

高校生の文章読解における課題について

—日本語能力の観点から—

澤口 真理*・瀬戸美奈子**

**A problem in reading comprehension of the high school students :
from the view point of Japanese proficiency**

Mari SAWAGUCHI and Minako SETO

要 旨

近年高等学校においても特別支援教育が推進されつつある。発達障害のある児童生徒への課題として学習上の困難の大きいことが指摘されている。高等学校の特に進路多様校においてはLD等の診断はないものの、読み書きの困難さや学習の遅れ、学習意欲の低下などの問題を抱える生徒の存在が明らかになっている。特に文章読解はすべての学習の基盤となるため、その困難さは学業不振に直結しやすい。本研究では進路多様校の高校生の文章読解力を高める国語科の授業実践を模索するために、第一段階として高校生が文章読解のどの段階でつまずくかを明らかにすることを目的とした。高等学校国語教科書に近いレベルの文章読解調査として日本語能力試験N1の問題を用い、日常生活における読解経験との相関を検討し、解答理由の分析を行った。その結果、高校生の読解におけるつまずきは読書量の低下、語彙力不足、意欲にあることが示唆された。高等学校国語科の授業においてはこれらのつまずきを乗り越える工夫、支援をデザインする必要がある。

キーワード：高等学校 国語科 文章読解 日本語能力試験

I 問題と目的

2007年4月の学校教育法一部改正により特別支援教育が本格的に始動した。5年後の文部科学省調査(2012)において、学習面又は行動面で著しい困難を示すとされた児童生徒の割合は小中学校において6.5%であった。特に学習面について著しい困難を示すとされた児童生徒の割合は4.5%、「聞く」「話す」は1.7%、「読む」「書く」には2.4%、「計算する」又は「推論する」は2.3%であった。「聞く」「話す」よりも「読む」「書く」「計算する」「推論する」に困難を示す生徒の方が多い。

全国連合小学校長会が行った調査(全国連合小学校長会特別支援教育委員会, 2011)によると発達障害のある児童への指導上の問題点として、学習困難70.8%、対人トラブル66.0%、指示が聞けない63.9%、授業進行に支障がある61.7%、極端な学習遅滞など

が挙げられており、児童の学習上の困難が大きいことを示唆している。

文部科学省(2012)では、学習面での困難は学年が上がるにつれて減少する傾向にあるとするが、実態として解消されていないとの指摘もある。これは調査の質問項目が特に学習面での高学年の子どもの困難状況を適切に捉えていない(宮本, 2013)ためであり、その解決には、学年別の学習の習得状況を明らかにする調査の必要性(柘植, 2013)がある。山岡(2013)は今後の課題として学習面の困難に対する支援を拡充していくことの必要性を示唆し、その指導法は特別支援学校における教育に準じた学習支援ではなく、幼小中高の場に合わせて確立されるべきだと指摘している。

高等学校における特別支援教育体制も整いつつある。LD(学習障害)ADHD(注意欠陥多動性障害)、ASD(自閉症スペクトラム障害)などの診断を受けず認知されていないまま、学習上、生活上の困難さを抱える

* 三重大学大学院教育学研究科

** 三重大学教育学部

生徒は進路多様校¹といわれる高等学校においては少なくない。文部科学省高等学校ワーキンググループによる「高等学校における特別支援教育の推進について」(2009)では「小・中学校の通常の学級に6%程度の割合で発達障害のある児童生徒が在籍している可能性があることから考えると、97%を超える進学率である高等学校においても発達障害により支援が必要な生徒が多く在籍していると推測される。中学校の特別支援学級の生徒の23%(2,470人)が高等学校等(高等学校本科・別科、高等専門学校)に進学している実態もある」と報告している。早期支援を受けずにきた高校生は、これまでの人生において失敗経験、叱られ経験を積み重ねており、二次障害も懸念される。学力の遅れ、学習意欲の低下、不登校、ひきこもり、行為障害、虐待などの問題である。進路多様校は、一部の生徒を除けば、学校教育を受ける最後の機会となる。高校卒業後に自立し、社会参加して生きていくために学力保障は喫緊の課題である。

