

読みに困難のある児童への読みの指導の実践研究

岩永 久子（長崎大学大学院教育学研究科教職実践専攻）

綿巻 徹（長崎大学大学院教育学研究科）

笹山龍太郎（長崎大学大学院教育学研究科）

小学校 3 年用国語教科書の単元の多くは非分かち書きの漢字かな混じり文で印刷されており、このような文章が流暢に読めるようになるには、単語や文節を高速で再認するスキルの熟達と、漢字の習得が不可欠だと考えられる。本研究は、分かち書き、文の折り返しの 2 点に注目して文の視認性を変化させた 3 種類の小冊子形式の教材を作成し、通常学級に在籍する読み困難の AD/HD 小学校 3 年生男児 2 名に音読個別指導を行った。約 3 か月間に、約 20 分間の音読指導を 5 回反復実施した結果、両対象児の読みスキルが上達した。また、毎指導後の感想文には、読みスキルの上達と、学習への興味・関心の高まりが綴られていた。担任への全指導期間後の聞き取りでは、読みの上達や学習に取り組む態度の変化が語られていた。終わりに、この音読個別指導のどの要因が読みスキルの上達に寄与したかを、単語高速再認スキル、個別指導の必要性という視点から考察するとともに、読みの上達が対象児の自信や意欲にどのような変化をもたらしたかを考察した。

キーワード：読みの指導、AD/HD、流暢性、単語高速再認、興味・関心

学校教育法の改正により、2007 年 4 月から、障害児教育はこれまでの特殊教育から特別支援教育へと大きく転換した。特別支援教育の本格実施にともない、通常の学級に在籍する特別な教育的ニーズを有する児童生徒への教育、支援の充実という新たな課題が、知的障害、病弱、肢体不自由等の児童生徒への教育に加えられた。文部科学省（2004）の全国実態調査によれば、小・中学校の通常の学級に在籍する特別な教育的ニーズのある児童生徒の割合は 6.3%で、そのうち 4.5%は学習面に著しい困難を示す児童生徒である。通常学級での指導は、これまで以上に細やかな配慮が必要となる。

小学校に入学すると、児童は、読み、書き、計算（いわゆるアカデミックスキル）の学習を始める。それにあわせて教科の学習も始まる。読みと書きの学習は、全ての学習の基礎であり、それに問題があると読解や作文の学習、教科の学習に困難や遅れを生じる。今日、米国では、Reading First（まず読みから）イニシアチブが、学習面に問題のある児童への教育プログラムとして展開されている。この教育プログラムは、幼稚園から小学校 3 年生までの児童を対象に、読みに関する実証研究に裏づけされた指導を行うことによって、学習困難児や学業不振児の発生を未然に予防しようとするものである（U. S. Department of Education, 2012）。このプログラムの読み指導の柱となっているのは、1）音韻の自覚化、2）

読みと綴りの対応規則 (phonics)、3) 流暢性、4) 語彙、5) 理解に関する指導である。

本研究は、通常学級に在籍する読み書きに困難のある小学校3年生2名に対して行った音読個別指導について報告する。この実践研究は、指導の対象となった2名の学習行動の行動観察によるアセスメントと、音読の流暢性を向上させるための個別指導からなっている。以下では、まず初めに、「学校教育実践実習Ⅰ」で行ったアセスメントの結果の要約を提示し、次に、「学校教育実践実習Ⅱ」で行った音読指導の内容とその結果について検討する。

I. 学校教育実践実習Ⅰの要約

5月から7月上旬までの約2か月間、X小学校3年Y組全員22名の学校生活全般を観察した。この観察では、読み書きに困難のある2名に特に焦点をあてて学習行動や学級行動を記録した。国語科の授業の様子(観察機会10回)は次のとおりであった。

