



Title	オンライン補習校の課題と教師の指導の工夫：教師の語りの分析から見えるもの
Author(s)	山下, 志織
Citation	母語・継承語・バイリンガル教育（MHB）研究. 2026, 22, p. 118-133
Version Type	VoR
URL	https://hdl.handle.net/11094/105099
rights	This article is licensed under a Creative Commons Attribution-NonCommercial-NoDerivatives 4.0 International License.
Note	

The University of Osaka Institutional Knowledge Archive : OUKA

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

The University of Osaka

《研究論文》

オンライン補習校の課題と教師の指導の工夫

— 教師の語りの分析から見えるもの —

山下 志織（日本大学大学院総合社会情報研究科 博士後期課程）

meili210817@sanshentrinita.com

Challenges of Online Supplementary Schools and Instructional Strategies Employed by Teachers:

An Analysis of Teachers' Narratives

Shiori YAMASHITA

要 旨

オンライン補習校は、世界各地の日本語学習者が時間や場所に縛られずに学習できる新たな教育形態であるが、オンライン環境特有の教育課題や教師の指導の工夫については十分に解明されていない。本研究は、教師2名への半構造化インタビューを実施し、質的統合法により「読むこと」指導の課題認識と指導の工夫を分析した。その結果、教師は従来の補習校の課題（多様な学習者への対応困難、語彙不足等）に加え、オンライン特有の課題（指導方法の制約、学習効果把握の困難、教師間協働の欠如）という複合的な課題を認識していた。これに対し、教師らは「アナログ的工夫」（身振り・保護者との連携等）と「デジタル活用」（アプリ・動画教材等）という対照的なアプローチを採用していた。両者に共通するのは、児童生徒が自主的に学習に取り組めるような環境づくりの工夫であった。これらの知見は、オンライン継承日本語教育の実践改善に重要な示唆を与える。

Abstract

Online supplementary schools are a new form of education that allows Japanese-language learners around the world to study regardless of time or place. However, we have yet to fully elucidate the educational challenges and instructional strategies unique to the online environment. In this study, we conducted semi-structured interviews with two teachers. Using a qualitative synthesis method, we analyzed their awareness of the challenges and instructional strategies they used in teaching reading. The results revealed that, in addition to the challenges faced by traditional supplementary schools (such as difficulty in dealing with diverse learners and lack of vocabulary), the teachers recognized the multiple challenges that were unique to online learning (such as limitations in teaching methods, difficulty in assessing learning effectiveness, and a lack of collaboration between teachers). To address these challenges, the teachers adopted contrasting approaches: “analog techniques” (gestures, parental cooperation, etc.) and “digital use” (apps, video materials, etc.). What both teachers had in common was the effort to create an environment in which students can study independently. These findings provide important insights into improving the practice of

online heritage Japanese-language education.

キーワード：継承語教育、オンライン授業、補習校、指導の工夫、質的統合法

Keywords: heritage language education, online classes, supplementary school, instructional strategies, qualitative synthesis method

1. はじめに

海外で日本語を学ぶ児童生徒の学習の場には様々な形態がある。本研究では、週末や放課後に国語等の教科を日本語で教える教育施設を「補習校」と呼ぶ。中島（2017）によれば、『補習校』は『補習授業校』『認可補習校』『日本語補習校』『土曜継承日本語学校』の総称であり、その形態も内容も多種多様である（p.4）。公的な指定を受けた「補習授業校」は2024年7月時点で242校あり（文部科学省, 2024）、このほか、指定を受けていない施設や保護者・コミュニティが独自に運営する土曜日学校等も存在する。

楠山（2023）によれば、近年、ビデオ会議ツール等を活用した日本語教育の選択肢が充実してきている。こうした中、インターネットを介した同期型授業により日本語教育を提供するオンライン学校が展開されている。これらの学校は設置者や目的が多様であり、いずれも公的な指定は受けていない。こうしたオンライン学校のうち、自校を「補習校」と明記し、海外在住の児童生徒を対象に日本の学校教育に対応した教育を提供するとウェブサイトで説明しているものを、本研究では「オンライン補習校」と呼ぶ。2013年以降、複数のオンライン補習校が開校しており、増加傾向にある¹⁾。本研究の調査対象校（以下、X校²⁾）は、オンライン補習校の中では早期に開校した学校の一つであり、世界各地から数百人の児童生徒が参加している³⁾。

在外教育施設の高度グローバル人材育成拠点事業（以下、AG5⁴⁾）による「補習授業校調査報告」では、補習校に求められる支援の方向性として、多様な子どもへの対応、効率的な授業の提案、教育方法のバージョンアップ、効率的・効果的な教員研修が挙げられている（AG5, 2017）。これらの課題はオンライン補習校でも共通すると考えられるが、オンライン補習校特有の課題は十分に解明されておらず、教師がどのように課題を認識し、どのような指導実践を行っているのかはほとんど明らかにされていない。

そこで本研究では、オンライン補習校教師に着目し、教師が抱える課題認識と児童生徒の学習支援に向けた実践的取り組みを解明することを目的とする。

2. 先行研究

2.1 補習校における教育課題

2.1.1 児童生徒の学習課題

補習校には、日本への帰国を前提とする子どもと現地で永住を前提とする子どもが混在している。金子（2023）が補習校54校を対象に実施したアンケート調査（有効回答51校）によれば、具体的な日本への帰国予定がある家庭の割合は平均34.5%（加重平均38.3%）であり、約6割が永住予

定等の継承語学習者であることが示されている。特にアメリカにおいては、半数以上が帰国を前提としない子どもたちである（佐藤他, 2020）。こうした混在により、個々の学習目的の違いから授業運営やカリキュラムの設計において課題が生じることが指摘されている（AG5, 2017; 楠山, 2023; 中野, 2017）。

一方、中島（2017）は補習校の調査から、帰国を前提とする児童生徒であっても、海外滞在により2言語間の発達や日本語の書き言葉において継承語学習者と共通する課題を示すことを明らかにし、帰国予定・永住予定に関わらず全体を継承語学習者と位置づけた上で、滞在期間や発達段階に応じて細分化する方が実態に即した指導が可能になると指摘している（中島, 2017, p.24）。