特に読むことは社会を生き抜くために必要である。我々の社会生活においては、文章を活字で読み、内容を的確に理解することが常に求められるが、進路多様校の高校生にとってはまず、教科書の文章の内容を正確に把握する段階ですでに大きな壁が生じている。学校教育において読解は単に国語の教科学習の問題でなく学習の全体基盤をなす(馬場, 2006)ため、読解に困難があることは学業不信に直結しやすい。読み書きの困難さは学習全般の習得に影響を与え、自尊心を低下させる危険性があり、つまずかせないための指導が必要であるとの指摘(小高, 2012)もある。また、将来的には社会生活において、情報を獲得しないことによる不利益が生じることが予想される。

海津(2012)は読みのつまずきとして、文字を読む際のつまずき、単語を読む際のつまずき、文章を読む際のつまずき、読解の際のつまずきを挙げている。また、ことばと読みのつまずきの関係を指摘し、「単語の認識力」は良好でも「高等言語の理解力」に困難さがあれば「読んで理解する読解力」に困難が生じることを指摘している。読解は「読んだ内容を理解・分析し、頭の中でイメージを膨らませ、自分で仮説を立てながら読み進めていくことが必要でメタ認知能力も相当に必要とするため、最もつまずきやすい課題」という。

高等学校国語科の授業で読解する文章には日常会話で用いられる語句とは異なり、抽象的な語句が多用される。海津の指摘する「単語の認識力」について、高等学校においては抽象的な語句の理解に問題を抱えることがありうる。

語彙力以外のつまずきとして発達性読み書き障害ではないが、近い困難さを抱える生徒がいることが明らか

かにされている。武田(2012)は「読み書きが極めて困難」な発達性読み書き障害児以外に「読み書き少し苦手」な読み書き障害周辺児が存在することを明らかにし、文章レベルにおいて苦手さを有するが、読み書きに特化したスクリーニングでは障害が見いだされないために結果的に認知されず、支援を受けられない狭間の存在となり得ることを指摘している。読み書き障害周辺児は特に進路多様校に多く存在すると推測される。進路多様校の高校生の文章読解を支援するためには、これらの視点を取り入れながらつまずきを明らかにすることが必要である。

また、従来の指摘では、国語力(読解力・記述力)低下の要因として、社会全体の活字離れにより、子どもたちが活字に触れる機会が少なくなっていること(市川, 2007)が挙げられる。河合塾(2007)は、競争的な受験環境にいる学力上位層には国語の「受験学力の中で数値化できる部分においては大きな学力変化は見られない」ものの、他の学力層においては学力低下が見られるとしており、進路多様校の高校生の読解力の低下の可能性を示唆している。

読むことや文章読解²に関する先行研究は多くの蓄積があるが、進路多様校に在籍する高校生の文章読解のつまずきの現状をとらえた研究はほとんどない。卒業後の自立や社会参加のために進路多様校の高校生が文章読解力を向上させるためには、どのような高等学校国語科の授業が効果的なのだろうか。

以上の問題意識に立ち、本研究では文章を読解する際に高校生がどの段階でつまずいているのかを明らかにし、高等学校国語科における実践の具体的方略を提案することを目的とする。本稿においては、日常生活における読む経験との関連についても検討しつつ、高校生が文章を読解する際のつまずきを明らかにすることを目的とする。

