



児童教育実践についての研究助成

# 研究紹介ファイル 2022

vol.10

## 聴覚障がい児への言語習得支援 — 英語音声の知覚・産出、漢字の読み書き —



東北福祉大学 国見キャンパス

私たちは、この助成によって生まれた「縁」を大切に、  
過去の助成研究の中からいくつかの研究をピックアップし、  
応募に至るまでの背景や問題意識、その後の発展や新たに生まれた課題、  
さらには研究の社会的意義についてもレポートしてまいります。  
これから応募を検討されている皆さまに、  
当財団が助成してきた幅広い研究分野を知っていただくとともに、  
独自の視点で研究に挑む信念や研究成果を生み出すことへの情熱、  
専門家としての誇りなどを感じていただければと思います。

公益財団法人  
**博報堂教育財団**



## これまでの研究紹介

★ 研究代表者の所属・役職は発行当時のものです。

2016.07.01 発行

**vol.1** 読み書き障害をかかえた子どもたち —  
発達性ディスレクシア

**File No.1** 原 恵子 氏 (上智大学 大学院言語科学研究所 准教授)

**File No.2** 奥村 智人 氏 (大阪医科大学 LD センター 技術職員、オプトメトリスト)

**File No.3** 三盃 亜美 氏 (大阪教育大学 教育学部 特別支援教育講座 講師)

**File No.4** 関 あゆみ 氏 (北海道大学大学院 教育学研究院 准教授)

2016.10.01 発行

**vol.2** 読書を科学する

**File No.5** 猪原 敬介 氏 (日本学術振興会 特別研究員 PD)

**File No.6** 常深 浩平 氏 (いわき短期大学 幼児教育科 専任講師)

2017.07.01 発行

**vol.3** 進化する授業  
— 子どもたちの思考を深め、理解力をはぐくむ授業とは —

**File No.7** 鈴木 一成 氏 (東洋大学 文学部 教育学科 准教授)

**File No.8** 寺本 貴啓 氏 (國學院大学 人間開発学部 初等教育学科 准教授)

2017.10.01 発行

**vol.4** まばたきで言葉をつむぐ、手話で想いを伝える  
— コミュニケーション支援 —

**File No.9** 鳥居 一平 氏 (愛知工業大学 情報科学部 情報科学科 教授)

**File No.10** 武居 渡 氏 (金沢大学 人間社会研究域 学校教育系 教授)

2018.07.01 発行

**vol.5** “当事者”の思いに耳を傾ける  
— 不安を解消し、健康的に過ごしていくための支援 —

**File No.11** 田部 絢子 氏 (立命館大学 産業社会学部 准教授)

**File No.12** 涌水 理恵 氏 (筑波大学 医学医療系 保健医療学域 発達支援看護学 准教授)

2018.10.01 発行

**vol.6** 日本語教育を考える  
— 日本語非母語話者・児の視点から見えてくるもの —

**File No.13** 金 愛蘭 氏 (広島大学 大学院教育学研究科 日本語教育学講座 准教授)

**File No.14** 櫻井 千穂 氏 (同志社大学 日本語・日本文化教育センター 准教授)

2019.07.01 発行

**vol.7** ことばの力  
— ことばの力を育成する教育実践とは —

**File No.15** 高橋 薫 氏 (早稲田大学 人間科学学術院 准教授)

**File No.16** 岸野 麻衣 氏 (福井大学 連合教職大学院 准教授)

2020.10.01 発行

**vol.8** 「言語活動の充実」に寄与する授業実践  
— 美術科と学校図書館の試み —

**File No.17** 臼井 昭子 氏 (山形大学 産学連携准教授)

**File No.18** 桑田 てるみ 氏 (国士館大学 21世紀アジア学部 教授)

2022.03.01 発行

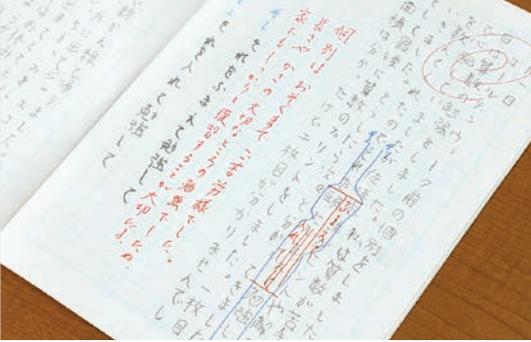
**vol.9** 実践をとおして掘む  
— 障がい特性のある子どもたちの自助能力、主体性を育むために —

**File No.19** 堀 清和 氏 (兵庫医科大学 公衆衛生学講座 研究員)

**File No.20** 藤井 裕士 氏 (岡山県立岡山聾学校 幼稚部 教諭)

「研究紹介ファイル」バックナンバーは、財団ホームページからもご覧いただけます。

<https://www.hakuhodofoundation.or.jp/>



## 聴覚障がい児への言語習得支援 ―― はじめに

聞こえにハンディのある子どもたちが、ことばを習得することの困難さは想像に難くない。

2020年度から小学校で外国語教育が全面実施されたが、

聴覚に障がいのある子どもたちは、英語を「聞く」「話す」「読む」「書く」といった力を

どのように身につけていくのか。

学習場面でもタブレット端末やパソコン利用が当たり前になった現在、

正確な文字入力ができないと、正しく漢字変換されず、書きことばでのコミュニケーションに支障をきたすことになる。

漢字の読み書きを、聴覚に障がいのある子どもたちはどれくらい習得できているのだろう。

聴覚障がい児のことばの習得を、

子どもの発達や成長に寄り添いながら日々支援する現場教員たち。

子どもと指導教員が織りなす言語生活の生の姿。

実践へつながるヒントに満ちた研究を紹介する。



研究代表者

 かわい ひろみ  
**河合 裕美氏**

 神田外語大学 児童英語教育研究センター  
 副センター長 准教授

第13回 研究助成

**聴覚障がい児の英語音声の知覚・産出能力の実態調査**

— 通常学級内授業における指導法・教材開発検討のための基礎研究 —

[助成期間] 2018年4月～2019年3月

第13回 継続助成(アドバンスステージ)【長期】

**通常学級と聴覚特別支援学級の合理的配慮に根ざした指導連携体制の構築**

— 小学校英語「見る」音声指導の効果検証 —

[継続助成期間] 2019年8月～2021年3月

## 聴覚障がい児への「日本語表記を介さない」英語音声指導法を検討 現場教員の皆さんと一丸となって取り組めたのが何よりの成果

かねてから、カタカナなど日本語を介して英語を指導する方法を抜本的に見直したいと考えていた河合さん。日本語を母語とする児童に対する英語音声指導(聞きとりと発音を組み合わせた指導形態)の効果や、彼らの英語音声知覚・産出の特徴を明らかにする研究に取り組んでおり、聞きとる力が向上すれば発音もできるようになることがわかっているという。

研究助成申請当時を河合さんはこう振り返る。

「2020年の小学校での英語教科化の全面実施を目前に、公立小学校の協力を得て実践研究活動に入っていた時のことでした。小学校5年生の通常クラスに在籍する聴覚障がい児のそばで個別支援をしていた聴覚障がい特別支援学級(「きこえ学級」、以下同)の担任教員が、ALT(Assistant Language Teacher/外国語指導助手)が発音した英単語をカタカナで書いて支援する様子を目の当たりにしたのです」。