しかしながら、こうした継承語学習者としての包括的な位置づけを前提としても、学習の継続自体に困難がある。中野（2017）は、継承語学習者が親の選択から日本語学習を始めるものの、現地校の学習が忙しい、日本語を学習する価値や意義を感じられない等の理由から学習を止めてしまうケースがあることを指摘している。さらに、Cummins（2008）によれば学習言語能力（CALP）の発達には5～7年以上を要するが、補習校では限られた授業時間の中で日本語のCALPを発達させる必要がある。特に、読解力や作文力のような思考力・産出力を支える教科学習言語能力（ALP）は、学年相応のレベルに達するまでにかなりの時間を要するため（カミンズ, 2021）、「読むこと」「書くこと」に困難を感じる児童生徒が少なくない。この困難には、継承語が主に家庭での使用に限定されること（中島, 2017）、現地語と日本語の言語間距離の遠さ（Lightbown & Spada, 2013）、学習内容の抽象化（中野, 2017）といった複数の要因が関与している。こうした困難の積み重ねは、児童生徒の学習に対する自己効力感の低下や日本語学習への意欲の喪失につながりかねない。したがって、補習校における児童生徒の学習課題は、言語背景、学習環境、教育方法の違いに起因する複合的な課題であり、児童生徒が自己効力感をもち、日本語学習の価値を見出せるような教育実践の改善が求められている。

2.1.2 教師の指導課題

このような教育実践の改善を担う教師もまた、多様化する児童生徒への対応に苦慮している（瀬尾, 2020）。瀬尾（2020）では、教師らが日々の実践を通じて子ども理解を深め、教育に対する考え方を再構成しながら実践を発展させていく過程が明らかにされている。一方で、教師の中には日本の教育制度に沿った指導を目指す者もいれば、異なる教育方針をもつ者もあり、教師間で教育方針の相違が存在している。しかし、これらの教師がそれぞれの教育実践について十分に情報共有できておらず、結果として指導方法に悩みを抱える教師も存在するという問題が指摘されている（瀬尾, 2020）。このような課題に対し、瀬尾（2024）では、教師が同僚との語り合いを通じて教師としての在り方への認識を深化させる過程が明らかにされており、教師間の対話の重要性が示されている。

児童生徒の多様化に対し、学校の設置目的を見直したり教育プログラムを変更したりする補習校も現れている（AG5, 2017; 楠山, 2023）。「コース分け」や教授法の見直し（佐藤他, 2020）等、各校が試行錯誤を重ねている様子が報告されている。しかしながら、これらの取り組みは十分とは言えず、悩みを抱える教師への具体的な指針が必要な状況である。

2.2 児童生徒への同時双方向型オンライン指導の動向と補習校への展開

2.2.1 児童生徒へのオンライン指導研究の動向

COVID-19 パンデミックを契機に、世界的に遠隔・オンライン教育が急激に普及した。日本においては GIGA スクール構想により全国の小中学校で 1 人 1 台端末環境が整備され、児童生徒への日本語指導においても、同時双方向型オンライン指導の導入が模索されている（小島他, 2021; 佐藤, 2023）。文部科学省（2021）は、児童生徒への日本語指導において、専門的指導へのアクセス向上、地理的制約や人材不足の解決、指導機会の確保、継続的指導の実現といったオンライン指導の可能性を示している。

オンライン指導の効果について、米国教育省のメタ分析研究（Means et al., 2010）では、オンライン学習者の方が対面指導を受けた学習者よりもわずかに良い学習結果を示したことが報告されている。同研究では、協働的指導や教師主導指導のオンライン学習が学習者の単独学習よりも効果的であり、教師や他の学習者とのリアルタイムなやり取りが学習効果を高めることが明らかにされている。さらに、動画やオンラインクイズ等のメディア要素の追加それ自体は学習成果に有意な影響を与えず、重要なのは学習者がメディアをコントロールできるかという点であることが示されている。ただし、この研究結果の大部分は成人学習や高等教育に基づくため、児童生徒への適用には慎重な検討が必要である。

日本語教育分野では、持田（2022）の調査によれば、2020 年と 2021 年の遠隔授業研究は増加したが、その多くは高等教育を対象とした実践報告であった。以下では、児童生徒を対象としたオンライン指導の具体的な実践研究を概観し、指導上の知見と残された課題を整理する。

清田（2019）は、スカイプを利用した母語による遠隔型教科学習支援の実践を報告し、補助発問を重ねることで段階的に思考を深める指導が可能であること、記述内容を撮影・共有することで作文活動にも展開できることを明らかにしている。小島他（2021）は、Zoom を活用した同時双方向型の支援において、学習者に関心をもって傾聴する姿勢が児童生徒の自信や意欲の向上につながることを示した。佐藤（2023）は、オンライン指導特有の課題として発話のタイミングの困難さ、視覚情報共有の必要性、沈黙が学習者に与える不安を指摘し、即座の反応、視覚的な情報提示、具体的な指示の言語化の工夫が有効であることを示した。在外教育施設においては、AG5（2022）が日本人学校での遠隔合同授業を通じて学習意欲の向上や思考の深化を成果として報告しているが、補習校に特化したオンライン指導の体系的な研究は確認できなかった。

以上の実践研究から、オンライン環境においても教師と学習者のリアルタイムなやり取りが学習効果を高めることが示されている。また、段階的な問いかけによる思考深化、視覚情報の積極的活用、即座の反応と傾聴姿勢、具体的な言語化による指示といったオンライン指導特有の技術が有効であることが明らかになっている。しかしながら、これらの知見は特定の文脈（母語支援、地域日本語教室、緊急時の支援、在外教育施設）における実践報告から得られたものである。補習校のような継承語教育の文脈におけるオンライン指導技術については、さらなる研究の蓄積が期待される。

2.2.2 オンライン補習校の展開と課題

COVID-19 パンデミック以前から、地理的制約により対面型補習校への通学が困難な家庭のニーズに応える形で、オンライン補習校が設立されてきた。その背景には、海外在住の保護者が継承語とし

での日本語を子どもに学ばせ続けたいという願いがある。

筆者が9校のオンライン補習校のウェブサイト进行调查したところ⁵⁾、いずれも創立当初から同時双方向型オンライン教育に取り組んでいることが確認された。提供される指導形態は主に個人指導とグループ指導の2種類であり、個人指導は児童生徒のニーズやレベルに合わせた指導を、グループ指導(5人程度の少人数制)は世界各地に住む同じ環境の仲間と学び合うことによる動機づけの向上をねらいとしている。時間の有効活用、地理的制約の克服、国際的学習コミュニティの形成といったオンライン教育の利点を挙げる学校もある。