II 方法

1. 調査協力者

三重県内の高等学校普通科1年に在籍する35人

2. 実施時期

2014年9月に実施した。一回目は上旬、二回目はその5日後であった。

3. 調査課題

1) 日常生活での読む経験

読解力低下の要因のひとつとして従来指摘される、子どもたちの活字離れとの関連を検討するため、日常生活における読む経験について調査を実施した。

普段どのくらい本を読むかを尋ね、全く読まない、月に1冊読む、月に2~3冊読む、月に4冊以上読むの中から回答を求めた。新聞においても同様に尋ねた。毎日読む、時々読む、気になったことがあったときだけ読む、全く読まないの中から選択することとした。全く読まないと答えた場合を除いて、どんな記事を読むかを尋ね、政治、経済、社会、国際、文化、芸能、スポーツ、テレビ欄、その他からの回答（複数回答可）を求めた。活字の文章を対象とするため、本は漫画以外、新聞は紙媒体だけでなくネット上の記事も含むものとした。

2) 日本語能力試験 N1

日本語能力試験は日本語を母語としない人の日本語能力を測定し認定する試験である。日本語の試験の中では世界最大規模の試験であり、2013年は全世界で約65万人が応募した。また、1994年度より障害を持つ受験者に対する特別措置を開始し、2006年度は95名がこの措置を利用している。LD等とされる受験者に対する措置も試行を重ねながら実施されている（上野・大隅，2008）。日本語能力試験では日本語の文字や語彙、文法についての知識（以下、言語知識）は「文字・語彙」「文法」、言語知識を活用してコミュニケーション上の課題を遂行できるかどうかは「読解」「聴解」の2つの観点と4つの要素で日本語能力を測定する。N1からN5までのレベル設定があり、N1認定の目安は「幅広い場面で使われる日本語を理解することができる」ことである。「読む」力としては、新聞の論説・評論などの、論理的にやや複雑な文章などを読み文章の構成や内容を理解することができることと内容に深みのある読み物を読んで、話の流れや詳細な表現意図を理解することができることを目安としている。

特にN1で出題される文章の内容、構成は、高等学校の国語総合、現代文の教科書に採録される文章と似たものが多い。N1に出題されている筆者の別の文章が国語の教科書に採録されている。また、言語知識力と読解力を同一テスト内で比較、分析することが可能である。以上の理由から高校生の読解のつまづきを明らかにするために日本語能力試験N1（2012）の問題を用いることとする。ただし、文章読解力の測定を目的とするため、聴解問題すべてと読解問題の最後の2問は除外した。

多肢選択問題であるため、本文と選択肢双方を読解し、分析する力を必要とする。調査協力者に負担が大きくなりすぎない範囲で、文章読解のどの段階でつまづいているかを明らかにするため、読解問題22問のうち12問についてその答えを選んだ理由を書くよう指示した。

3) 学校実施の定期試験と評定

高等学校国語科の定期試験では既習の文章がテスト範囲として出題され、その成果や授業態度、意欲関心や提出物などを含めての成績が学期ごとに算出され、単位が認定されることが多い。定期試験の成績や評定は学習や国語という教科に対する意欲関心、授業態度を反映すると考えられ、普段の授業態度や意欲と読解力との関連を検証するために用いた。

4) 手続き

日本語能力試験問題67問を2回に分け、第一筆者と授業担当者が授業の中で一斉実施した。実施時間は40分であった。終了時にもう少し時間が必要な人は挙手するよう求めたが、挙手はなかった。

III 日本語能力試験に関して分析の対象と方法

1) 得点算出方法

日本語能力試験67問すべてについて、正答した場合は1点、誤答は0点として得点を算出した。文字語彙は25点、文法は20点、読解は22点が満点となる。一回目調査で欠席した2名と二回目調査で欠席した2名（重複なし）はこの分析から除外した。また、言語知識の「文法」で5点の生徒1名については外れ値として分析から除外し、全2回のデータがある30人を分析の対象とした。

2) 解答理由分類

読解問題12問の解答理由の分類を行った。これには1)で除外した5人のデータも含めた。

IV 結果

1. 読書傾向

日常生活での読書経験について尋ねた結果をTable. 1・2に示す。また、新聞を読むと答えた人にどのような記事を読むか尋ねた（複数回答可）ところ、政治4 経済2 社会11 国際4 文化2 芸能7 スポーツ16 テレビ欄10であった。

