会計ではない。そのため、D先生が言っていたように、課題のある子どもに個別での対応をする人員を確保することも難しい。

A校長：なかなか僕もその「じゃあこうしたらいい」という具体的な解決策を完璧に持って、それも運営委員会も理解してるところまでまだ行ってないのね。ただ今できてることは何かって言うと、たとえばボランティアさん入ってもらったり、どうしてもその授業が集中できないと親に入ってもらうとか。まあ今できてる場所ってそのレベルの話だよな。

S校では、交換留学で近くの大学に来ている日本人学生や卒業生有志にボランティアに来てもらう、あるいは保護者に頼んで授業に入り込んでもらうなどしているが、校長は「そのレベル」の対応しか取れていないと話す。こうした悩みはどこの補習授業校でも似たようなものだと言われ、校長は語り、「どこかの補習授業校での成功例があればいいのだがそうした例がない」という実践例の不足も指摘した。

金銭面のほかに補習授業校ならではの要因として、そもそも年間の授業時間数が少ないなかで日本の勉強についていけるように授業を行わなければならないといった構造的な難しさもある。

E先生：日本の小学校と比べるとぎゅっとうやらかなきゃいけないから、ポイントどこにするかって考える、それが難しいかな。

D先生：国語だったら、読み書きとかあるよね、重要なところが。それが（年間の授業計画に）バランスよくたぶんちゃんと入れられてると思うんだけど、でもやっぱり難しよね。たとえば、書く単元とかだったら、本来、普通だったら何時間って使うところを。たとえば、4年生だと「クラブ活動リーフレットを作ろう」というのがあって。

\*：書くやつですね。

D 先生：書くやつ。(普通だったら) 8 時間。(中略) 8 時間なんか使えないでしょう? 計画表見ると、3 時間なのね。3 時間っていても

\* : 全員ね…できる子の 3 時間じゃない。

D 先生：むっちゃ国語が得意って子やったらできるかもしれないけど、うーん、補習学校で 3 時間で (は) 無理っていう。(中略) うまくいけばいいんだけどね、なかなか難しいなあっていう。だから、大変だよ、国語って。書かせるって言っても書かせられないし、時間がないし書けないし、ね、難しい。(中略) ほんとだったら書かしたり、読んだり、劇やらしたり、発表さしたりっていろいろ (学習活動の種類が) 散らばってるはずなんだけど、そこまでたどり着けないっていう。

日本語力が様々なレベルである子どもたちに丁寧に対応したいのは山々であるが、補習授業校は週に 1 回、年に 36 回しかない。そのなかで日本の当該学年の学習を満遍なく行う。E 先生はその「ぎゅっと」するのが難しいと語り、D 先生の方ではより詳細にその難しさが語られている。日本語が得意ではない子どもたちに対して、より少ない時間数で単元を扱い、めあてを習得させることへの難しさが伝わってくる。

### 3) 補習授業校の意義と家庭の協力

ここまで補習授業校における現在の主要な課題であるとされる学力差とそこへの対応の難しさを見てきたが、国際結婚家庭の子どもたちが多くを占める S 校において講師らが補習授業校で子どもたちに身につけてほしいと思っているのは、学力ばかりではない。

E 先生：わたしはそうですね、そこ (日本語) にはあんまり。先生なのに、補習校の先生なのにあれなんですけど。日本語できなきゃっていうのよりは、(大事なのは) 中身かな。

B 先生：それはもう友だち、というか一生つきあえる日本語を話す友だちだね、知り合いでもいいけど、を作るっていうこと、それが一番。漢字ひとつ覚えたから、算数が解けるようになったとか、大したことがなくて。やっぱり自分と似たような境遇にあって、日本語を介してつきあえる友だちがあればもう、子どもたちの一番の目的にしてほしいなど。(中略) あんまり子どもたちに漢字ひとつとか、どうのこうのって考えなくていいって。親御さんにもそこじゃないところにぜひっていうようなこと言って。熱心な親御さんにはたぶんウケが悪いと思うんだけど (笑)

C 先生：日本に関わりがある素性だったら、やっぱりそれを知っておくことは将来に役立つとわたしは思う。だから、どこまでいってもやっぱり 100% その国の人間じゃなかったり、100% なりきれないところがあるじゃない。そしたらどっちも知っておくのは、長い目で見て、とっても有益だとわたしは思う。それに、そういう場にいるっていうのは、場所がない