それが助成研究に取り組むきっかけのひとつだったという。

「ああカタカナなんだなあ、ALTのネイティブな発音を聞ける環境があるのに、と非常に残念でした。実はそのクラスには聴覚に障がいのある児童が2名いたのですが、公立小学校の通常学級に在籍する聴覚障がい児が増えていることも当時は知りませんでした」。

先行研究によれば、補聴器や人工内耳などの医療技術が進歩したこと、学校教育法の改正や障がい者差別解消法の施行により、聴覚障がい特別支援学校に通学する児童数

は減少傾向にあるのに対して、通常小学校で学ぶ聴覚障がい児は増加しているという。

「英語習得は音声(聴解と発音)が入口です。聞きとることに困難を抱えている子どもたちが通常学級で学びながら英語を習得していくにはどうすればいいのか。“カタカナで支援する術しか知らないんです”とおっしゃったきこえ学級の担任と一緒に、この子たちのために何ができるのだろう、英語を英語の音のまま教えるにはどうすればいいのだろう、から始めたのが助成研究です」。

### かなり騒音が高いとわかった 英語授業中の教室

そこで河合さんは聴覚障がい児を対象とした、日本語を介さない英語音声指導方法構築の根拠を示すため、

I：聴覚障がい児を取り巻く学校の音環境の実態

II：聴覚障がい児がどれくらい英語音声を知覚し産出する能力があるのか

を明らかにすることを目的に、まず小学校の教室の騒音調査に着手した。

調査対象は千葉県内の公立A小学校の①高学年通常教室②英語ルーム③きこえ学級教室(防音施工)、の3か所。各教室の英語授業中の騒音を3か月にわたって調べたところ次のような特徴がわかった。【表1】

- 英語授業中の騒音値の変化が大きい。
- 通常学級と英語ルームの平均騒音値は、きこえ学級教室より有意に高い。
- きこえ学級教室の平均値でさえも推奨値\*1の50dBをはるかに超えていた。

「小学校の英語の授業は声を出し、立ち歩

くことが多いのです。今日習ったフレーズを使ってコミュニケーションしてみよう、と教室を立ち歩き相手を変えながらやり取りをしています。その際、聴覚障がい児が装着している補聴器が教室内のノイズをひろってしまい、対面している相手児童の声が聞きとりづらいことがわかりました」。

河合さんの目に止まった、きこえ学級の担任がカタカナ書きで支援していた場面も、会話相手の児童の声が聞こえないために行っていた支援だったそうだ。

「小学校という場所は、ほかのクラスからリコーダーの音が聞こえてきたり、グラウンドから体育の授業のホイッスルの音が聞こえてきたりと、いろんなノイズが教室に入ってきます。ひとつの教室内だけで静けさを保つのは難しい環境なのかもしれないと、騒音測定をして改めて気づきました」。

\*1 学校環境衛生基準[騒音]：教室内の等価騒音レベルは、窓を閉じているときはLAeq50dB以下、窓を開けているときはLAeq55dB以下であることが望ましい(文部科学省、2018)

### 聴覚障がい児には 高周波域と摩擦音が聞こえづらい

次に、聴覚障がい児の英語音声知覚と産出能力の実態を知るため、それぞれ知覚テストと産出テストを行った。

調査対象は騒音調査を実施した自治体内

【表1】A小学校3教室の英語授業中の騒音平均値dB(LAeq)の記述統計量

教室	M	SD	Min.	Max.
①高学年通常教室	67.9	8.14	43.6	100.3
②英語ルーム	73.6	7.74	52.3	94.9
③きこえ学級教室	61.7	7.29	38.0	82.3

\* 英語ルーム：低学年の聴覚障がい児が低学年の通常学級児童とともに外国語活動の授業を受ける教室

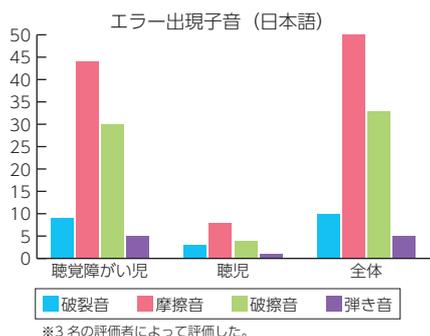
小学校の高学年の聴覚障がい児3名(軽度から重度まで)。実施した知覚テストは「①英語非単語②英語ミニマルペア<sup>\*2</sup>③④2種類の英語音韻認識テスト<sup>\*3</sup>」、産出テストは「⑤日本語構音⑥外来語⑦英語現実単語⑧英語非単語」。ともにきこえ学級担任教員による個別指導の事前と事後に実施した。また低学年の聴覚障がい児5名(軽度から重度まで)は⑤⑥を、高学年聴児5名(統制群)は⑤⑥⑦⑧を受検した。

その結果、次のことがわかった。

- 聴覚障がい児は聴児に比べて摩擦音、破裂音などの知覚・産出能力が低い。【図1】
- 聴覚障がい児、聴児ともに摩擦音、破裂音が発音しづらい。【表2】

「測定には英語を母語とする子どもの音声処理システムを応用した測定方法を用いま

\*2 英語ミニマルペア:音が1か所違つと意味が異なる単語のペア。例) book とcook  
 \*3 音韻認識:③オープン(単語の頭音の判別) ④エンド(単語の語末音の判別)



【図1】聴覚障がい児(ID1~ID8)と聴児(4年5名)の日本語構音能力:子音のエラー出現数(日本語構音テストと外来語テスト結果)

【表2】聴覚障がい・聴児の構音誤答率30%以上のモーラ(該当モーラに下線、()誤答率) ※一部抜粋

テストの単語	難聴児誤答者数(8名中)	聴児誤答者数(5名中)	誤答者総数(13名中)	音の種類
バス	5 (62.5%)	1	6 (46.2%)	摩擦音
にんじん	5 (62.5%)	2	7 (53.8%)	破裂音
くち	4 (50.0%)	1	5 (38.5%)	破裂音
きりん	4 (50.0%)	1	5 (38.5%)	破裂音
きりん	3 (37.5%)	1	4 (30.8%)	弾き音
ぎゅうにゅう	4 (50.5%)	1	5 (38.5%)	破裂音+接近音
さかな	5 (62.5%)	0	5 (38.5%)	摩擦音
ズボン	5 (62.5%)	0	5 (38.5%)	破裂音
しんぶん	6 (75.0%)	3	9 (69.2%)	摩擦音

【表3】知覚テスト結果(ID1/ID2/ID3)

ID	テスト時期	①非単語(24問)	②ミニマルペア(24問)	③オープン(24問)	④エンド(24問)
ID1	事前	16 (66.7%)	22 (91.7%)	20 (83.3%)	19 (79.2%)
	事後	20 (83.3%)	24 (100%)	18 (75.0%)	19 (79.2%)
ID2	事前	20 (83.3%)	22 (91.7%)	23 (95.8%)	19 (79.2%)
	事後	22 (91.7%)	23 (95.8%)	21 (87.5%)	21 (87.5%)
ID3	事前	22 (91.7%)	23 (95.8%)	19 (79.2%)	20 (83.3%)
	事後	21 (87.5%)	24 (100%)	20 (83.3%)	23 (95.8%)