Table. 1 普段どのくらい本を読むか Table. 2 普段どのくらい新聞を読むか

	(人)	(%)		(人)	(%)
全く読まない	19	63.3	全く読まない	7	23.3
月に1冊読む	7	23.3	気になったこと	11	36.7
月に2~3冊読む	3	10	時々読む	9	30
月に4冊以上読む	1	3.3	毎日読む	3	10
合計	30	100	合計	30	100

2. 日本語能力試験

記述統計量 (Table.3) の結果、「読解」は言語知識よりも最小値、平均値が低く、SDが大きかった。日本語能力試験本試験 (2013) の結果は言語知識のSDは12.6、「読解」は11.5と発表されており、言語知識よりもSDは小さい。

Table. 3 記述統計量

	度数	最小値	最大値	平均値	標準偏差
文字語彙	30	16	24	20.1	2.20
文法	30	11	19	16.43	2.37
読解	30	4	19	9.83	3.92

3. 相関分析

日常生活での読書経験、日本語能力試験問題の得点、学校の成績間の相関分析を行った結果 (Table.4)、「本を読む」群と「文字・語彙」、「文字・語彙」と「文法」「読解」、「文法」と「読解」「期末テスト」、「読解」と「評定」「期末テスト」間にはそれぞれ中程度の正の相関が見られた。「新聞を読む」群と「評定」「期末テスト」間には中程度の負の相関が見られた。「文法」と「評定」には弱い正の相関が見られた。

Table. 4 相関分析

	本	新聞	文字語彙	文法	読解	評定	期末テスト
本	—						
新聞	.300	—					
文字・語彙	.447*	.086	—				
文法	.267	.024	.552**	—			
読解	.329	.040	.569**	.675**	—		
評定	.027	-.517**	.282	.379*	.552**	—	
期末テスト	.000	-.482**	.233	.548**	.567**	.897**	—

* p<.05, ** p<.01

4. 誤答にみる読解のつまずき

読解問題 12 問について、解答とした選択肢を選んだ理由を自由記述で求め、理由の分析を行った (Table. 5)。各問題について誤答した者のうち理由記述のあったものを「根拠なし」群、「根拠として不適切」群 (以下、「不適切」群)「部分的に根拠あり」群 (以下、「部分的」群) の 3 群に分類した。本文や選択肢に根拠のない理由を挙げたものなどが「根拠なし」群である。「不適切」群は、本文、選択肢のどちらか、もしくはどちらも根拠として不適切な部分を理由として挙げているものなどである。「部分的」群は本文中から解答の根拠となる部分をほぼ適切に特定しているものの、選択肢の語句や表現の読解に失敗して誤答となったものなどである。

Table. 5 解答理由からみる誤答傾向

問	47	49	50	51	52	54	57	59	62	63	64	65
誤答率(人)	37.9%(11)	40.6%(13)	64.5%(20)	64.3%(18)	77.4%(24)	58.1%(18)	54.5%(18)	40.6%(13)	48.5%(16)	81.8%(27)	68.7%(22)	71.0%(22)
理由記述数	9	10	17	15	18	16	12	12	12	18	15	17
「根拠なし」群	4	5	8	7	10	10	10	11	7	13	6	11
「不適切」群	3	4	6	5	8	3	1	1	4	1	7	1
「部分的」群	2	1	3	3	0	3	1	0	1	4	2	5

3 群をさらに詳細に分類することを試みた (Table. 6)。解答理由としては「根拠なし」群が圧倒的に多く、中でも I、II タイプが約 8 割を占める。「不適切」群においては根拠として示す範囲が広かったり、漠然としている I タイプが半数近くを占める一方で、語句に関連するつまずきを示す II、III タイプも少数ながらみられる。自分の意見を述べて根拠としているタイプが「根拠なし」群と「不適切」群に共通して存在する。「部分的」群においては本文から根拠の一部分を求めることには成功したもの、選択肢の一部分と本文との照合を行っていない III タイプが多く見られた。語句に関連するつまずきを示す I タイプは「部分的」群にもみられるが、根拠とする語句を「不適切」群よりも絞って特定できている点で異なるといえる。