対象とした2名には共通して、一文字ずつゆっくり読む、文節を正しく区切ることができないという特徴があった。また、助詞や文末(助動詞)を間違えて読むことが多かったが、教員が文節ごとに区切り線を入れ、漢字にルビをふった文を使って反復練習させると、ある程度正しく読めた。書字は、ひらがなを多用し、特に、横画の多い漢字(例えば、「宿」「漢」)を正しく書くのが難しく、画数の多い字を書くときからはみ出して書くことが多かった。特殊音節は、読みと書きの両方が困難で、聴写はとても苦手であった。

個人特有の特徴としては、A児はその日の気分によって授業に対する意欲や態度に差が出るという特徴があった。また、漢字を書字する際には、その漢字をひと目で書くのではなく、一画ずつ見て書くという特徴があった。一方、B児には、注意集中が困難で、授業のめあてを明確につかめないという特徴があった。一斉読みの際には、教科書を見ていても、声に出して読むことはなかった。指導補助者が読むべき文字列を指で示してやると、指さされた箇所を目で追うことはするものの、それを声に出して読むことはなかった。

II. 読み指導に関する実践研究

読みの障害(Reading Disorder)は、学習障害(Learning Disorders)の中核となる特徴もしくは障害とされている(米国精神医学会、2002)。読み障害は、単独でみられることもあるし、算数障害もしくは書字表出障害と合併してみられることもある。読み障害は学習障害の5例中4例にみられ、米国では学齢期児童の約4%にみられるとされている。学習能力障害(Learning Disabilities)は、1960年代初頭、米国で重度障害児から軽度障害児への教育的関心が高まる中で普及した教育的、行政的概念である。文部科学省(2004)は学習障害を、「全般的な知的発達に遅れはないが、聞く、話す、読む、書く、計算する又は推論する能

力のうち特定のものの習得と使用に著しい困難を示す様々な状態」で、「視覚障害、聴覚障害、知的障害、情緒障害などの障害や、環境的な要因が直接的な原因となるものではない」（8頁）と定義している。

米国では、2001年に大統領署名された No Child Left Behind（落ちこぼれなし）法を具現化した教育政策の1つとして Reading First がある。これは、音韻の自覚化、読みと綴りの対応規則、流暢性、語彙、理解に関する5つの指導を構成要素とする指導である。読みと綴りの間の対応関係が極めて複雑な英語の学習では、そうした対応規則の指導は極めて重要な意味をもつ。一方、日本語の読み書きにおいては、とりわけ、小学校低学年段階では、学年配当の漢字を習得することと合わせて、かな文字を流暢に駆使できるようになることが読み書きのペースとなる。分かち書きされていないかな書きの文章は極めて読みにくい文章であるが、小学校3年生の国語教科書では、11単元中の9単元が非分かち書きの漢字かな混じり文である。そのため、小学校3年以降の国語科の指導では、どの児童も、非分かち書きの漢字かな混じり文をある程度流暢に読み書きできるようになっていることが指導の前提となる。

読み書きの障害や困難は、単に学力に問題を生じさせるだけでなく、二次的障害も生じさせる（宇野・春原・金子・Wydell, 2006）。つまり、読み書きで失敗経験を重ねることによる自信や意欲の喪失は、読書量の減少とそれによる語彙や知識の習得の停滞をもたらしたり、周囲からの批判や無理解は不適応や心理的問題の発生を引き起こす可能性がある。このように、読み書きの障害や困難の早期発見と早期介入教育は小学校低学年教育の極めて重要な課題である。

米国では早期から指導を始めることで読み書きの困難を予防しようとする試みが始まっている。読み障害を含む学習障害の児童に対する取組の1つは先に述べた Reading First であるが、このほかに、アセスメントと指導を直結した新しい指導モデルとして Response to Intervention (RTI) が普及しつつある。RTIは科学的根拠に基づいた指導方法の探求と実践、その評価をめざすものであり、読み書きの困難の外的要因（教材の性質や教え方、環境設定等）や内的要因を探り、評価することによって、学習困難の諸要因を多角的に捉えていこうとする試みである（NASDSE and CASE, 2006）。RTIによる指導は、学級の気になる15%程度の子どもにグループ指導を行い、それでも成果が上らない5%程度の子どもには集中的個別指導を行う指導モデルである。またそれは、児童生徒の教育的ニーズに応じて、児童生徒に提供する教材や指導法を調節（accommodation）することを指導の柱の1つとしている。