※24点が満点

した。テストに参加した聴覚障がい児の裸耳聴力を調べたところ周波数の高い音が聞こえづらい傾向があることもわかりました」。

先行研究によって英語音声は日本語より周波域が高く、かつ、摩擦音<sup>\*4</sup>の頻出度が多いことがわかっているようだ。

「英語の摩擦音の[s]や[z]は三人称単数現在形や複数形などで頻繁に使われますので、英語圏の聴覚障がい児はコミュニケーション障がいが起こりやすいといわれています」。

日本語を母語とする聴覚障がい児にとつては、より聞こえづらいと言えるだろう。

### よく見ることで聞こえを補う 聴覚障がい児の“傾聴姿勢”は聴児のお手本になる

個別指導によって聴覚障がい児の知覚能力も産出能力も向上したという結果が出た。

【表3】しかも知覚テストの事前結果に関しては、河合さんが別の研究で同様のテストを聴児に実施した際の聴児の事前平均よりも高かったのだ。

「聴覚障がい児の場合、普段から相手の口の形をよく見て聴覚を補う態度が身につけています。この“傾聴姿勢”は聴児にとつても有効である可能性が示唆されたと思います」。

個別指導には、先行研究で効果が報告されている「明示的な英語音声指導法」を用いた。

「英語には日本語に無い音があるため、日

\*4 英語の摩擦音:s[s]-z[z]-sh [ʃ] など

本語を母語とする子どもたちには英語音声の聞きとりも発音も難しく感じられるのが一般的です。一方、英語圏の子どもたちは、例えば『fish』は『f-i-sh』という3つの音でできていることを、4~5歳の幼稚園ごろに明示的に指導されます。自然に覚えるわけではないのです。この聴解と発音ができなと、その後、音に対応した文字に結びつけることも難しいのです」。

すでに日本語の音声体系を身につけ、『fish』が『fi/フィ』と『sh/シュ』の2つのかたまりに聞こえる日本語母語の子どもたちには初習段階で英語の音声体系を指導する必要がある、と考える河合さんは「明示的な英語音声指導法」をきこえ学級の担任教員に対して研修し、聴覚障がい児を指導してもらい、その効果を検討した。

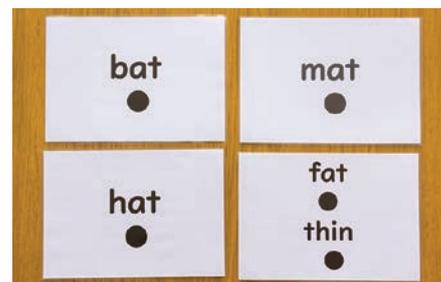
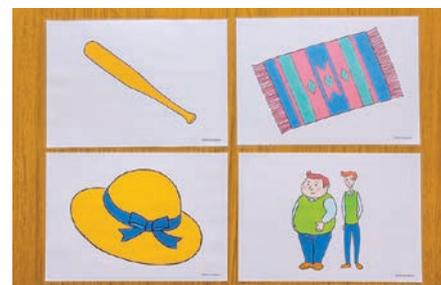
【聴覚障がい児に対して実施した明示的な英語音声指導法】

- 英語の発音を繰り返し聞かせる。
- 発音する人の口形や口周辺の筋肉の動きをよく見て、口形を模倣するよう指導する。
- 指導する英語音の順序は、口の形がわかりやすい音から順番に行く。聴覚障がい児の場合は特に音の産出は時間をかけてスパイラルに指導する。
- 絵本や物語など文脈の中で「意味」を理解させながら語彙の聞きとりや構音を指導する。

「意味」を理解しながら語彙と音をリンクさせ習得しやすくする効果を狙い、河合さんは英単語の「絵カード」教材を開発した。

### 【参照1】

「動物」や「食べ物」などのカテゴリー別でなく、音素が同じ単語をグループ化した絵カードを作りました。継続助成時にも内



【参照1】開発した絵カード

容を検討・精査して最終的に285枚のカードを作成しました。カードを示しながら、紛らわしい音を実際に発音レクイズ形式で答えさせ、次第に音の違いをつかめるよう指導していきます」。

さらにきこえ学級担任の実践後の振り返りを分析したところ、次のような成果が明らかになった。

・**教員研修の成果**：実践をするまでは、聴覚障がい児に対しては「無理に発音しなくていいよ」が配慮だと思っていたが、研修を受けたことで明示的に指導しようという自覚ができ、自身も発音トレーニングを実施した。

・**児童の意識変容への気づき**：児童に口形への注視指導を徹底した結果、次第に児童の傾聴姿勢ができ、児童も音声の判別ができるようになった結果、その活動自体を楽しんでいるようになった。

・**通常学級と個別指導の連携体制**：必要性を強く感じるようになった。

以上のように助成研究では、小学校の英語授業中の教室は騒音が大きく、聴覚障がい児には教室内の音環境を踏まえた合理的配慮が必要であることが明らかになった。また、聴覚障がい児が聴覚保障として身につけている「口元を見る」姿勢は聴児にも有効であることが示唆された。さらに、明示的な英語音声指導を受けたことで聴覚障がい児は英語音声の知覚・産出能力がともに向上し、指導を実践したきこえ学級の担任教員からは、通常学級ときこえ学級との連携が必要だとの問題意識が提示された。

そこで継続助成研究では、聴覚障がい児に対して実践した明示的な英語音声指導法を通常クラスへ拡大し、通常学級と特別支援学級の外国語指導連携体制を意識したチームティーチングを展開することにした。

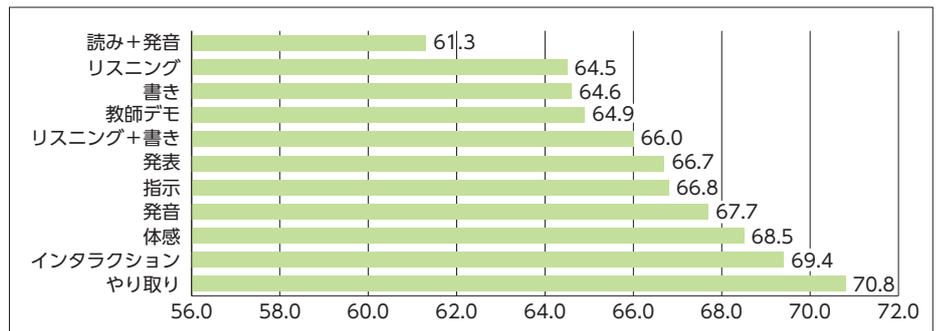
### クラス内の子どもたちみんなに有益な音環境を作る

まず聴覚障がい児への合理的配慮を具体化するため、外国語授業中の通常学級での騒音値と活動分類とを照合した。【表4、図2】音環境の保障としてすでに使用している支援マイク（聴覚障がい児が装着している補聴器に直接音を送る）に加え、支援スピーカー（高周波数をひろうことが可能かつクリアな音が隔々までいきわたる）を通常学級内に設置し、次のような使い方をルール化した。