Table. 6 解答理由からみる誤答傾向 (詳細)

大分類	数	タイプ	小分類	数
根拠なし	102	I	「わからない」「なんとなく」	40
		II	「これが正しい」「これだ」と思う。	43
		III	自分の意見を述べている。	18
		IV	その他	1
根拠が不適切	44	I	示す根拠部分が広く漠然としている。	21
		II	語句の違いを正確に認識していない。	2
		III	語句の用法や意味を誤解している。	4
		IV	根拠とする語句が選択肢にも含まれていることに影響されている。	10
		V	自分の意見を述べている。	7
部分的に根拠あり	25	I	本文と選択肢内の同じ語句の異なる用法の識別が不十分である。	2
		II	本文と選択肢内に共通して存在する語句そのものに影響されている。	7
		III	根拠の一部分は特定したが他部分の検討が不十分である。	16

5. 読解最低得点生徒と最低得点+1 点生徒

日本語能力試験分析対象 30 名のうち、読解点の低

い生徒について詳細な分析を試みるため読解不良生徒10%を抽出した。そのうちの1名は読解得点が最低点である4点、他の2名は5点であったが、5点の生徒は3名だったため、残り1名の同点生徒を含め4名（以下、読解低得点生徒とする）の質問調査結果および誤答した問題を抽出した（Table.7）。その結果、日常生活での読む経験はほとんどないことが明らかになった。「文字・語彙」「文法」得点も共に最低点に近い。また、解答理由に明確な根拠を示すことができず、「根拠なし」群に相当すると考えられる。

Table. 7 読解低得点生徒の結果

読解(点)	本	新聞	文字・語彙(点)	文法(点)	理由記述
4	月に1冊読む	全く読まない。	17	14	
5	全く読まない。	気になったことがあったときだけ読む。	18	12	解答理由に「てきとう」が9/12問
5	解答なし。	全く読まない。	17	15	解答理由に記述があったのは1/12問
5	全く読まない。	全く読まない。	19	14	

4名全員が誤答した問題（Table.8）は、言語知識における問17、18、27はすべて日常的には用いられにくい、口語的でない語彙の意味を問う問題であった。問43は前後の文脈から判断して文頭と文末の空欄にそれぞれ適語を選択、補充する問題である。問49は全体の誤答率が40.6%と解答理由を求めた問題中、最も低い誤答率であったにもかかわらず、4名全員が誤答している。問題文が本文記述と異なる文章表現であるために解答時に混乱したことが推察される。

Table. 8 読解低得点生徒が誤答した問題

読解(点)	問17	問18	問27	問43	問48	問49	問54	問55	問57	問61	問63	問64
4	4	3	2	3	4	2	3	2	1	3	4	1
5	2	1	3	2	4	1	4	1	2	1	4	1
5	3	3	2	3	4	3	1	4	2	1	1	2
5	2	1	2	3	2	3	1	1	1	3	1	1

（読解点以外の数字は解答とした選択肢）

V 考察

1. 読む経験量

本調査では、普段本を全く読まないと答えた人が63.3%、新聞に関しては全く読まないと答えた人が23.3%であった。新聞を読むと答えた生徒も読む記事としてスポーツ、社会、テレビ欄を多く挙げており、高等学校国語教科書レベルの読む経験とは言いがたい。