と、子どもたち触れ合うこともできないし、やっぱり友だちっていうか同年代の人が集まる場所ってとても重要だと思うのね。(中略)で海外のたとえば違う国に行ったとしても、そこにも補習校があって、同じようなことをやっている。そうすると、入りやすいし、自分の居場所をまずは見つけやすい。だから現地校になじまなくても少し居場所があって安心できる場所があると、安定するんじゃないかなって思うんだよね。(中略)二文化の子はほんとにさっき言ったみたいに、どうしても揺れるみたいなのよね、中学校あたりの。だからそんなときにおんなじ悩みある奴が近くにいるっていうのは、あとから考えるとよかったっていうの聞くから。そういうもんだらうなって。

E先生は、日本語そのものよりも補習授業校に来て学び、人格形成をすることが大切だと述べる。また、自身の子どもをS校に通わせていたB先生も、子どもや卒業生の様子から長い目で見て関われるつながりを作ってほしいと思っている。C先生は別で、「その場において聞いてれば何か分かるようになるかもっていうのは甘い。やるからには勉強しないといけないし、せつかく来てるんだったら彼らが将来使える日本語を習得してほしいと思う。」と述べているが、それでもアイデンティティの確立の意味でも、現地校になじめない帰国生の居場所としても、補習授業校でのつながりに意義を見出している。これらは、岡村(2017)の補習授業校の役割が永住家庭や国際結婚家庭の子どもたちの日本語や日本人アイデンティティ保持へと変化しつつあるという指摘、あるいは佐藤(2010)の日本語の習得と日本人の友人との関係づくりの場であり、唯一の日本語教育の機関であるため、長期滞在・永住者が補習授業校に対して大きな期待を持つようになってきているという米国の事例に重なる。

一方で、補習授業校に来ること、友だちや先生と関わるのが大事だと言っても、実態として学力がつかないと途中で授業が理解できなくなって辞めてしまう子どもがいるのも事実である。

C先生：途中でやっぱりもうついていけないって辞める子はいるから、時々。でも、ある程度はその子の持つ能力もあると思う。だから言語が苦手な子っているじゃない、しょうがないし、LD(学習障害)みたいな子とか。あとはやっぱり家庭のサポートがないと大変かな。だからご両親がすごい忙しくておうちにいないような家庭だとちょっと大変。一人じゃできない。自分じゃ勉強できないから。やっぱり結構家族ぐるみで、チームとしてやないと、子どもの能力は上がらないから大変かもしれない。

A校長：だんだんだんだんやっぱりね、学年上がってしまうとそういうふうな(分からないから行きたくない、行かないから分からないという)ゾーンに入ってしまうよね、子どもからすると。でもそうになってしまうと、やっぱりそこから親も一生懸命やろうとしても、やりきれないし。先生方もどんなに手を尽くしても、なかなかその理想形のところまでは持っていくにくい。「せめてじゃあここまでは頑張ってるね」というレベルでとまってしまう。

C先生が言うように、「家庭のサポート」「家族ぐるみのプロジェクトチーム」がなければ続けることは厳しいというのが補習授業校の現実である。特に、A校長にもあるように低学年の頃にある程度の力がつかなければあとは積み重なって取り返すことが難しいほど大きな差になってしまう。補習授業校における保護者負担はもともと指摘されていたものではあるが、国際結婚家庭にとっては、さらに厳しいものになると予想できる。家庭による協力がしっかりできるかという覚悟を問うためにも、近年S校では新1年生に対して入学前に面接を行い始めた。ただ、上に見たような日本語を身につける以外の機能も学校にはあるというS校としての総意があるので、基本的に落とすための面接ではないという。

**B先生：出来ない子を排除するような方向に学校が行きそう、たまーにそういう話が出るんだけど、「出来ない子を切りましょう」とか。あれはちょっと違ってる気がする。**

授業についていくのに必要な日本語能力を持たない子どもの入園・入学を断る事例も他校にはある（海外子女教育振興財団 2018）なか、長く勤めてきたB先生によれば、S校でも過去に入学を拒否してはどうかという提案が上がったこともあったという。しかし、それは補習授業校には不適合的と感じていると言ひ、前述したような日本語能力の習得だけに留まらない仲間との出会いや自己承認の場としての機能をS校が有していると考えられる。