そこで、本実践研究では、以上の Reading First と RTI の考えをもとにして、通常学級に在籍する読み困難の小学校3年生に、視認性（一目見たときの読み取りやすさ）を調節した複数の種類の漢字かな混じり文を使った音読個別指導を試み、その効果を検討することにした。

方 法

対象児

対象児 2名はいずれも診断名が AD/HD で、国語科の読み書きに困難を有している X 小学校 3 年生男児である。2 名の特徴は以下のとおりである。

A 児 8 歳 3 か月の男児で、WISC-III の IQ は FIQ75 (VIQ71、PIQ85) で、群指数からは、言語理解、注意記憶、視空間認知に弱さが認められた。学習行動は、ひらがな、カタカナ、漢字の読み書きが困難で、文字の書き方が雑であった。算数は、計算に意欲的に取組むが、算数文章題、理科、社会科では文章理解に困難があった。粗大運動と手先に不器用さがあり、ボール運動やはさみの使い方などが苦手であった。学級行動は、作業が思うように進まない和不機嫌になり、机や床に伏せてしまうことがあり、「おればかやもん。どうせだめやもん」が口癖であった。休み時間は友だちと外で遊ぶよりも一人で自由帳に絵を描くことが好きであった。本児の長所は、初対面の人にも自分から話しかける人懐っこさである。国語科の学習目標はひらがな、カタカナ、漢字の読み書き、文章を流暢に読めるようになること、自分の気持ちや考えを文章で書けることで、学級行動の目標は他児と仲良くできるようになることである。

B 児 8 歳 2 か月の男児で、WISC-III の IQ は FIQ93 (VIQ85、PIQ104) で、群指数からは言語理解、注意記憶に弱さが認められた。国語科の学習では、声に出して文章を読むことや漢字の読み書き、聞いて理解することが困難であった。計算には意欲的に取り組むが、算数文章題の理解が不十分なため、個別指導を受けていた。注意の持続が短く作業を根気強く続けることや、身の回りの整理整頓が苦手、集団行動場面では突発的な行動がみられ、友だちから注意されることが多々見られた。本児の長所は体育が得意なことで、昼休みはたいいてい友だちと外で遊んでいた。国語科の学習目標は、ひらがな、カタカナ、漢字の読み書き、文章を流暢に読めるようになることである。学級行動の目標は、整理整頓ができること、言葉で自分の気持ちを説明できるようになることである。

音読指導用教材文の作成

教材文の作成に先立って、文字組みの視認性（例えば、文字サイズ、行間、分かち書きの使用の有無）を観点にして、光村図書 の 1 年から 3 年までの国語教科書を比較した。1 年用「上」は文字・行間が大きく、25 単元中 2 単元が一行一文節文で、残り全てが分かち書きである。非分かち書きが出てくるのは 2 年用「上」からであるが（「上」は 6 単元中 2 単元、「下」は 7 単元中 3 単元）、1 年用よりも、1 行当たりの文字数が多く、文字サイズも小さくなっている。対象児の学年で使う 3 年用は 11 単元中 9 単元が非分かち書きで、行間、文字サイズが小さく、文節の途中で文字列が折り返されている文もある（個別指導した単元では 1 ページ 13～14 行のうち、2～3 行が文節途中の折り返しである）。このように、3 年用の国語教科書は、行間、非分かち書き、文節途中での文の折り返しなど、読みに

困難のある児童には、文字列の中から単語や文節を高速再認する（高速で読み取る）ことが難しい可能性がある。

音読指導の教材文は、光村図書（2011）の『国語三上わかば』の単元のうち、対象児が未学習の単元「いろはにほへと」（今江祥智作）から計 18 文を抜き出して作成した。各 6 文からなる 3 種類の小冊子、つまり「非分かち書き文」「分かち書き文」「一行一文節文」の小冊子を作成した。非分かち書き文小冊子は 1 行の文字数、行間、改行を教科書どおりにし、分かち書き文小冊子は文節間に 1 文字分のスペースを入れ、一行一文節文小冊子は文節ごとに改行する形にした。これらの小冊子は、一行一文節文<分かち書き文<非分かち書き文の順に、単語や文節の視認性が低くなっていると推測される。