全国学校図書館協議会（SLA）と毎日新聞社による「第60回学校読書調査」（2014）によると本を月に

1冊も読まない高校生の割合は49%であり、新聞に関しては42%が全く読まないことが明らかになった。新聞のどの部分に興味があるかという質問に対してはスポーツ、テレビ・ラジオ番組、社会面が上位である。日常生活での読む経験と新聞のどのような記事に興味をもつかに関する質問では、本調査結果は全国調査の結果と大きな違いはなく、本調査の高校生も全国の高校生とほぼ同じ傾向にあることが明らかになった。

新聞に関しては全国調査よりも本調査の方が全く読まない割合は低いが、これは本調査ではネット上の記事を含めての「新聞」について尋ねたのに対し、全国調査では紙の新聞に限定したことによる差があると考えられる。「世の中の出来事を何から知りますか」という全国調査の質問では雑誌、新聞に対して、テレビが89%、携帯・スマホが74%と圧倒的に高い。この背景としては「スマホやテレビで見て興味があるものについて新聞に目を通すというパターンが推測できる」との指摘（全国学校図書館協議会，2014）がある。本調査でも「気になったことがあったときだけ読む」が36.7%存在し、二次的な新聞活用がなされているものと推測される。

本に関しては全国調査よりも本調査の方が読まない割合が高い。本を複数冊読む生徒の割合は全国調査で31%、本調査では13%であり、調査校においては本を読むと答えた生徒の層が薄いことが明らかになった。「本を読む」群と「文字・語彙」には中程度の正の相関が見られたことから本を読むことと語彙力は関係があること、「文字・語彙」と「文法」「読解」の間にも中程度の正の相関がみられたことから、読むことと語彙力は関係があることが示唆された。「本を読む」群と「読解」間に弱い相関が見られたことから進路多様校の高校生がどのような種類、内容の本を読んでいるかを含めて、今後検討する必要がある。しかし、本調査において普段から月に複数冊本を読むと答えた生徒は約1割に限定されることから、日常の読書経験が豊富でない高校生に対してそれを補うような支援が必要であり、国語科授業の中でどのような指導が可能かつ有効かを検討することが課題であろう。

2. 語彙力

本調査で用いられた読解問題の文章は高等学校国語教科書で扱われる文章に近く、抽象度の高い語や日常生活で用いられにくい語句が混在する。解答理由の分類では「根拠なし」群「不適切」群の双方に語句の意味や用法に関するエラーがみられたことから、語句レベルのつまずきが原因で、文章読解に苦しさを感じている生徒が一定数存在することが示唆された。このことは、読解低得点生徒が全員誤答した言語知識問題はすべて日常生活での会話には用いられにくい語彙の意味を問う

問題であったことから明らかである。彼らは普段、本も新聞も全く読まない。「高等言語の理解力」に課題があり「読んで理解する読解力」に困難が生じているという海津（2012）の指摘が指示されたとみることでもある。しかし、抽象度の高い語彙の理解に困難を抱えていることが文章読解に影響を与えているかどうかについてはさらに詳細な検討が必要である。

3. 意欲

本調査での多数を占める「根拠なし」群は、解答理由として「てきとう」「勘」が多く、文章読解に対する意欲に課題があると考えられる。小野瀬（2003）は学習意欲の低下がそのまま学力低下につながることを指摘し、その背景として授業や社会に対する関心を持っていないこと、未来への展望が持てないことなどを挙げている。意欲喚起のために興味関心の幅を広げる授業の保障、そのために学習者にとって新しい、刺激的な体験をさせる仕掛けが必要であるとしている。多くの先行研究で指摘されていることであるが、高等学校国語科の授業という枠組みでも学習者の興味関心をひき、新しいものに出会えるような授業者側の工夫が重要である。

4. まとめ

進路多様校の高校生が文章読解の際にどの段階でつまづいているかを検討した結果、読む経験量、語彙力、意欲においてつまづきがあることが明らかになった。しかし、語彙力に関しては、抽象度の高い語彙に関する言語知識を増やすことで読解力が向上するかどうか、日常生活での読む経験については、読書経験量と読解力には弱い相関がみられたが、読書をするると答えた生徒がどのような本を読んでいるかを含めての検証などが不十分である。今後はさらに詳細に文章読解のつまづきを検証し、有効な国語科授業での支援について検討を行う必要がある。