・**「インタラクション」など対話活動**：聴覚障がい児の対話者の児童がマイクを持つ。

【表4】外国語授業中の活動分類

	活動分類	活動例
①	やり取り	・目標表現を使った会話をペアで練習する。 ・教師対児童で挨拶をする。
②	インタラクション	相手を変えながら、目標表現のやり取りをしている。 (児童も教師も教室中を立ち歩いている。)
③	体感	単語内の音節数を理解するために、発音を聞いて音節数をクラッピング(手を打つこと)する。
④	発音	指導者の発音を真似て発音する。
⑤	指示や指導	・タスクについて教師が指示を与える。 ・目標表現や単語の意味や文構造等について説明している。
⑥	発表	児童が目標表現を発表している。
⑦	リスニング+書き	指導者や音源の発音を聞いて対応する文字を書いている。
⑧	教師デモ	教師同士が目標表現のやり取りをデモしている。
⑨	書き	指示のあった単語を写し書きしている。
⑩	リスニング	指導者や音源をリスニングしている。
⑪	読み+発音	アルファベットの名前や簡単な単語を読みながら発音している。



【図2】外国語授業中の活動別平均騒音値 (dB)

- ・**「発表」の活動**：発表者がマイクを持つ。
- ・**「発音」の活動**：発音担当の指導者がマイクを持ち、発音指導の際の口元・口形を一齐に見る傾聴姿勢を育成する。
- ・**「発音」「リスニング」「読み書き」の活動**：聴覚障がい児の机に支援スピーカーを置くことで、教室後方まで聞こえづらい英語子音が届くようにする。

さらに騒音値を詳細に分析し、授業動画と照合した結果、「発音」の活動中にALTが語彙を発音する直前、児童が一齐にALTの口元を注視し、騒音が一時50dB近くまで下がっていることがわかった。

「一瞬シーンとなる音環境づくり、これが通常学級の一齐指導においては非常に大事だと思います。聴覚障がい児はもちろん、教室の後方に座っている児童にもALTの発音がよく聞こえます。傾聴姿勢の育成は、日本語を母語とする子どもが聞きとりづらい英語音声聴解し産出するために必要な視覚的学習方略や、口形模倣を意識づける指導法だと考えます」。

### 見て真似ることでリスニングや発音の力がついてくる

明示的な英語音声指導の効果を検証するため、河合さん

は聴児に対してもいくつかのテスト調査を行った。

対象者は、助成研究時と同じ公立小学校5年生の通常学級に在籍する60名。

英語能力については聴解能力テスト [英語音韻認識①オープン②エンド] と、産出能力テスト [発音③現実単語発音④非単語発音] を実施した。

テストは明示的な英語音声指導の事前と事後に実施し、聴解能力テストの事前平均点によって上位群と下位群に分けた。

対象児童にはアイトラッキング(視線追跡)テストも実施し、英語母語話者が発音する際に発音者の口周辺を注視する時間を計測した。

また、前期と後期の学期末に、学習内容や授業態度についての振り返り調査を実施した。

これらを事前事後で比較した結果の一覧が【表5】で、次のようなことがわかった。



▲ アイトラッキングテスト/英語母語話者が現実単語を発音するのを見て発音する児童の注視を示すバブル



▲ 共同研究者の松尾理恵先生がアルファベット文字の名前の発音を指導している様子(聴覚障がい児Aが4年次)



▲ 共同研究者の松尾理恵先生が/s/音をALTと指導している様子(聴覚障がい児Aが6年次)

- 英語能力(①②③④)\*5、注視時間(⑤⑥)、英語学習に対する意識(⑦⑧)がおおむね両群とも事前より事後のほうが高かった。
- 上位群は③④の産出能力と、⑦⑧の英語学習に対する意識が事前と事後で有意に向上した。また、①②の聴解能力は事前と事後では有意差は認められず、すでに高い聴解能力を身につけている。

⇒ ALTが発音する口形に注目し発音方法を明示的に指導されることにより、視覚的な学習方略を構築し、正確に発音しようとする意識が高まり、学習意識が高揚したと考えられる。

- 下位群は①②の聴解能力、③④の産出能力、⑦の学習意識において事前より事後が有意に向上した。特に①②の聴解能力が大幅に向上し、注視時間でも⑥の非単語に関しては事後の結果が上位群とほぼ同等になっている。

⇒ 音声を「聞く」だけでなく口形を注視する指導を繰り返したことにより傾聴姿勢が育成され、視覚的な学習方略を構築しつ

\*5 テスト結果の①～⑨は【表5】の①～⑨に対応する

つあることが推察される。授業中の傾聴姿勢の育成成果が事後のテスト結果につながったと考えられる。

「特に④の非単語発音は意味表象を伴わないので、口形を注視しないと真似できません。見て真似ることを含む「傾聴姿勢」育成の効果が検証されたと思います」。

さらに河合さんは、下位群の英語能力が事前より事後で有意に向上したもう一つの要因として、連携体制の構築を挙げる。

「通常学級担任、ALT、聴覚障がい特別支援学級担任、聴覚障がい特別学級支援員、そして研究代表者である河合、でティームティーチング(以下、TT)を実施し、TTに関わるこれらのメンバーを『授業運営者』としました」。

この学年には、聴覚障がい以外にも、外国にルーツのある児童や発達障がいのある児童、構音障がいがあることに河合さんが気づいた児童などがいたそうだ。連携体制のもと、外国語授業において困難を抱え支援を必要としている児童の指導・配慮・支援を授業運営者全員の重要課題とし、定期的に授業内容の打ち合わせを行い、支援を

必要とする児童については情報共有を心がけたという。通常学級の外国語授業内で授業運営者が協力して机間指導を行い、一丸となって、ALTの口元を見るよう必ず声掛けをするなどの“足場かけ(scaffolding)”を行いながら傾聴姿勢の育成に取り組んだ。

「先生の声掛けは児童の意識づけに影響力があります。子どもたちを褒めるのが上手です。〇〇君、いい目をしてALTの先生を見ているねとか、〇〇さん、今日はいい声が出てる!など。非常にいい勉強になりました」。

教員の意識づけが授業中の雰囲気良くし、やり取りの活動中に児童が積極的に相互交流を進め、上位群の児童が下位群の児童を手助けするような場面も数多く観察されたようだ。

「継続助成の途中でコロナ禍のため、私が学校へ出向くことができなくなり、気がかりだったのは5年生の時にどうしても心を開いてくれなかった数名の子どもたちのことでした。学年の最後に全員が英語で発表をする活動があるのですが、皆の前に立つと何も言えなくなってしまう。が、6年生になって担任の先生を軸に授業運営者の先生方が彼らに寄り添い、コミュニケーションをとったことで、全員がちゃんと発表できたのです。え?あの子も?あのB君もと驚きました」。

4年生から継続的に個別指導を受けていた聴覚障がい児のAさんも堂々とした英語で、中学生になったらバドミントン部に入りたいことや、料理をするのが好きなことを発表したそうだ。

「今後は助成研究で得た知見を聾学校の英語教育で展開できないか、聴覚だけでなく特別支援に関わる子どもたちの特性に応じた指導法を検討していけないかと考えています。現場の先生方のために英語授業の評価についても検討は必要です。協力を申し出てくれる先生方とともにこれからも教育実践に携わっていきたいですね」。

【表5】上位・下位群の事前・事後記述統計(N=55,上位n=30,下位n=25)