指導の進め方

9 月から 11 月までの約 3 か月間に、事前テスト、音読指導、事後テスト、事後調査の順に行った。事前・事後テストには「小学生の読み書きスクリーニング検査」（宇野ら、2006）を使った。音読指導は、3 冊の小冊子（計 18 文）を教材にして計 5 回行った。1 セッションは 45 分間で、前半 20 分と後半 20 分に区切り、A 児は音読指導、書字指導の順に、B 児は書字指導、音読指導の順に行った。音読指導は第一著者が行い、書字指導は特別支援教育担当教員が行った（書字の指導も対象児の音読スキルの上達に寄与しているはずであるが、書字指導に関する結果は本論文の射程外とした）。

音読指導 指導の冒頭に、本時の流れをスケジュールカードで示した。小冊子による指導は、非分かち書き文、分かち書き文、一行一文節文の順に行った。小冊子を自分でめくって音読させた。読み方のわからない漢字に遭遇した時には、そのつど指導者が読み方を教えた。毎セッション終了後、学習の振り返りとして、本時の学習でわかったことやできたこと、その時の気持ちなどを感想文として書かせた。その後、トークンエコノミーとして頑張りシールを貼らせた。

書字指導 市販のワークシート（村井、2010）で指導した。第 1、2 セッションで助詞「を」「は」を選ぶ練習、第 3 セッションでは拗音、促音を書く練習をさせた。第 4、5 セッションでは 1 年配当漢字 8 字をマス内に書く練習をさせた。

評価テスト、感想文・質問紙、担任への聞き取り

評価テスト 指導の効果を測るために、「小学生の読み書きスクリーニング検査」（宇野ら、2006）を指導前、指導後に実施するとともに、担任が単元終了後と学期末に実施した国語科観点別学習状況診断テスト「国語 A テスト」（正進社、2011）を参照させてもらった。後者の観点別診断テストは評価得点が 100 点満点中の何点かを知るテストで、前者のスクリーニング検査は標準化集団内における対象児の相対的位置をパーセントイル値で知るテストである。

対象児への感想文・質問紙 毎指導後にさせた感想文では、国語ノートに自由

記述形式で、今日学習したこと、できるようになったこと、どんな気持ちだったかの3点について書かせた。全指導期間終了後の意欲、態度の変化を知るために、7個の質問項目からなるA4版1枚の質問紙を作成した。この質問紙は、長瀬(2003)の「関心・興味」「意欲的な取り組み態度」「効果」「ニーズ」の4観点の質問項目を参考にして作成した。本質問紙は、「そう思わない」から「とてもそう思う」の1つに丸をつける4ポイントリッカート尺度の質問6項目と、11個の選択肢の中から重複回答可能な質問1項目とで構成した。

担任への聞き取り 全指導期間が終了後、対象児の学習意欲等に関する評価を担当から聴き取りした。主に、個別指導によって学習意欲や態度に変化があったか、他の教科学習の意欲、態度に変化があったかをたずねた。

結 果

事前・事後テストの成績の変化

指導前のスクリーニング検査(宇野ら、2006)で、5パーセント以下項目数は、A児の場合10項目中8項目で、B児の場合10項目中1項目だけだった(表1)。本検査の音読成績の変化に注目すると、音読指導前は成績がB児よりも低かったA児では、カタカナ1文字を除く4検査項目の成績が音読指導後に上昇していた。特に、成績の上昇が大きかったのは漢字の音読であった。一方、B児の場合は、漢字単語の音読とカタカナ1文字の音読の成績が上昇していた。書取については、A児はひらがな1文字とカタカナ1文字の2検査項目が上昇し、B児はひらがな1文字の検査項目が上昇していた。