これらの9校はこうした共通点をもちながらも、多様な特色をもつ。そろばんや日本の歴史を教えるコースを設ける学校、日本語テストの対策を行う学校、国語指導や個人指導に特化した学校もある。また、AIアプリと講師授業を組み合わせたハイブリッド型学習を導入する学校や、対面型補習校が対面授業とオンライン授業を併用するハイブリッド型を導入し、生徒間の絆や日系社会とのつながりを築くことを目指す学校もある。新興国や発展途上国の子どもたちへの日本語学習機会の提供を目的としたコースを設ける学校もあり、各校が独自の教育サービスを展開している。

しかしながら、オンライン補習校はそれ特有の課題も抱えている。世界各地の仲間と繋がる利点がある一方で、限られた環境と時間での関わりとなるため、子ども同士、子どもと教師、教師間のコミュニケーションが限定される。こうした課題に対し、各学校は定期的な講師研修の実施、朝の会や帰りの会の導入、修学旅行の企画等、指導の質向上と学習コミュニティ形成のための工夫を行っている。このようにオンライン補習校は、従来の補習校とオンライン教育双方の課題に対応しながら、独自の特色をもって運営されている。

3. 研究の方法

3.1 研究課題

オンライン補習校では週に数時間という限られた授業時間の中で、「読むこと」領域の学習が中心となり、「書くこと」領域の指導は家庭学習によって補完されることが多い。そのため、授業時間内での教師の指導実践を明らかにすることを目的とし、本研究では「読むこと」の指導に焦点を当てる。

研究課題を「オンライン補習校における『読むこと』の指導において、教師はどのような課題を認識し、それにどのような工夫で対応しているか」と設定し、以下の3つの観点から分析を行う。

第一に、教師が認識している課題の内容とその特徴を明らかにする。第二に、オンライン環境における教師の指導の工夫の特徴を明らかにする。第三に、課題と工夫の関係において教師がどのような意味づけを行っているかを検討する。

3.2 調査方法

本研究では、X校に勤務する教師2名を対象に半構造化インタビューを実施した。以下では調査協力者を教師A、教師Bと表記する。インタビューは、2023年4月に教師Aに対して約1時間、同年5月に教師Bに対して約1時間20分、いずれもGoogle Meetを用いて実施し、調査協力者の同意を得て録画した。

インタビューでは、「読むこと」における児童生徒の学習状況、教師の指導の工夫、オンライン指

導特有の課題と対応について尋ねた。

調査協力者には事前に研究目的、データの使用法、匿名性の保持を説明し、書面による同意を得た。収録データは逐語録を作成し、質的データ分析を行った。

3.3 調査協力者

調査協力者には、オンライン指導経験と多様な教育背景をもつ教師2名を選定した。両教師とも調査当時X校勤務3年目であり、小学校低学年から中学生までの幅広い年齢層を指導していた。教師Aは小学校教諭20年、日本語支援ボランティア4年の経験を持ち、個人クラス6つ、グループクラス5つを担当していた。教師Bは小学校教諭2年、日本人学校教諭8年の経験を持ち、個人クラス12クラスを担当していた。

3.4 分析方法

インタビュー録画データを文字化し、教師A、教師Bそれぞれの文字データを山浦（2012）の「質的統合法（KJ法）」（以下、質的統合法）で分析した。質的統合法は、川喜田二郎氏の「KJ法」の基本原則と基本技術に準拠し、質的データを統合することで全体像を把握するための方法論である（川喜田，2017）。本手法は看護学・医学分野において臨床のための問題解決ツールとして開発され、現場の実態把握や問題解決に用いられてきた（山浦，2012）。本研究では、教師の実践的な指導技術という複雑な現象から本質的な構造を抽出するという目的において、本手法が適合すると判断し、適用した。

分析は以下の手順で実施した。

まず、収集したインタビューデータを小さな意味単位に分けてラベル化を行った。この結果、教師Aのデータからは71のラベル（1段目）、教師Bのデータからは82のラベル（1段目）が作成された。次に、類似したラベルを段階的にグループ化し、より抽象度の高いカテゴリーへと発展させるグループ編成を実施した。この段階では、教師Aのデータは2段目で24のカテゴリー（A1～A24）、3段目で12のカテゴリー（B1～B12）、4段目で8のカテゴリー（C1～C8）へと段階的に統合された。同様に教師Bのデータは、2段目で32のカテゴリー（A1～A32）、3段目で16のカテゴリー（B1～B16）、4段目で9のカテゴリー（C1～C9）へと統合された。

その後、4段目で得られた最終カテゴリーにシンボルマーク（各ラベルの内容のエッセンスを凝縮した表現）を書き入れ、関係記号と添え言葉（関係記号の意味を言語化したもの）を用いて図解化することで最終カテゴリー間の関係を明確にした。最後に、シンボルマークに関係記号の添え言葉を加えてストーリー化し、統合化された知見を文章化（結論文）した（山浦，2012）。

4. 分析の結果

本節ではまず、分析結果である教師Aと教師Bの見取り図を示し、それぞれの結論文を記述する。その後、研究課題に挙げた3つの観点について、教師Aと教師Bのストーリーを詳しく見ていく。なお、本稿のストーリーでは、ラベルの抽象度に応じて記号を使い分ける。1段目〈〉（識別番号1, 2, 3…）、2段目[]（A1, A2…）、3段目『』（B1, B2…）、4段目【】（C1, C2…）の順に抽象度が高くなる。