変数	群	事前M	事後M	p値(対応のあるt検定)	信頼性α
①音韻認識オープン	上位	20.5 (1.84)	20.8 (1.79)	.551	.760
	下位	13.8 (4.38)	17.5 (4.33)	.000	
②音韻認識エンド	上位	21.8 (1.75)	22.1 (1.05)	.266	.741
	下位	15.8 (4.59)	19.2 (3.48)	.001	
③現実単語発音	上位	84.2 (8.30)	85.6 (5.36)	.006	.864
	下位	76.6 (7.92)	82.1 (4.61)	.000	
④非単語発音	上位	80.7 (7.11)	83.2 (4.14)	.004	.886
	下位	76.3 (8.07)	80.9 (5.72)	.009	
⑤現実単語注視時間	上位	33.5 (23.34)	39.2 (29.42)	.281	.807
	下位	22.1 (14.07)	28.0 (20.42)	.197	
⑥非単語注視時間	上位	54.5 (29.63)	53.1 (26.56)	.402	.832
	下位	45.8 (18.60)	52.9 (22.11)	.120	
⑦文字の認識と読み書き	上位	30.6 (3.04)	31.5 (2.21)	.007	.913
	下位	26.2 (5.95)	29.0 (5.14)	.005	
⑧英語の音声や発話	上位	20.7 (3.35)	22.5 (2.69)	.005	.808
	下位	17.6 (4.88)	19.2 (4.36)	.086	
⑨外国語授業中の態度	上位	18.3 (2.17)	18.5 (2.39)	.305	.795
	下位	16.7 (2.37)	16.6 (3.01)	.439	

Note. ( )内はSDを示す。③④の平均値Mは正答率を示す。(③212音素中の正答率、④184音素中の正答率)。

⑤⑥の単位は注視時間は秒数である。⑤⑥の信頼性は評価者間信頼性である。



研究代表者

もてぎ まさと

茂木 成友氏

東北福祉大学 教育学部 教育学科 講師

第10回 研究助成

## 義務教育段階の聴覚障がい児における漢字の読み書き習得の困難とその要因に関する研究

[助成期間] 2015年4月～2016年3月

第10回 継続助成(アドバンスステージ)【長期】

義務教育段階の聴覚障がい児に対する漢字の指導に関する調査  
— ベテラン教員による日記指導・国語科指導における工夫を通して —

[継続助成期間] 2016年8月～2018年3月

## 聴覚障がい児への日記指導に着目

## 現場の先生方のヒントになる客観的データを提示していきたい

茂木さんは大学院生のころから聴覚障がい児の漢字の読み書き習得の様相について調査研究を行ってきた。インターネットの普及により、EメールやSNSなど「書き言葉」を使ったコミュニケーションが社会生活に欠かせなくなっている現代、タブレット端末やパーソナルコンピュータに正確に入力して漢字を使用する力は聴覚に障がいのある子どもたちにとっても必要不可欠だ。茂木さんによれば、聴覚障がい児は漢字の読み書きに困難を示すことが先行研究によって報告されていたようだ。しかし、具体的にどの程度の困難があるのか、困難を生じさせている要因は何か、は明らかにされていなかった。

「聴覚に障がいのある子どもたちが実際にどれくらい漢字を読んだり書いたりできる

のかを調べてみよう」と助成研究に取り組みました。聴覚障がい児教育では言葉をとてども丁寧に指導します。その中で漢字がどう指導されているかにも興味がありました。

最初に茂木さんは、義務教育段階にある聴覚障がい児の漢字の読み書き習得の全般的な傾向を明らかにするため、全国調査を実施した。

調査対象は、全国の特別支援学校(聴覚障がい)50校の小学部・中学部に在籍し、学年対応の学習をする聴覚障がい児879名。

出題漢字は、総合初等教育研究所が2005年に健聴児を対象として実施した漢字力調査を参考に、小学校1学年から6学年の間に学習する漢字から選定。学年別の読み書きテストを作成、実施した。

「健聴児の成績と比較してみると、聴覚障

がいのある子どもたちは『書き』は同程度にできるのに『読み』は遅れを示していたのです。一般的に、漢字は読むことができても書くのは難しいという印象があると思います。意外な結果でした」。

さらに「書き」の誤答分析を行ったところ、聴覚障がい児と健聴児とでは過半数の漢字において正答率に有意な差がみられ、書き誤りやすい漢字が異なることがわかった。「点数は同じだが正解と不正解の質が違う、これを同程度の成績とみていいのだろうか、と。聴覚障がい児と健聴児とでは漢字の書き習得の特徴が異なる可能性が示唆されたと考えました」。

## 漢字の読み習得に影響を及ぼす要因を漢字要因と認知要因の側面から調査・分析

聴覚障がい児は、なぜ漢字の読みが苦手なのか。書き誤る漢字の質が健聴児と異なるのはなぜなのか。

まず聴覚障がい児の読み習得を困難にする要因を検討するため、茂木さんは漢字要因<sup>\*1</sup>と認知要因<sup>\*2</sup>のふたつの側面からアプローチをすることにした。漢字要因を明らかにするため中学生の健聴児と聴覚障がい

\*1 漢字要因: 画数や読み方の多様さなど漢字そのものが持つ特徴

\*2 認知要因: 視覚記憶能力、発語明瞭度、言語発達など、聴覚障がい児の認知的な特徴

## 聴覚障がい児の誤答例

[読みの誤答例] 下線部が出題漢字、括弧内は誤答例

音韻 シャボン玉(たま)、九時(きゅうじ)

字形 枝(つえ)、語句(ごしゅん)

意味 約(およそ)、昨年(きょねん)

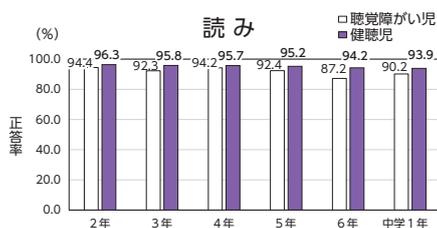
その他 政党(せいとう: 不正確表記)

厳しい(ばげしい: 送り仮名に起因した誤り)

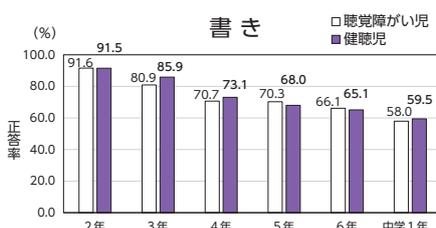
[書きの誤答例] 下線部が出題漢字、括弧内は誤答例

音韻 日本語にやくす(約す)、しおの流れ(塩)字形 き重な品物(貢)、古代のい跡(遺)意味 学校のうら(表)、するどいし線(眼)その他 努力をみとめる(務)、冷ぞう庫(議)

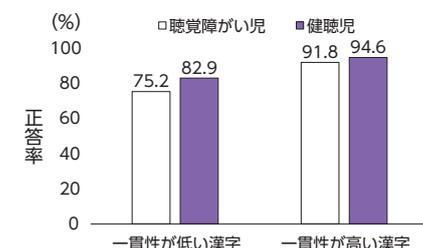
(いずれも分類不可)



【図1】 学年別漢字の読みの正答率



【図2】 学年別漢字の書きの正答率



【図3】 漢字の読みの正答率

児を対象に漢字の読みテストを実施した。  
調査対象は、健聴児：A県内の中学校1～3年生/131名、聴覚障がい児：B県内の特別支援学校(聴覚障がい) 中学部に在籍する41名。