表1 指導前及び指導後の読み書きテスト¹⁾の成績(学年別パーセント値)

検査項目	対象児					
	A児		B児			
	指導前	指導後	指導前	指導後		
音読 1文字	ひらがな	5	≥10	≥10	≥10	
	カタカナ	<10	<5	10	≥25	
	単語	ひらがな	<5	≥5	≥5	≥5
	カタカナ	<5	≥25	≥25	≥25	
漢字	漢字	<5	≥75	≥50	≥75	
	書取 1文字	ひらがな	<5	≥50	25	≥50
		カタカナ	<5	<25	25	25
		単語	ひらがな	≥25	10	≥25
カタカナ		<5	<5	>5	>10	
漢字	漢字	<5	<5	<5	<5	

¹⁾テストには宇野ら(2006)の「小学生の読み書きスクリーニング検査」を使用

音読指導セッションの成績の変化と推移

個別指導期間全体をとおして、対象児2名は課題遂行を途中で止めたり、放棄することはなかった。A児の場合は当初の2セッション、B児の場合は当初の3セッションで正しく音読できた課題文の数は0個だったが、セッションの進行に

連れて、正しく音読できる課題文の数が増えていった（図1、図2）。最終第5セッションで正しく音読できた文の数は、A児が10個、B児が9個に達した。

3種類の文字組みのうちどの文字組の正答数が多かったかをみると、A児の場合、最も正答数が多かったのは一行一文節文（計9問正答、以下同様）で、それに次いで、分かち書き文（計5）、非分かち書き文（計4）となっていた。一方、B児はA児とは逆に、正答数が最も多かったのは非分かち書き文（計7）で、一行一文節文（計4）や分かち書き文（計4）は正答数がむしろ少なかった。

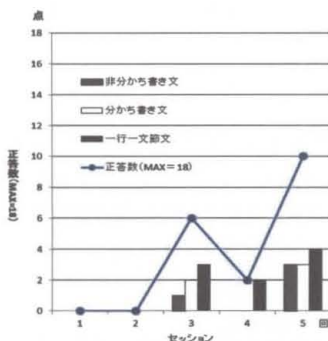


図3 正しく読めた文の数 (A児)

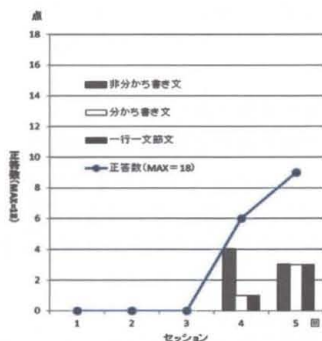


図4 正しく読めた文の数 (B児)

国語科観点別学習状況診断テストの成績への波及効果

本個別指導を実施する以前は、観点別学習状況診断テストの「読む」の成績は、2名とも第2回目以降、成績が下降ぎみであったが、本個別指導後に実施された第8回目では成績がかなり回復、上昇していた（表2、表3）。

表2 A児の国語科観点別学習状況評価の得点

	観点	聞く話す	読む	漢字	言葉
		得点	100	100	50
1学期	1回目	60	94	10	
	2回目		35	5	
	3回目			4	
	4回目			15	
	5回目			6	
2学期	6回目	—	40	—	—
	7回目	50	5	15	15
	8回目		71	5	5
	9回目			15	30

(注)網かけ部分は指導後の成績

表3 B児の国語科観点別学習状況評価の得点

	観点	聞く話す	読む	漢字	言葉
		得点	100	100	50
1学期	1回目	64	87	25	
	2回目		50	2	
	3回目			18	
	4回目			20	
	5回目			—	
2学期	6回目	10	50	0	5
	7回目	70	43	25	5
	8回目		70	20	10
	9回目			30	20

(注)網かけ部分は指導後の成績

対象児の感想文・質問紙

毎指導セッション後に国語ノートに書いてもらった学習振り返り感想文には、音読が上手になってきていることや、それによって自信や喜びを感じていることを

述べた感想が綴られていた。2名の国語ノートに綴られていた内容の趣旨は、「頑張った、疲れた」「花丸が増えた、嬉しい」「前より間違えなくなった」「すらすら読めるようになった」「読むのが簡単だった、楽しかった」と変化していった。