注)

進路多様校¹：高等学校普通科の区分は「進学校／非進学校」が一般的であったが、高卒労働市場と進学動向の双方の変化により、1980年代以降、高校の進路指導関係者の間では「非進学校」に代わり「進路多様校」の呼称がもちいられるようになった。（荻谷剛彦・粒来香ら 1997 進路未決定の構造—高卒進路未決定者の析出メカニズムに関する実証的研究— 東京大学大学院教育学研究紀要, 3753）

文章読解²：今日読解力と言えば PISA 型読解力として認知されることが多いが、本稿における読解力とはいわゆる従来型の読解力とする。従来型の読解力とは「何が書かれているか文章の内容を正確に把握する力」とする。これは言い換えれば PISA 型読解力の「情報の取り出し」「解釈」にあたるものと言えよう。

引用文献

- 馬場久志（2006）第2部9章 児童における読解の個人差
文章理解の心理学 認知、発達、教育の広がりの中で 秋田喜代美・久野雅樹（編著）北大路書房 134-151
- 市川伸一（2007）PISA 型読解力を高める教育が高校に根づくには大学入試できちんとその能力を問うことが重要
Guideline November 2007 河合塾 9-10.
- 海津亜希子（2012）C-3「読む・書く」の指導
SENS 養成セミナー特別支援教育の理論と実践 第2版Ⅱ 一般財団法人特別支援教育士資格認定協会（編）竹田契一・上野一彦・花熊 暁 金剛出版, 65-96.
- 河合塾（2007）今求められる「国語力」とは—「従来型学力」と「PISA 型学力」の違いから見えること— Guideline November 2007
- 国際交流基金 日本語能力試験 HP（2013）www.jlpt.jp/statistics/archive.html
- 国際交流基金・日本国際教育支援協会（2012）日本語能力試験公式問題集 N1 凡人社
- 宮本信也（2013）文部科学省の実態調査結果が示すもの LD 研究, 22（4）391-398.
- 文部科学省（2009）高等学校における特別支援教育の推進について 特別支援教育の推進に関する調査研究協力者会議 高等学校ワーキンググループ
- 文部科学省（2012）通常の学級に在籍する特別な教育的支援を必要とする児童生徒に関する調査結果について 文部科学省「通常の学級に在籍する特別な教育的支援を必要とする児童生徒に関する調査」協力者会議
- 小野瀬雅人（2003）意欲を育む授業と評価 学ぶ意欲をどう掘り起こし、高め、評価するか 教育展望, 49（4）34-41.
- 小高佐友里（2012）14章-1 発達性読み書き障害周辺児とその支援 言語心理学入門 言語力を育てる 福田由紀（編著）培風館 203-206.
- 武田篤（2012）13章発達性読み書き障がいとは 言語心理学入門 言語力を育てる 福田由紀（編著）培風館 188-189
- 柘植雅義（2013）発達障害の実態を探るための一般母集団を対象とした大規模調査の可能性と限界—文部科学省調査結果（2012）後に求められる調査とは— LD 研究, 22（4）399-405.
- 上野一彦・大隅敦子（2008）日本語能力試験における発達性ディスレクシア（読字障害）への特別措置 日本語教育紀要, 4 国際交流基金 157-167.
- 山岡修（2013）通常の学級に在籍する 6.5%の、発達障害の可能性のある子どもたち LD 研究, 22（4）412-418.
- 全国学校図書館協議会・毎日新聞社（2014）第60回学校読書調査 毎日新聞 2014.10.27 付朝刊
- 全国連合小学校長会特別支援教育委員会（2011）自立を促し社会の一員としての資質を育てる特別支援教育の推進 全国連合小学校長会平成23年度研究紀要 75-76.