4 段目のラベルには、事柄（短い表現）とエッセンス（内容を凝縮した表現）からなるシンボルマークを付している。() は筆者による補足である。

4.1 教師 A の結論文

教師 A の見取り図は図 1 の通りである。以下に教師 A の結論文を記述する。

結論

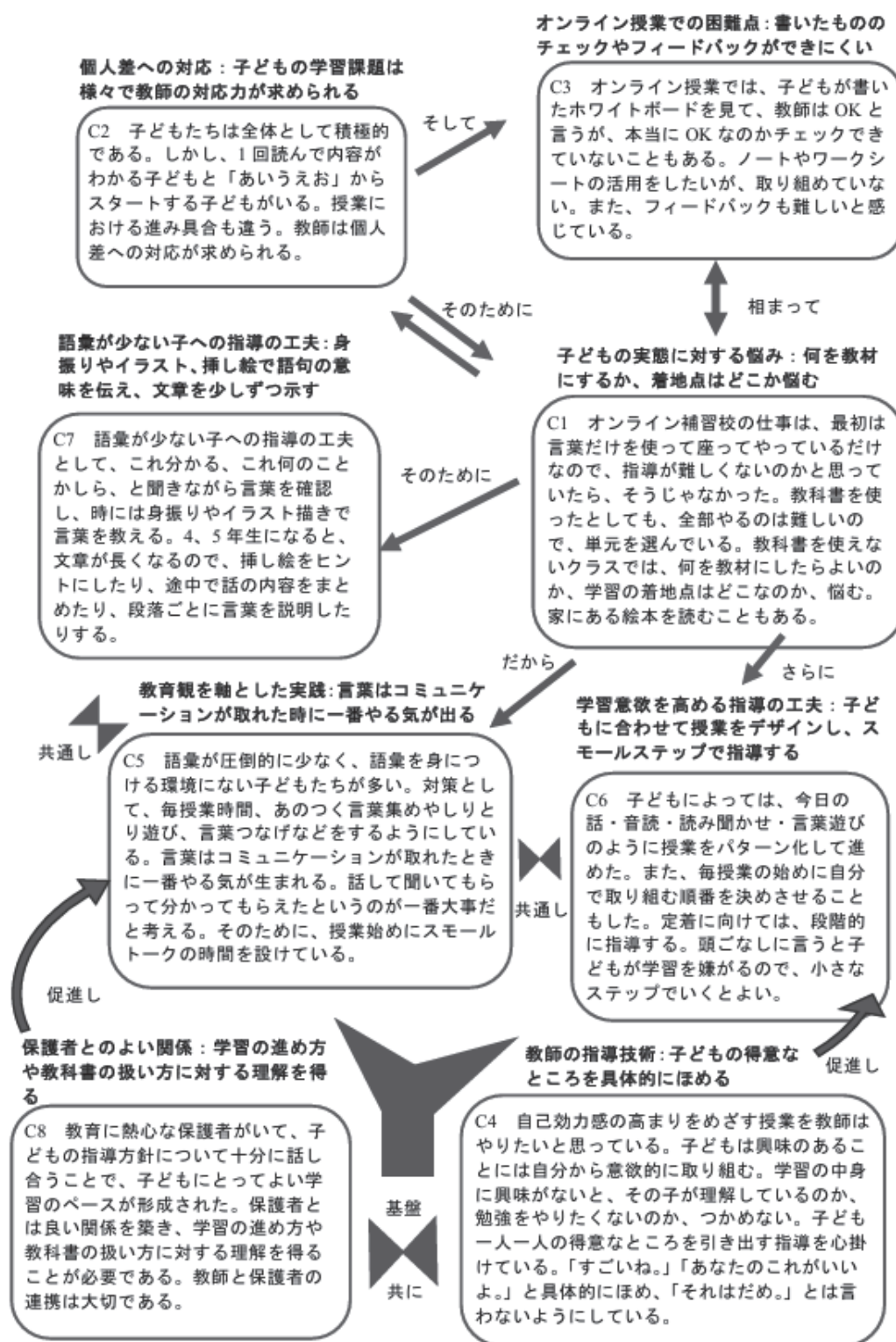
教師 A は、オンライン補習校の【C2 子どもの学習課題は様々で教師の対応力が求められる】と【C2 個人差への対応】を認識し、そのために【C1 何を教材にするか、着地点はどこか悩む】という【C1 子どもの実態に対する悩み】をもつ。加えて【C3 書いたもののチェックやフィードバックができてにくい】という【C3 オンライン授業での困難点】を感じている。

これらの課題に対し、教師 A は【C5 言葉はコミュニケーションが取れた時に一番やる気が出る】という【C5 教育観を軸とした実践】を展開している。【C7 身振りやイラスト、挿し絵で語句の意味を伝え、文章を少しずつ示す】といった、読むための【C7 語彙が少ない子への指導の工夫】を行い、個人指導では、【C6 子どもに合わせて授業をデザインし、スモールステップで指導する】ことで【C6 学習意欲を高める指導の工夫】をしている。

教師 A のこうした指導は、【C4 子どもの得意なところを具体的にほめる】という【C4 教師の指導技術】と【C8 学習の進め方や教科書の扱い方に対する理解を得る】という【C8 保護者とのよい関係】を基盤としている。

このように教師 A は、オンライン環境特有の制約と子どもの多様な学習課題を認識しながら、「言葉はコミュニケーションが取れた時に一番やる気生まれる」という教育観を軸に「読むこと」の指導を展開している。子どもをほめる指導技術、保護者との良好な関係を基盤として、読解に必要な語彙指導の工夫やスモールステップ指導を行い、子ども一人一人に寄り添った指導を行っている。