また、指導期間終了後に実施した質問紙では、音読学習をして「よかったか」「楽しかったか」「もっと続けたいか」等の6質問項目への平均回答得点がA児の場合は3.50(±0.76)、B児の場合は3.33(±1.11)といずれも高得点であった。また「ほかにどんなことを教えてもらいたいですか」と学習ニーズについて複数回答で答える質問に対して、A児は6個、B児は9個を選択していた。両名が共通して選んでいたのは、「カタカナの読み」「たし算の仕方」「かけ算の仕方」「わり算の仕方」「算数文章題」「社会」などであった。

担任への聞き取り

指導期間終了後に行った担任への聞き取り調査で、A児に対しては「読むのがとても上手になった。自信がついたみたい」、B児に対しては「文字が丁寧になり、整った文字を書くようになった。集中力が以前より長くなり、個別指導後は2時間続きの学習にも集中が途切れなかった」との話が返ってきた。

考 察

指導後に実施した対象児2名の読み書きスクリーニング検査と国語科観点別学習状況診断テストの観点「読む」の成績が上昇し、未学習の単元から選択作成した教材課題文18文の正答数が指導開始時の0から個別指導の進行に連れて増えていったという結果は、本指導が読みの指導として一定の効果をもつことを示している。以下では、本個別指導の何が対象児の読みスキルを一定程度の向上をもたらしたかについて、また、読みの成績の向上が対象児の自信や学習意欲にどのような変化をもたらしたかについて考察する。

読みスキルの上達に寄与した諸要因

対象児は2名とも、個別指導を受けたことによる読みの成績の上昇がみられたが、指導の何が成績の上昇に寄与したかについてはふたりの間で差異があるように思える。A児の場合、3種類の刺激文の中で正答数の最も多かったのが一行一文節文で、しかも教材文の音読課題で正答が初出した第3セッションで最も正答数が多かったのが一行一文節文だったという結果は、視認性の高い教材文の使用が読みの成績の向上に寄与したことを示している。このA児はWISC-IIIの群指数の結果から視空間認知に弱さがあると判断される児童であり、視認性の高い教材文の利用が、視空間認知に弱さというA児の教育的ニーズに適合していたと解釈される。これは、児童生徒のニーズに合わせた教材の調節というRTIの考えにもなっている。英語では単語高速再認スキルが音読能力の重要な1指標とされ、(Fuchs, Fuchs, Hosp, and Jenkins, 2001)、音節、単語、文節のつながりをも

たせる読みの指導が単語の高速再認スキルの上達を促すとされている (Johnson & Myklebust, 1975)。近年急速に普及しつつあるタブレット型やパッド型の端末と、児童のニーズに合わせて分かち書き、折り返し、行間、漢字へのルビ振り等を簡単に変更できるソフトウェアを組み合わせた ICT 教材への発展、活用が望まれる。

一方、B 児は A 児の場合と違って、非分かち書きの教材文の音読に正答が現れ始め、通算正答数が最も多かったのは非分かち書き文であった。この B 児は、「学校教育実践実習 I」の観察の要約セクションに述べたように、指導補助者が読むべき箇所を指で示してやると、指さされた文字列を目で追うがそれを音読することがなかった。音読を自発的に行うことが苦手だった B 児にとっては、教材文の視認性を可変して読みとりの難易度を調節したことよりも、むしろ、本指導が音読の個別指導であったこと自体が、読みの上達に寄与したと考えられる。B 児の結果は、RTI の 3 層モデルが学級やグループでの指導が効果しない児童への集中的個別指導の必要性をモデル化しているように (NASDSE and CASE, 2006)、一斉授業の中では自発的に取り組もうしない苦手な課題を個別指導できめ細かく指導することの重要性を改めて指摘している。