出題漢字は、小学校で学習する漢字のみで構成された漢字二字熟語180語。選定には漢字が持つ特性のうち、字形的な複雑さ(画数)、意味的な難易度(心像性)、読み方の多様さ(一貫性)、などの指標を用いた。

【表1】

結果は、中学校段階の聴覚障がい児も、健聴児に比べて漢字の読み習得に遅れがみられることが明らかになった。さらに、漢字選定に用いた指標「画数」「心像性」「一貫性」と障がいの有無の4要因の関わりを分析した結果、聴覚障がい児は漢字特性のうち一貫性(読みの多様さ)に影響を受けて、漢字の読み習得が困難になる可能性が示唆された。【図3】

「画数が多いとか字の構造が複雑だとかいう要因はあまり関係なく、いろいろな読み方や特徴的な読み方がある、つまり一貫性が低い漢字が読みづらいことがわかりました」。

例えば「雨戸(あまど)。「雨」は「雨具(あまぐ)」、「晴雨(せいう)」「秋雨(あきさめ)」など読み方が多様であり、「戸」も「戸締り(とじまり)」「一戸(いっこ)」「八戸(はちのへ)」といった特徴的な読み方がある。

さらに認知要因を明らかにするため、漢字テストを実施した中学生の聴覚障がい児のうち、小学校段階から一貫して聴覚口話による教育を受けた32名を対象に、聴力や音韻処理能力、字形・意味処理など認知的な調査を試みた。その結果、読み習得に影響を及ぼす認知要因には聴力、発語明瞭度、語彙力があることがわかった。

これらの調査結果をもとに茂木さんは「聴覚障がい児の読み習得に影響を及ぼす認知要因のモデル」を作成、読み習得に影響を及ぼす漢字要因は「一貫性の低さ」であり、認知要因は「聴力、発語明瞭度、語彙力」であることを明らかにした。【図4】

次に、書き誤りが多い漢字の質が健聴児とは異なる点を茂木さんは次のように考察した。

健聴児は間違いが少ないのに、聴覚障がい児に間違いの多かった漢字の具体例

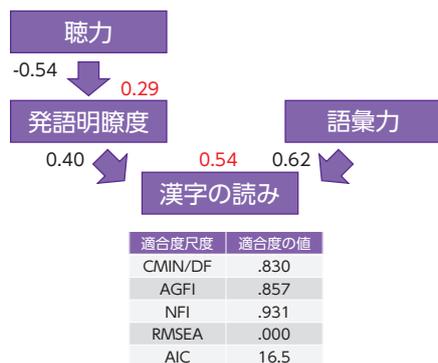
「定かで購入」(価:正答率 健聴児74.6%、聴覚障がい児47.6%)

「しゃく八をふく」(尺:正答率 健聴児75.2%、聴覚障がい児56.0%)

「語彙の少なさに起因して『定価』という言葉を知らないために『価値』や『価格』『特徴』の“価”がイメージできていない可能性があります。実際の誤答を見ても『家』や『化』などとりあえず『か』と読む漢字をあてて書いているケースが多い。普段の生活の中で聞き漏らしがあるぶん、推理する材料が聴覚障がい児は少ないのです。

次に読みの誤りで生じていた、聞こえにくさに起因した誤りです。例えば濁点や、拗音・促音など音韻的な読み誤りが書きにも影響していると考えられます。『尺八』の誤答例は半数以上が『百八』でした。『しゃく』と『ひゃく』の音の区別があいまいなため、それに基づいた書き誤りになっている可能性が極めて高い。音のあいまいさを持つお子さん場合は、漢字の書きにも影響を与える可能性が示唆されたと思います」。

聞こえに関わる認知特性により質は異なるが、量的には健聴児と同等の書き成績を収めている聴覚障がい児。彼らの漢字の書き習得には、どのような特徴があるのだろうか



【図4】読み習得に影響を及ぼす認知要因のモデル(構造方程式モデリングに基づく)

うか。

日記指導に着目  
漢字の書き習得の特徴を明らかにする

茂木さんが着目したのは、聴覚障がい児の学習の場で頻繁に用いられる日記だった。「私も学生時代に教育実習で日記指導をさせてもらった経験があります。聴覚障がい児にとって、書く活動は日々の日記だろうと推察しました」。

そこで茂木さんは、小学校ないし特別支援学校(聴覚障がい) 小学部に在籍する5名が6年間の在籍期間に書いた日記7,199日分を対象に、彼らの漢字の書き習得の縦断的な変化を分析した。【表2】

その結果、次のような傾向が明らかになった。

- 全般的な傾向として、各学年で学習した漢字を着実に習得、使用している
- 小学校1年生段階から未習漢字を使用している
- 未習漢字の使用率は各学年で平均5%程度

さらに使用している未習漢字の特徴は、親せきや同級生の氏名、旅行先の地名や名所などであり、興味のある事柄や身近な事柄を表す漢字であれば、学校で未習であっても書きを習得していることがわかった。

「ゲームが好きなお子さんと、『○○姫』とか『○○の鎧』といった単語を日記に漢字で書いているのです。日記に書く必要がなければ眺めて終わりかもしれませんが、聴覚障がい児は日々の体験を日記に書くことを通じて漢字を書く機会が多く、興味関心のある言葉の漢字を習得しているのではないかと考えました」。

日記指導において  
漢字はどう指導されているのか

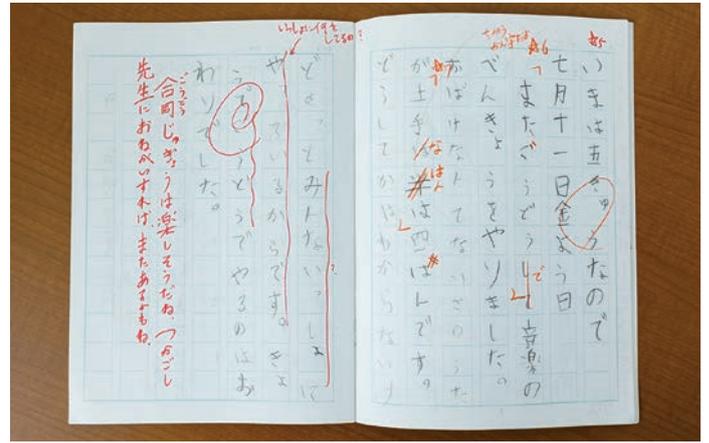
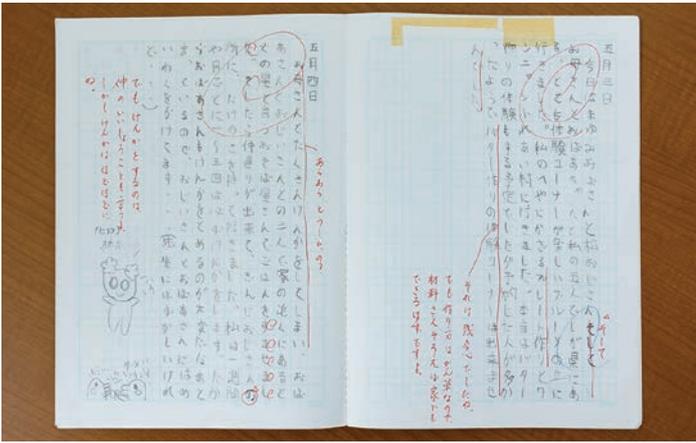
聴覚障がい児の漢字の書き習得の特徴をみる目的で日記に着目した茂木さんだったが、実際に膨大な量の日記を目の当たりにして気づいたのが、教員によるきめ細かな