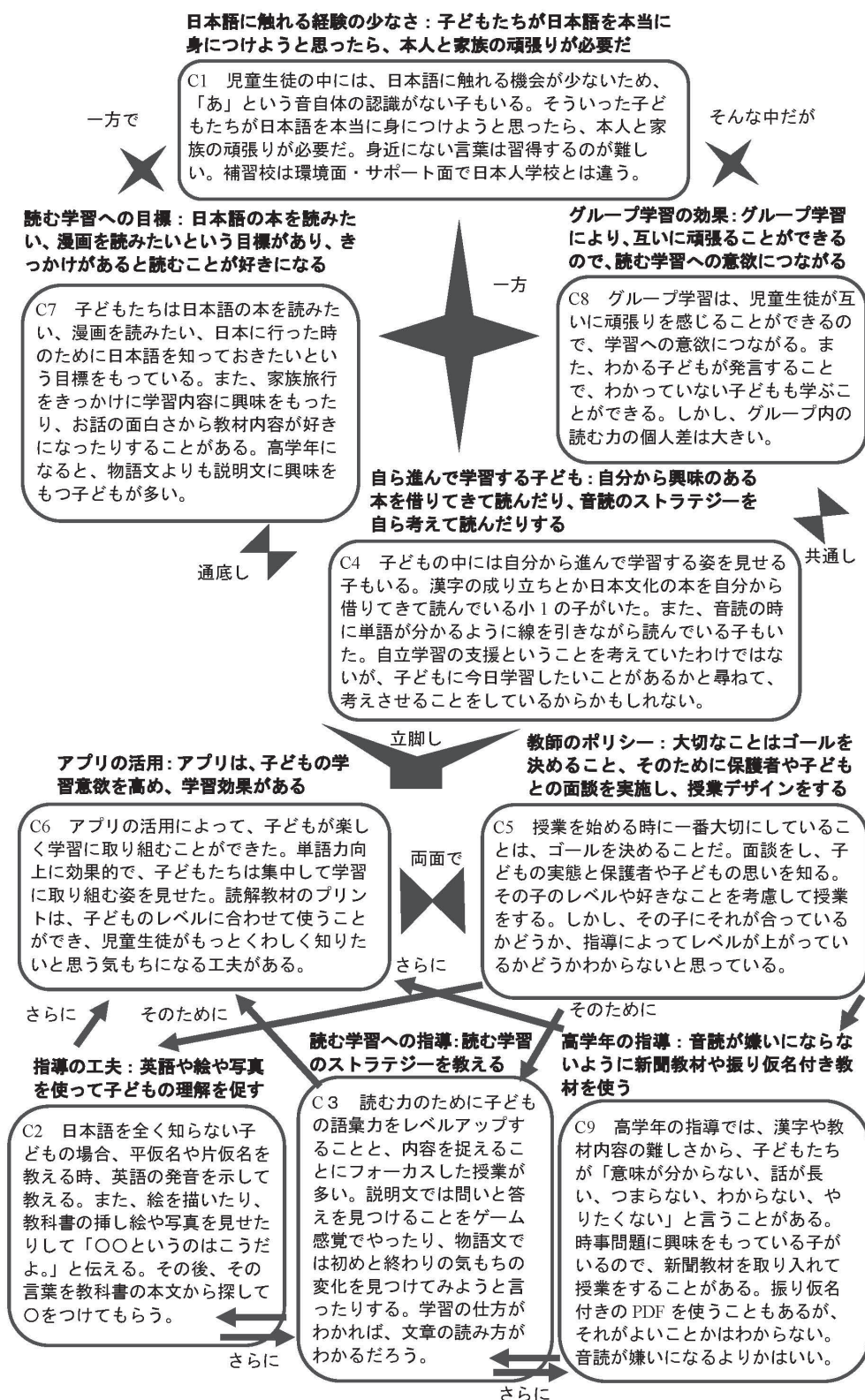
図1 教師Aの見取り図



4.2 教師 B の結論文

図2に教師Bの見取り図を示し、教師Bの結論文を記述する。

図2 教師Bの見取り図



結論

教師 B は、子どもの実態を【C1 日本語に触れる経験の少なさ】からくるものだとし、【C1 子どもたちが日本語を本当に身につけようと思ったら、本人と家族の頑張りが必要だ】と児童生徒の困難を認識している。一方で、【C7 日本語の本を読みたい、漫画を読みたいという目標があり、きっかけがあると読むことが好きになる】児童生徒もいるとし、【C7 読む学習への目標】をもたせることの必要性を感じている。さらに【C4 自分から興味のある本を借りてきて読んだり、音読のストラテジーを自ら考えて読んだりする】【C4 自ら進んで学習する子ども】がいることを評価し、【C8 グループ学習により、互いに頑張ることができるので、読む学習への意欲につながる】として【C8 グループ学習の効果】も認識している。

このような実態認識のもと、教師 B は【C5 大切なことはゴールを決めること、そのために保護者や子どもとの面談を実施し、授業デザインをする】という【C5 教師のポリシー】を軸に指導を展開している。【C3 読む学習への指導】では、【C3 読む学習のストラテジーを教える】【C2 英語や絵や写真を使って子どもの理解を促す】等の【C2 指導の工夫】を行う。【C9 高学年の指導】では【C9 音読が嫌いにならないように新聞教材や振り仮名付き教材を使う】等、子どもの語彙力のレベルアップと内容理解にフォーカスした細やかな指導を行っている。さらに【C6 アプリは、子どもの学習意欲を高め、学習効果がある】として【C6 アプリの活用】も積極的に取り入れている。

このように教師 B は、日本語に触れる経験の少ない子どもたちの困難を認識しながら、「ゴールを定める」というポリシーを軸に「読むこと」の指導を展開している。保護者・子どもとの面談による授業デザインを基盤として、ストラテジー指導、視覚的支援、教材の工夫、アプリ活用、グループ学習による相互の学び合いを通じて、子どもの語彙力向上と内容理解にフォーカスした指導を行っている。

4.3 研究課題に基づく分析結果

4.3.1 教師が認識する課題の内容と特徴

教師 A は、オンライン補習校の指導について〈9 最初は言葉だけで座ってやるだけでいいのかなと思っていたら、そうじゃないなって〉と表現している。この認識は、小学校低学年に対する指導において【A1 平仮名とか片仮名の勉強をして絵本とか読めるけど、内容が理解できていない。全体の語彙が少なく、語彙を習得する機会がない。「おばあさんとおばさんの違い」や「たて・よこ・ななめ」という言葉がわからない】という語彙力への対応の困難さから生まれている。さらに【A3 語彙が圧倒的に不足している。音読しても意味がわかっていない。当然わかっているだろうと教師が思う語彙すら不足している。それは圧倒的に語彙を身につける環境がないということ】と分析している。

教師 B も同様の課題を認識しており、〈1 日本の小学校は、まず会話でいうと話せるっていうことが基本でくるんですけど、補習校は、本当に生徒によって全然違うし、全く会話ができない生徒もいるし、英語しか話せない子、フランス語しか話せない子っているんで、そこが難しいです。授業するのに〉と述べ、【A7 身近にない言葉は、覚えられないので教えるのに苦労する。平仮名も片仮名もわからないのに、身近にない言葉だとさらに難しい】と指導の困難さを表現している。