読みの上達が自信や意欲にどのような変化をもたらしたか

毎指導後に書いてもらった感想文に音読が上達してきていることを述べた感想やそれに対する自信や喜びを述べた感想が綴られていたという結果や、全指導期間終了後に実施した質問紙において、音読学習をして「よかったか」「楽しかったか」「もっと続けたいか」等の 6 質問項目への平均回答得点が兩名とも高得点であったという結果は、この 2 名の対象児が指導後の読みスキルの上達とともに自己有能感を高めたことを示唆している。また全指導期間終了後に行った担任への聞き取りでは「読みが上達し、文字が丁寧になった。根気強く取り組む態度がみられるようになった」と語られていたことは、本個別指導が対象児の注意の集中力の改善に寄与していることを示唆している。

読み書きで失敗経験を重ねることが自信や意欲の喪失などの二次的障害につながるとされているが (宇野ら、2006)、本実践研究の結果は、音読スキルの向上、それに付随して、自信や意欲、さらには注意の集中力の改善を行うための指導法の 1 つとして、視認性の視点から漢字かな混じり文の読み取りの難易度を調節した教材文による音読個別指導が有効であることを示唆している。

結 論

読みに困難がある AD/HD の小学校 3 年生男児 2 名を対象に、文の視認性が異なる 3 種類の文 (一行一文節文、分かち書き文、非分かち書き文) 18 文を用いて 3 か月間に 5 回の音読個別指導を行った結果、正しく音読できる文の数が増えた。個別指導後に音読スキルが高まっていることが「小学生の読み書きスクリーン

グ検査」「国語科観点別学習状況診断テスト」で確認された。また、WISC-IIIの群指数から視空間認知に弱さがあると判断される児童には文内の単語、文節の視認性を高めた教材による音読個別指導が有効で、一斉授業では音読課題を自発的にしない児童には個別形式の音読指導が有効であることが示された。対象児の毎指導後の感想文と指導期間終了後の質問紙回答からは、個別指導での成績向上にともなう自信や興味・関心の高まりが示唆された。指導期間終了後の担任への聞き取りでは、音読が流暢になったことや注意が持続するようになったこと等が語られていた。

文 献

- 米国精神医学会（高橋三郎・大野裕・染矢俊幸訳）（2002） DSM-IV-TR 精神疾患の診断・統計マニュアル新訂版 医学書院
- Fuchs, L. S., Fuchs, D., Hosp, M. K., and Jenkins, J. R. (2001) Oral reading fluency as an indicator of reading competence: A theoretical, empirical, and historical analysis. *Scientific Studies of Reading*, 5(3), 239-256.
- Johnson, D. J., and Myklebust, H. R.（森永良子・上村菊朗訳）（1975）学習能力の障害—心理神経学的診断と治療教育 日本文化科学社
- 文部科学省（2004）小・中学校におけるLD, ADHD, 高機能自閉症の児童生徒への教育支援体制の整備のためのガイドライン（試案）文部科学省
- 光村図書（2011）国語三上わかば 光村図書
- 村井敏宏（2010）読み書きが苦手な子どもへの〈つまずき〉支援ワーク 明治図書
- 長瀬荘一（2003）絶対評価への挑戦 2 関心・意欲態度（情意的領域）の絶対評価 明治図書
- NASDSE and CASE（2006）Response to intervention. <http://www.nasdse.org/Portals/0/Documents/Download%20Publications/RtIAnAdministratorsPerspective1-06.pdf>（2012年2月1日）
- 正進社（2011）国語Aテスト 正進社
- World Health Organization（融道男・中根允文・小見山実・岡崎祐士・大久保善朗訳）（2005）ICD・10 精神および行動の障害—臨床記述と診断のガイドライン— 医学書院
- 宇野彰・春原則子・金子真人・Wydell, T. N.（2006）小学生の読み書きスクリーニング検査—発達性読み書き障害（発達性 dyslexia）検出のために— インテルナ出版
- U. S. Department of Education（2012）<http://www2.ed.gov/nclb/methods/reading/reading.html>（2012年2月1日）