#### 4. まとめ

まず、本稿で明らかになったことをまとめる。S校においては、児童生徒数の減少という事態は見受けられないが、子どもたちの構成が多様化することで学力差＝日本語の能力の差という課題が顕在化し、授業内容・レベルの変化が求められていた。そして、そうした課題に対して、教員らは子どもたち全体の理解度に合わせて柔軟に対応を行っていた。一方で、学校経営という海外子女教育特有の要因、授業時間数の少なさという補習授業校特有の要因が解決を困難にしていると考えられた。また、帰国を前提としない子どもたちも多いなかで、教員らは日本語の能力の伸長だけでなく、そこでのつながりや経験に意味を見出していた。しかしながら、先に見たような構造的な難しさも相まって、補習授業校に通い続けるには家庭の協力という覚悟が必要不可欠であると認識されていた。

本研究の意義は、これは同時に事例の限界でもあるが、現地の社会状況に依存し様々な様相を見せる海外子女教育の現状のひとつを、その現場にいる教員の声に基づいて明らかにしたことである。そして、本稿のインタビューから推察できるのは、先行研究と同様、在外教育施設の設立当初からの理念（帰国を前提とした子どものため）と現場の実態（帰国を前提としていない子どもの増加）の乖離であった。こうしたズレは放置しておいてよいとはいえない。この課題を行政側も認識していることは海外子女教育に関する最新の指針である

「在外教育施設グローバル人材育成強化戦略」(文部科学省 2016) から確認でき、今後の施策の実施が期待されるところである。

海外子女教育は、現在の日本の国際理解教育・異文化間教育においてその中心的課題だとは言い難いにも関わらず、日本の「教育の国際化」を考察する上で、非常に重要だと馬淵(2002)は指摘する。今、グローバリゼーションと教育の最前線として、改めて海外子女教育に注目と期待が寄せられている。在外教育施設における国際結婚家庭の増加等による変化を「問題」と捉えるのではなく、「問題」とされる背景を解明し(齊藤 2010) つつ、むしろ新時代を担う「可能性」を持つ子どもたちの教育として考え、議論していくことが必要である。そして、時代の変化を的確に捉え、各学校が持つ機能を現地社会との関係から読み解く研究の蓄積によって、より多くの子どもたちが日本の教育を受けることができる環境づくりを進めていくことが望まれる。

#### 〈参考文献〉

- 土肥豊, 2011, 「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』第 6 号, pp.195-217.
- 海外子女教育振興財団 (AG5), 2018, 「補習授業校調査報告」, <https://ag-5.jp/cms/ag5/common/pdf/theme4/Hoshukochousa.pdf> (2019/3/9 アクセス可)。
- 馬淵仁, 2002, 『「異文化理解」のディスコース』京都大学学術出版会。
- 額賀美紗子, 2013, 『越境する日本人家族と教育』勁草書房。
- 岡村郁子, 2017, 『異文化間を移動する子どもたち』明石書店。
- 齊藤あずみ, 2010, 「トランスナショナリズムを实践する条件」『共生教育学研究』4 卷, p.113-125.
- 佐藤群衛, 2004, 「海外日本人学校・補習校の教育にみる「日本人性」について」『東西南北』2004, pp.28-38.
- , 2010, 『異文化間教育』明石書店。
- 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」『教育社会学研究』第 95 集, pp.111-130.
- 渋谷真樹, 2010, 「国際結婚家庭の日本語継承を支える語り」『母語・継承語・バイリンガル教育研究』6 卷, pp.96-111.
- 文部科学省, 2015, 「海外子女教育情報」, [http://www.mext.go.jp/a\\_menu/shotou/clarinet/002.htm](http://www.mext.go.jp/a_menu/shotou/clarinet/002.htm) (2019/03/09 アクセス可)。
- 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」, [http://www.mext.go.jp/a\\_menu/shotou/clarinet/002/\\_icsFiles/afieldfile/2016/09/08/1376422\\_2.pdf](http://www.mext.go.jp/a_menu/shotou/clarinet/002/_icsFiles/afieldfile/2016/09/08/1376422_2.pdf) (2019/03/09 アクセス可)。
- 外務省, 2018, 「海外在留邦人数統計」, [https://www.mofa.go.jp/mofaj/toko/page22\\_000043.html](https://www.mofa.go.jp/mofaj/toko/page22_000043.html) (2019/03/09 アクセス可)。