このような実態により、教科書を用いた指導にも影響が生じている。教師 A は「A10 教科書のカリキュラムを全部やるのは難しいので、いくつかの単元をピックアップして授業している。時には前の単元に戻ることもある」と述べ、教師 B も「5 最初は使わないことが多いです。一応教科書は使うけど保護者がもう教科書は使わないでいいですとかって言ってくれたら。日本に帰ることもないので、教科書はやめましょうって言って他の教材やったりします」と個別対応の必要性を語っている。

これらに加えて、オンライン環境特有の課題も指導を困難にしている。教師 B は『B7 補習校は、公立の小学校や日本人学校と教材のサポートという点で違いがある。さらにオンラインなので、クラスの雰囲気作りが難しいし、同僚とのつながりも薄い。困った時に同僚に聞くことができないのが一番の苦しみ』と述べ、教師 A は『B4 オンライン授業では、子どもが書いたホワイトボードを見て OK とか言うが、本当に OK なのかチェックできていない。ノートやワークシートの活用も難しい。またフィードバックの仕方も難しい。』と指摘している。

以上のように「読むこと」指導における課題は、語彙不足や多様な学習者への対応といった従来の補習校の課題に、オンライン環境特有の課題が重なった複合的な構造をもっている。

4.3.2 オンライン環境における指導の工夫の特徴

両教師は、それぞれ異なるアプローチでオンライン環境における指導の工夫を行っている。

教師 A は「70 パソコンに弱くって何をどうしたらいいのかよくわかっていないところがあるので」と述べながらも、身体的・視覚的な工夫を重視している。「A2「たて・よこ・ななめ」という言葉で躓いたから、ジャンプをしたり、体操したり、身振りをしたりして言葉を教えた。イラストを描いて教えることもあった」と動作化やイラストを活用し、「A6 保護者と上手な関係を築き、授業中その子のお母さんに手伝ってもらおうようなこともある」と保護者の協力も得ている。これらは、デジタル技術に頼らず、身体表現と人との関わりを活用した指導方法である。

一方、教師 B は、デジタル教材とアプリを積極的に活用している。「A9 物語の学習は、動画を見せて内容を理解させた」〈39 振り仮名付きの PDF の国語の教科書を渡しています〉と多様な教材を使い分けている。特に複数のアプリを効果的に活用している点が特徴的である。「A17「ことばのべんきょう」アプリ⁶⁾は、教科書の単元ごとに単語が出てくる。その単語のところに絵を描いたり、その言葉を使って文章を作ったりして学習の習熟ができる。完成というマークもつくので、子どもが楽しく取り組んでいる」「A20「読書力サポート」アプリ⁷⁾は、音読しながら問題を読むような感じで、音読が苦手な子どもでも、集中して楽しく取り組むことができる」等である。

また「66 おひさまプロジェクトの新聞記事⁸⁾は、とてもおすすめです。本当に。例えばこれ、母の日のアジサイ。1、2、3 レベルあるんですよ。レベル 1 だったら、平仮名が多かったり、振り仮名があったり、内容も本当少なめ。でやっています」と個別レベルに応じた教材選択も行っている。こういったアプリは、特別な支援が必要な児童にも活用し、「49 すごい日本語の単語力がアップしました。いっぱい普通に日本語で話せるようになった」と具体的な効果を報告している。

4.3.3 課題と工夫の関係に対する教師の認識

教師 A は、児童の語彙不足という課題を認識し、指導方法を意識的に変化させている。「6 だからそれから、1 年生の教科書の物語なんか読む時も、なんか、こう、言葉にこだわるようになったんです、

私が。すーっといかないで、これわかる？とかこれ何のことかしら？とかよく聞くようになった」と述べた。この背景には「A9 最終的に言葉はコミュニケーションが取れた時に一番やる気生まれると思う。話して聞いてもらってわかってもらえたというのが一番大事」という基本的信念がある。そのため、〈71 できるだけたくさん子どもに話をさせて、よく聞いてやるっていうのが、基本的な姿勢ですね〉と述べ、コミュニケーション重視の指導を行っている。加えて、「A7 文末に「です。」「ます。」をつけて話すこと等の指導にこだわっている」。

個別対応については〈28 音を追っているだけの読み方みたいなもあるので、まあ、そういう子に対しては、ゆっくり一緒に読む〉としつつも、「A8 細かい指導をしていると、単語すら返さなくなるので、上手な兼ね合いを考えて指導している」と、児童の反応を見ながら調整している。特別な支援が必要な子どもには〈51 それであの、一番に（こっちが）お話をして二番に（子どもが）お話をして、三番にそっちが本を読んで、今度先生が本読むみたいな感覚でやっていたんだけど、それもう、あの自分で順番決めさせたんです。毎授業のはじめにね、ホワイトボードにこう 4 つ書いて、どれ今日、一番にやるって〉と、主体性を重視した個別最適な学習をデザインしている。

教師 B は、内容の深い読み取りが困難という課題を強く意識している。「A23 「大造じいさんとガン」の読み取りでは、学習に入った時に題名やあらすじを確認して、その次に進もうとしたが、それだけで終わってしまった。気持ちも考えるところまではいけない。導入で終わってしまう」という経験から、表面的な理解にとどまってしまう問題を痛感している。この解決策として、「28 説明文だったら、問いと答えを見つけることをゲーム感覚でやっている。物語は、中心人物の気持ちが変わるところが一番の面白さだと思うので、初めと終わりの気持ちの変化を見つけてみようって言う。プラスマイナスを使って、心情曲線を描かせる。こういった技法が身につけば読み方がわかるだろう」と、要点を絞った指導法を用いている。さらに高学年の指導では、『B8 高学年になると、漢字も教科書の内容も本当に難しくなる。昔のことを扱った内容だと、意味がわからない、話が長い、つまらない、わからない、やりたくない、そう言って教科書をしたくないと言う。高学年の子は結構時事問題に興味をもっている子がいるので、ニュース等、新聞でやっていることを取り入れている』と、児童の興味に基づいた教材選択を行っている。

一方で教師 B は、指導効果への不安も抱えている。〈58 つまらなそうだなって思ったらもうさっと終わります〉と児童の様子を敏感に察知しながらも、〈7 補習校は週に 1 回のしかもオンライン。その時だけしか使わないから。ほんとに、身につくっていうのはなかなか難しいのではないかなって。なかなか本人と家族が頑張らないと。難しい〉と、オンライン補習校の環境制約に対する根本的な課題を感じている。