【表1】出題漢字例

出題漢字	画数	心像性	一貫性
飼育	多い	具体的	読み方の種類が少ない
鉄板	多い	具体的	読み方の種類が多い
慣行	多い	抽象的	読み方の種類が少ない
発奮	多い	抽象的	読み方の種類が多い
灯台	少ない	具体的	読み方の種類が少ない
雨戸	少ない	具体的	読み方の種類が多い
区別	少ない	抽象的	読み方の種類が少ない
成就	少ない	抽象的	読み方の種類が多い

【表2】C児が日記に書いた学年別使用漢字数

	1年漢字	2年漢字	3年漢字	4年漢字	5年漢字	6年漢字	常用漢字	常用外
1年次	1,005	58	10	2	0	0	55	0
2年次	3,488	2,807	62	33	1	1	122	21
3年次	2,907	3,633	1,446	113	17	132	217	98
4年次	4,601	4,836	2,726	844	48	515	280	86
5年次	4,550	5,326	2,524	1,201	211	694	247	102
6年次	5,373	5,956	3,135	1,618	545	826	638	80



▲ 同一聴覚障がい児の2年生と5年生の時の日記。指導教員は異なる。

添削指導だ。

「先生が実際にいろいろなことを書き込んでいるのです。漢字指導についても、この漢字はまだ習っていないけどこう書くんだよ、と非常に丁寧に教えている先生もいました。」

続けて、「私は最初、日記指導はコメントを書く指導だと思っていました。頑張ったねとか良かったねと共感したり励ましたりする。しかし、それだけではなかったのです。」

書く内容を教員が指示する場合があります、「クラスの子どもにとって印象的な出来事があった場合、今日の3時間目のこの出来事をみんな日記に書いてみよう、と日記の内容の題材を提供し、その時に出てきた言葉や感情を共有していく。さらに書いたものを子どもと一緒に読み込んで話し込む時間も取られているそうです。“なぜ今日はこのことを書いたの？”“楽しかったから”“何が楽しかったの？”と尋ねられ一生懸命に考えながら答えていくうちに子どもが新しい言葉を習得していく。日記という学習教材の汎用性に非常に興味を持ちました。」

そこで継続助成では日記分析を発展させ、日記や通常の国語科の授業において教員が聴覚障がい児にどのような漢字指導をしているかを調査した。

調査対象は、関東・東北地方4県の特別支援学校(聴覚障がい)小学部・中学部で5年以上の指導経験を持つ教員10名。調査方法は、1時間半から2時間程度の半構造化面接を行って聞きとりを実施した。国語科指導(集団・個別)と日記指導における漢字指導の工夫点は次の事項が指摘された。

#### 国語科集団指導における工夫点

- 生活に身近な事柄を表す漢字を教える(3名)
- 字義的に誤解しやすい語彙の指導と組み合わせる
- 熟字訓など、自然には学習しにくい漢字

熟語を教える

#### 国語科個別指導における工夫点

- 学年を問わず漢字の細やかな指導を行う(3名)
- 漢字指導は語彙の指導と関連付けて行う(2名)

#### 日記指導における工夫点

- 既習漢字の定着を促すことを目的とし、教員自身は未習漢字は用いない(6名)
  - 未習漢字でも教員が積極的に使用する(4名)
- 聞きとり調査の結果を検討し、茂木さんは、①国語科指導の場よりも日記指導において漢字指導が重点的に行われている、②日記指導は文字によるやり取りのため漢字指導がしやすく未習漢字であっても個別の児童の興味に応じて提示し学習のきっかけに用いているケースもある、といった傾向や特徴を明らかにし、「日記指導は漢字の指導に適している」と考察した。

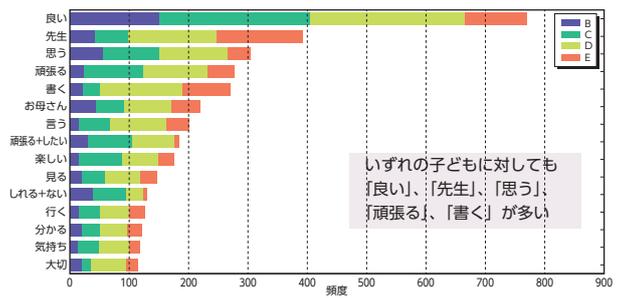
#### ベテラン教員による日記指導の実態

茂木さんが収集した日記は、貴重な国語史料でもある。

「2007年に特別支援教育の仕組みが変わり、聴覚障がい児教育一筋という教員が存在しにくくなっている現状があります。私が聞きとりをお願いした2016年当時で、5年以上聴覚支援学校に勤務している先生方は希少な存在でした。」

ベテラン教員の経験知を収集できる最後のタイミングだったとも言える。

茂木さんは、日記における漢字指導の様相を明らかにするため、聞きとり調査を行ったベテラン教員のうち3名が、実際に指導をした4名の聴覚障がい児が書いた日記3,989日分を対象に、量的・質的側面から



【図5】結果(児童別の使用語彙)

【表3】日記指導コメントの分類

カテゴリー	頻 度 数
受 容	1,885 (35.3)
興 味	1,360 (25.9)
意 見	680 (12.6)
共 感	404 ( 7.5)
称 賛	343 ( 6.4)
助 言	341 ( 6.4)
励まし	115 ( 2.1)
体験談	75 ( 1.3)
その他	131 ( 2.5)
合 計	5,334 (100.0)

【表4】漢字指導の分類

指導分類	頻度数
漢字変換	912 (68.2)
字 形	248 (18.5)
音 韻	127 ( 9.5)
意 味	42 ( 3.1)
その他	8 ( 0.6)
合 計	1,337 (100.0)

分析を行った。日記指導においては全ての教員が“受容”や“興味”といった肯定的なコメントを多く用い、やる気を引き出すよう工夫していることがわかった。【図5、表3】

漢字指導においては、漢字の書き誤りのうち全数の7割程度について教員が訂正等の指導を行っており、漢字指導の7割程度が「漢字変換」=平仮名で書かれた単語を漢字で書き直させる指導であることが明らかになった。既習漢字の定着を図るため教員が積極的に「漢字変換」をさせていることが示された。【表4】

一方、教員によって指導方針や方法が大きく異なることも明らかになった。聞きとりや日記から得られたベテラン教員の指導の様相を茂木さんは次のように話す。

「方法論は先生お一人おひとりで違っていました。日記で日本語を教えるんだと熱量を持って指導をする先生もいれば、修正は最小限にとどめて日記は子どもたちとのやり取りのきっかけに使えればいいという位置づけの先生もいました」。

ある教員は、まるまる日記の書き直しをさせることもあったそうだ。

「この日の日記は書き間違いが多いので、もう一度書きなさい。間違っている箇所は先生が直してあるから、と。漢字の間違いだけでなく、“てにをは”や言い回しにも訂正が入ります。

年齢にふさわしい表現の仕方というのでしょうか、『お葬式に行きました。楽しかったです』だと、お葬式は楽しいという言い回しがなじまないから別の言い方がないかな、など文章の添削指導もあるのです」。