5. 考察

本節では、教師 A と教師 B の分析結果を先行研究の知見と比較しながら、3.1 で設定した研究課題について考察する。さらに、これらの検討を踏まえ、オンライン環境における「読むこと」指導の方向性を提示する。

5.1 オンライン補習校における課題の構造

「読むこと」指導における課題の複合的な構造について、先行研究の知見と比較しながら検討する。

従来からの課題については、先行研究で指摘された内容が確認された。教師 A の「語彙が圧倒的に不足している」「当然わかっているだろうと教師が思う語彙すら不足している」という認識や、教師 B の「全く会話ができない生徒もいるし、英語しか話せない子、フランス語しか話せない子っている」という発言は、AG5 (2017) の「多様な子どもへの対応」や、中島 (2017)、楠山 (2023) が指摘した継承日本語学習者の多様性と言語発達の課題を裏付けている。また、中野 (2017) が指摘した「読むこと」領域の学習困難については、教師 B が「大造じいさんとガン」の読み取りで「気持ちを考えてところまではいけない。導入で終わってしまう」と述べており、深い読み取りに至らない実態が具体的に示された。

オンライン環境では、これらに加えて独自の課題が見られた。具体的には、教師間協働の欠如、指導方法の制約、学習効果把握の困難という 3 つの課題である。

第一の教師間協働の欠如について、教師 B の「同僚とのつながりが薄く指導上の悩みを相談できない」という発言は、瀬尾 (2020, 2024) が重視した教師間の対話機会が構造的に制約されることを示している。従来の対面型補習校では、教員室での日常的な情報交換や授業後の相談が可能であったが、オンライン環境ではこうした自然発生的な協働機会が失われている。

第二の指導方法の制約について、教師 A の「ホワイトボードに書いた字が本当に OK なのか、チェックできていない」「ノートやワークシートの活用も難しい」という指摘は重要である。対面指導では当然とされていた書字活動や教材への書き込みがオンラインでは困難になっている。画面越しでは児童生徒の筆記の様子を十分に確認できず、ノートやワークシートを使った学習も制約される。このため、教師は従来とは異なる新たな指導方法を模索せざるを得ない状況にある。

第三の学習効果把握の困難について、教師 B の「その子にそれが合っているかどうか、指導によってレベルが上がっているかどうかわからない」という不安も重大である。オンライン環境では、画面越しに児童生徒の理解度や学習の進捗を十分に把握することが難しい。このため、教師が自身の指導を振り返り改善していくという形成的評価のプロセスが機能しにくくなっている。

5.2 教師の工夫の特徴と自己効力感向上への取り組み

両教師は異なるアプローチを採用している。教師 A は、身振りやイラスト描き、保護者との協力等、「アナログ的」工夫を展開している。一方教師 B は、複数のアプリ、動画教材、レベル別教材等、「デジタル活用」を中心としたアプローチを採用している。

両者のアプローチは対照的でありながら、いずれも児童生徒の主体性を重視している点で共通している。教師 A は児童生徒に学習順序を自分で決めさせることにより、自己効力感を育て、学習意欲向上につなげている。教師 B は「完成というマーク」により学習達成を可視化し、児童生徒が自分の学習の進歩を実感できる仕組みを作っている。中野 (2017) は補習校の児童生徒が「読むこと」領域の学習に困難を感じ、学習に価値を見出せずドロップアウトするケースがあることを指摘していたが、本研究で明らかになった両教師の実践は、こうした学習継続への困難に対する具体的な対応策として位置づけることができる。

さらに、両教師の工夫は小さな成功体験の積み重ねを重視する点も共通している。教師 A の「小

さなステップでいく」という指導観や、教師 B のアプリ活用による段階的な学習進捗の可視化は、児童生徒が「できた」と実感しやすい環境を意図的に設計している。これは、自己効力感の源泉である「達成経験」を効果的に創出する取り組みと考えられる。

5.3 オンライン環境における「読むこと」指導への示唆

本研究の知見から、以下の示唆が得られる。ただし、これらは 2 名の教師の事例に基づくものであり、さらなる検証が必要である。

第一に、多様なアプローチの選択肢をもつことの必要性である。教師 A と B の対照的な手法がそれぞれ効果を示していることから、教師や児童生徒の状況に応じて柔軟に指導方法を選択することが重要と考えられる。デジタル技術に習熟した教師にはアプリ活用型の指導が、技術面で課題を感じる教師には身体表現や保護者協力を活用した指導が適している可能性がある。児童生徒についても、画一的な指導方法ではなく、技術習熟度や学習スタイルに応じた複数の選択肢を用意することが望ましいと思われる。

第二に、児童生徒の主体性を重視した指導である。両教師に共通する選択権付与や達成感の可視化という工夫は、オンライン環境における自己効力感向上に寄与する可能性がある。ただし、本研究では教師の認識に基づく報告にとどまっており、児童生徒の自己効力感の実際の変化は測定していない。今後、児童生徒への調査や長期的な効果検証が必要である。

第三に、教師支援体制の構築である。教師 B が語った「同僚に聞くことができない苦しみ」は、オンライン補習校における教師支援の必要性を示唆している。具体的には、定期的なオンライン教師研修の実施、実践事例の共有プラットフォームの構築、メンター制度の導入等が考えられる。また、オンライン指導に適した教材開発や、デジタルツールの使用方法に関する支援も重要である。

6. おわりに

近年、オンライン補習校は増加傾向にあり、時間的・地理的制約にかかわらず継承日本語の学習継続を可能にする場として注目されている。本研究では、オンライン補習校における「読むこと」指導に焦点を当て、教師へのインタビューを質的統合法により分析し、指導上の課題と工夫を明らかにした。

主な成果として、従来の補習校が抱える課題にオンライン特有の制約が加わった複合的な課題構造が確認された。また、こうした課題に対し、教師が「アナログ的工夫」と「デジタル活用」という対照的なアプローチで対応していることが明らかになった。特に、両教師に共通して見られた児童生徒の主体性を重視する姿勢は、学習者の自己効力感向上につながる実践的示唆として意義がある。

本研究の限界として、調査対象が 1 校 2 名の教師に限られており、児童生徒の学習効果を直接検証していない点が挙げられる。今後は、複数校を対象とした調査、児童生徒への直接的な調査、および縦断的な効果検証が求められる。

本研究で得られた知見が実践現場において活用され、さらなる検証を経ることで、オンライン環境における継承語教育の発展に寄与することを期待する。

謝辞

本研究の実施にあたり、インタビュー調査にご協力いただいた2名の先生方に心より感謝申し上げます。また、本稿の執筆および査読の過程において、指導教員である日本大学大学院総合社会情報研究科の島田めぐみ教授から多くの貴重なご指導とご助言をいただきました。さらに、匿名の査読者の先生方からいただいた建設的なコメントは、本稿の改善に大きく寄与しました。ここに記して深く感謝申し上げます。

注

- 1) 2025年12月現在、ホームページで「オンライン補習校」を称する学校は9校確認できた。最も早い開校は2013年で、残る8校は2018年以降の開校である。在籍児童生徒数は2校が450人超を公開しているが、その他は非公開のため全体規模は不明である。
- 2) 調査対象校はX校と表記し、匿名性保持のため校名およびURLは非公開とする。
- 3) X校のホームページによる(2025年12月1日閲覧)。
- 4) AG5 (Advanced Global human resources 5) は、文部科学省から公益財団法人海外子女教育振興財団が受託した「在外教育施設の高度グローバル人材育成拠点事業」のことである。
- 5) 筆者が2025年12月に閲覧した9校のオンライン補習校のウェブサイトは以下の通り。
 オンライン日本語補習校 <https://online-hoshuko.com>
 海外在留子女向けオンライン補習校「こくごのじかん」 <https://kokugonojikan.jp>
 コスモスの丘補習校 online <https://cosmos-hill-school.com>
 さくらオンライン補習校 <https://sakura-online-hoshuko.com>
 スターシードオンライン日本語塾 <https://www.starseedjuku.com>
 西大和学園オンライン補習校 <https://www.nacus.org/online>
 日本語オンライン補習校 <https://nihongo-online-hoshuko.com>
 ひまわりオンライン補習校 <https://himawarihoshuko.com/top>
 JEFLA オンラインスクール <https://jeffa.org/onlineschool>
- 6) 「ことばのべんきょう」アプリはiPad専用アプリである。
- 7) 「読書力サポート」アプリはiPad専用アプリである。
- 8) マルチリンガルの子どもの教育サイト おひさまプロジェクト <https://ohisamaproject.com/>

引用文献

- AG5 (在外教育施設の高度グローバル人材育成拠点事業) (2017)「補習授業校調査報告書」
<https://ag-5.jp/cms/ag5/common/pdf/theme4/Hoshukochousa.pdf> (2025年11月30日)
- AG5 (2022)「テーマ⑦ ICTを活用した遠隔での教育の質向上のためのプログラム開発」
<https://ag-5.jp/report/theme7> (2025年12月1日)
- カミンズ, J. (2021)『言語マイノリティを支える教育 新装版』[電子書籍版] (中島和子, 著訳) 明石書店
- 金子浩一 (2023)「アンケート調査に基づく補習授業校の実態に関する一考察—各校の設備と制度および国語の授業の実態」『母語・継承語・バイリンガル教育(MHB)研究』19, 44-58.
- 川喜田二郎 (2017)『発想法—創造性開発のために—改版』中央公論新社
- 清田淳子 (2019)「言語少数派の子どもに対する母語を活用した遠隔型教科学習支援の試み—スカイプを利用して—」『日本語教育』174, 31-44.
- 楠山研 (2023)「グローバル化時代の在外教育施設—日本人学校・補習授業校の役割の変容—」『武庫川女子大学大学院 教育学研究論集』18, 16-23.
- 小島祥美・川上貴美恵・菊池寛子・鈴木貴之 (2021)「学校休校下における外国人児童生徒に対するオンライン支援の実践—官民学連携による支援活動『あいうえお240(にしお)』報告—」『ボランティア学研究』21, 89-97.
- 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・佐々信行 (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
- 佐藤真紀 (2023)『「日本語が母語でない子ども」の学びを繋ぐためのオンライン授業—異文化間で活躍できる人材の育成をめざして—』『東北学院大学教養学部論集』190, 91-105.
- 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—

研究一』春風社

- 瀬尾悠希子 (2024) 「転換期の補習授業校で働く教師の傷つきやすさの変容—語りあいの場に参加した教師の語りから—」『母語・継承語・バイリンガル教育 (MHB) 研究』 20, 71-84.
- 中島和子 (2017) 「継承語ベースのマルチリテラシー教育—米国・カナダ・EU のこれまでの歩みと日本の現状—」『母語・継承語・バイリンガル教育 (MHB) 研究』 13, 1-32.
- 中野友子 (2017) 「多様性に対応したブルックリン日本語学園での継承語教育の実践」『母語・継承語・バイリンガル教育 (MHB) 研究』 13, 33-61.
- 持田祐美子 (2022) 「コロナ禍での日本における遠隔授業研究の動向—2020 年・2021 年を中心とした記録的記述—」『日本語教育研究』 59, 171-192.
- 文部科学省 (2021) 『遠隔教育システム活用ハンドブック 第 3 版』 https://www.mext.go.jp/content/20210601-mxt_jogai01-000010043_002.pdf (2025 年 9 月 1 日)
- 文部科学省 (2024) 「在外施設の概要」
https://www.mext.go.jp/a_menu/shotou/clarinet/002/002.htm (2025 年 9 月 10 日)
- 山浦晴男 (2012) 『質的統合法入門—考え方と手順—』医学書院
- Cummins, J. (2008). BICS and CALP: Empirical and theoretical status of the distinction. In B. Street & N. H. Hornberger (Eds.), *Encyclopedia of language and education* (2nd ed., Vol. 2, pp. 71–83). Springer Science + Business Media LLC.
- Lightbown, P. M., & Spada, N. (2013). *How languages are learned* (4th ed.). Oxford University Press.
- Means, B., Toyama, Y., Murphy, R., Bakia, M., & Jones, K. (2010). *Evaluation of evidence-based practices in online learning: A meta-analysis and review of online learning studies*. U.S. Department of Education. <https://www2.ed.gov/rschstat/eval/tech/evidence-based-practices/finalreport.pdf>