また別の教員の場合、非常にあっさりしたコメントだけで終わらせている日記があり、その理由を尋ねると、

「この子は言葉が十分育っているのです、ちゃんと読んだよという共感で良いとの回答でした。先生方のタイプもあります、どのタイプの先生も子どもの発達段階に応じて強弱をつけた指導をされていることが見えてきました」。**【表5、表6】**

**【表5】D児への指導（低学年時）**  
日記指導コメントの分類 指導教員③

カテゴリー	頻度数
受 容	206 (18.9)
興 味	307 (30.7)
意 見	199 (17.4)
共 感	76 ( 6.7)
称 賛	133 (11.8)
助 言	62 ( 5.4)
励まし	28 ( 2.1)
体験談	31 ( 2.5)
その他	45 ( 4.5)
合 計	1,087 (100.0)

漢字指導の分類

指導分類	頻度数
漢字変換	184 (70.8)
字形	54 (20.8)
音韻	16 ( 6.2)
意味	4 ( 1.5)
その他	2 ( 0.8)
合計	260 (100.0)

3年間の漢字の書き誤り数 280字  
訂正された漢字数 260字 (訂正率 92.9%)



▲「研究助成に採択されたことは、院を修了したばかりの私の自信になりました。報告会をきっかけにほかの研究者の方々と横のつながりができ、一緒に研究しませんかという話になったのも有難かったですね。コロナでその後のコンタクトがとれないのが非常に残念です」と語る茂木さん。(東北福祉大学 国見キャンパスにて)

### 指導には十人十色の正解がある 先生たちのディスカッションのきっかけに

ベテラン教員への聞きとりでは「日記指導は、一般的に児童と担任教員との間でやり取りされるものであり、ほかの教員と共有する機会はなく、教員相互に学習する機会も得難い」という意見もみられたという。

継続助成後の展望として茂木さんは、日記指導の特徴や日記指導中の漢字指導の特徴を、ベテラン教員による指導実践の一例として公開するとともに、ベテラン教員の実践を類型化・体系化し、聴覚障がい児教育に携わる教員に、漢字指導・日記指導に関する具体的な指導例や知見を提供できるようにしたい、と考えていたが、

「個人情報の問題で日記の公開そのものが困難でした。〇〇公園に遊びに行きました、と書いてあると居住地がわかってしまいますから。残念でしたね」。

ベテラン教員の実践の類型化・体系化、具体的な指導例の提供についてはどうだろう。

「研修を実施していく中で気づいたのですが、日記を書いた子どものことをよく知らないまま指導法の説明を聞いても、現場の先生方に響いていないと感じました。むしろ、研修の場で一番ベテランのA先生に最近の指導の様子はどうかと水を向けて話をしてもらおうと、話を聞いている先生方が全員、B君の指導の話だとわかり、A先生の指導のイメージを共有しながら意見やアイデアを出し合い、互いに学べる環境になるのだと実感しました」。続けて、

「こういう指導法がいいですよと提示しても、先生の指導スタイルも違う、子どもの発達段階も違いますから正解は十人十色です。先生どうしてディスカッションを深めてもらう呼び水として“こういう指導がありました”と客観的な知見だけをポンと先生方に投げ、そこから先生方が目の前の子どもの具体的な指導に落とし込んでいくのかと思ひ、現在は先生方が情報交換のタイミングを作るきっかけとして、助成研究で得た知見を活用しています」。

最後に、茂木さんの今後の展望についてうかがった。

「最初の助成研究で取り組んだ、聴覚障がい児が漢字の読みに困難を示す認知的要因をもう少し深めたいと思っています。人工内耳が普及し、以前より音が聞こえるようになってきている状況があります。私が調査した2012年頃だと人工内耳をしている子は2割くらいでしたが、現在は聴覚支援学校の子どもの40%近くが人工内耳を使用しているようです。そうすると、人工内耳を付けた子どもたちの特徴が出てくる。その調査をし、これからも現場の先生方の役に立つ客観的データを提供していきたいと思っています」。

**【表6】D児への指導（高学年時）**  
日記指導コメントの分類 指導教員①

カテゴリー	頻度数
受 容	327 (39.5)
興 味	237 (28.4)
意 見	113 (13.4)
共 感	31 ( 3.7)
称 賛	21 ( 2.5)
助 言	70 ( 8.4)
励まし	26 ( 3.1)
体験談	3 ( 0.4)
その他	5 ( 0.6)
合 計	833 (100.0)

漢字指導の分類

指導分類	頻度数
漢字変換	5 (13.9)
字形	23 (63.9)
音韻	8 (22.2)
意味	0 ( 0.0)
その他	0 ( 0.0)
合計	36 (100.0)

3年間の漢字の書き誤り数 189字  
訂正された漢字数 36字 (訂正率 19.0%)



## 当研究助成への応募について

「児童教育実践についての研究助成」は2005年に「博報『ことばと文化・教育』研究助成」としてスタートして以来、多様な研究を助成してきました。これからも、ことばの教育と実践の研究を支援し、教育の質の向上につなげてまいります。皆さまからのご応募をお待ちしております。

### 【対象となる研究】

#### ●「ことばの力」を育む研究

- 国語・日本語教育の諸分野における研究
- あらゆる学びの場におけることばの教育に関する研究

#### ●児童教育実践の質を向上させる研究

- 多様な場における教育実践の質を向上させる研究

※対象は小・中学生となります。ただし、児童教育への反映が明確な場合に限り、幼児教育、高校生に関する研究も可とします。

### 【助成期間】

- 1年間または2年間とします。  
応募時に選択のうえ、申請してください。

### 【応募資格】

下記のいずれかに該当する方を対象とします。

- 日本の学校・教育委員会に所属する教育実践に携わる方  
(例えば教諭、指導主事、相談員、特別支援教育の支援員等。)

- 日本の大学・研究機関に所属する研究者  
(例えば准教授、講師、助教、博士課程の院生等。若手支援のため、教授やそれに相当する職は除く。)

### 【助成金額】

- 1ヵ年助成……1件につき200万円を限度に助成します。
- 2ヵ年助成……1件につき300万円を限度に助成します。

- 詳しくは財団ホームページをご覧ください ●

<https://www.hakuhodofoundation.or.jp/>

博報堂教育財団は、児童に対する国語教育と視覚・聴覚障がい者に対する教育を助成し、あわせてその活動に関する調査研究を行うことで、児童及び青少年の健全な人間形成に寄与することを目的に、1970年に設立されました。以降、「子ども・ことば・教育」を活動領域ととらえ、さまざまな活動を行っています。50回を超える開催となった児童教育の実践者を顕彰する「博報賞」をはじめ「児童教育実践についての研究助成」「教職育成奨学金」に加え、「世界の子どもたちの日本語交流」「社会啓発事業(子どもたちの読書機会拡大)」「海外で日本語教育や日本文化の発展に関わる方々の研修・顕彰」さらに「こども研究所」などの活動を行っています。

公益財団法人 **博報堂教育財団**

〒100-0011 東京都千代田区内幸町2-2-3 日比谷国際ビル14階 Tel 03-6206-6266 Fax 03-6206-6582

<https://www.hakuhodofoundation.or.jp>

博報堂教育財団

検索

「研究紹介ファイル」は財団ホームページからご覧いただけます。