

小学校低学年における平仮名の読みの指導

粟田 のり子*, 池田 誠喜**

(キーワード：平仮名、読み、小学校低学年)

I はじめに

読むことは学習の基礎となる技能であり、入門期においてつまづくことで、その後の学習に影響を及ぼす可能性が高い。通常の学級内で、知的発達に遅れがないものの「読み」もしくは「書き」に著しい困難を示す児童の割合が2.4%（文部科学省，2012）とする報告に加えて、矢口（2015）の読み書き障害周辺児の存在の指摘を踏まえると、通常学級で発達性読み書き障害や読みへの苦手さを抱える児童への小学校入学時からの指導の工夫がこれまで以上に求められている。

1. 読みの流暢性と学力の関係

読みのつまづきをもつ児童の状態像として、文章の読みがたどたどしく時間がかかるといった読みの流暢性の課題が挙げられてきた。海津（2012）は、読みの流暢性における「正確さ」と「一定の割合・速さ」の側面を取り上げてMIM-PM（Multilayer Instruction Model-Progress Monitoring）を作成し、MIM-PMで測れる正確で素速い読みの力と、読解力に相関が見られたと報告している。また、荻布ら（2016）は音読の流暢性（単音連続読み・単語速読・単文音読で調査）と学力（標準学力検査教研式NRTで調査）の関連性を報告している。低学年では国語で読み流暢性が学力に対して影響を与えることや、高学年では特に学力維持群に比して学力低下群で音読流暢性が学力に及ぼす影響が強いことを明らかにしている。

2. 読みの習得に関わる認知機能

奥村ら（2016）は、認知機能と学業的スキル、学力の関係性について、読解や算数など教科学習の学力を支えるものに、読字や書字、計算などの学業的スキルがあり、さらにそれを支える認知機能として、音韻意識や聴覚情報処理、音声言語の理解・表現、ワーキングメモリなどがあることを示した（図1）。

永安ら（2016）は、LDの読み書きの困難さに関係す

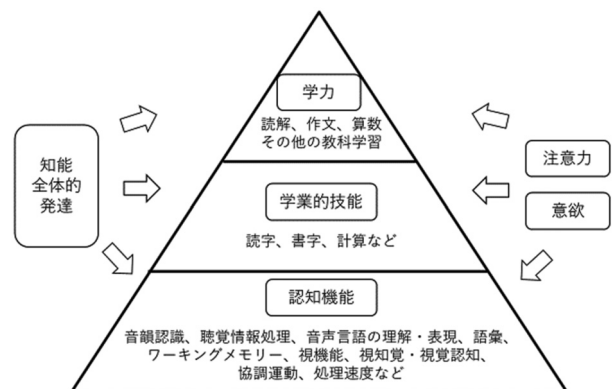


図1 学力、学業的スキル、認知機能の関係（奥村ら，2016）

る認知機能として、音韻認識やワーキングメモリ、聴覚的処理能力、命名速度などを挙げている。

3. 発達性読み書き障害

読み書きにつまづきをもつ子どもの中に発達性読み書き障害と診断される子どもが一定数いることが考えられる。発達性読み書き障害はDevelopment Dyslexiaの日本語訳である。Dyslexiaは、直訳すると『読みの障害』だが、先天性と考えられるこの障害は、読めなければ書けないため多くの場合『発達性読み書き障害』と翻訳される（宇野，2016）。ディスレクシアとは、国際ディスレクシア協会で「神経生理学的原因に起因する特異的読字障害である。その特徴は、正確かつ（または）流暢な単語認識の困難さであり、綴りや文字記号音声化の稚拙さである。こうした困難さは、言語の音韻的要素の障害によるものが典型的で、しばしば他の認知能力からは予測できないもので、通常の授業も効果的でない。二次的には、読解や読む機会が少なくなるという問題が生じ、語彙の発達や知識の獲得を妨げるものになり得る（Lyon, G. R., et al.: A definition of Dyslexia. Ann, Dyslexia, 53: 1-14, 2003より宇野訳（2016））」と定義づけられている。

*鳴門教育大学大学院 高度学校教育実践専攻 教職大学院実践力高度化コース

**鳴門教育大学大学院 高度学校教育実践専攻 生徒指導コース

4. 読みに関する指導方法

読みへの課題に対応すべく、近年、様々な読みに関する指導法が示されている。小笠原ら (2018) は、読みの活動が「文字」「単語」「文」「文章」の4つのスキルが階層構造をなしているという考えを基に、読みの指導モデルを作成している(図2)。各階層にはそれぞれの指導過程があり、上の階層で必要となるスキルは、下の階層の過程で獲得すべきスキルとなっている。

天野 (2006) は、小学校低学年の学習障害が原因での読み・書きの習得が困難な児童を対象に読み・書きを教える「読み書き入門言語・認知教育プログラム」を開発した。そのプログラムは①ひらがな文字の読み・書き②文法および構文指導③意味論・語彙指導の3部で構成されている。①では、特殊音節を含む「音節」を、○や□の積み木や図版を使って表す学習を基礎に、音節ごとの音声の違いや、音節の表記のルールなどを指導した。

海津 (2010) は、平仮名学習でつまずきやすい特殊音節の習得をねらい、通常の学級における多層指導モデル (Multilayer Instruction Model: MIM [ミム]) の開発を行った。特殊音節に焦点を当てた理由として、「日本語の仮名文字は、基本的に一文字一音節で対応できる中、そのルールが適用されないのが特殊音節であり、学習に特異なつまずきのあるLD児は、LDではない子に比して特殊音節の習得困難が有意にみられ、高学年になるにつれて、つまずきの頻度は減少するものの、依然有意差がみられること」を挙げている。指導においては、視覚化や動作化を通じた音節構造の理解、かたまりとして語を捉えることによる読みの速度の向上、日常的に用いる語彙の拡大と使用の3点を大切にしている。MIMを用いた小学1年の特殊音節表記の読み書きの指導実施群と、平常の授業を実施した群とを比較し、MIM実施群が読解力等を含む読みや書きの力が有意に高かったことを報告している (海津, 2008)。

単語を理解するためには、文の中の単語のかたまりを

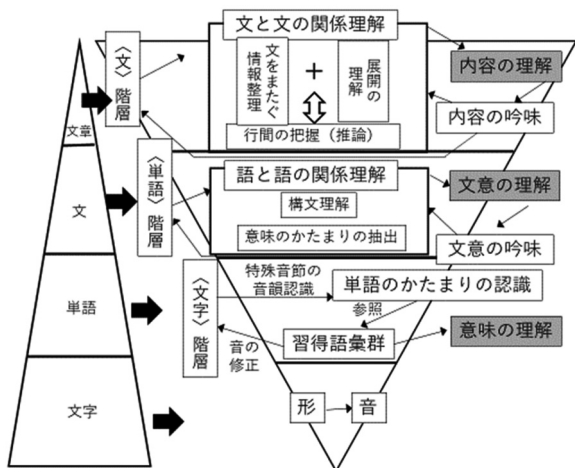


図2 読みの指導モデル (出典: 小笠原ら, 2018)

認識する必要がある。そして、一文字ずつ読まずに理解できる単語のレパートリーである視覚性語彙が多いほど、かたまりを認識しやすく音読困難が軽減される可能性が推測できる。大山ら (2019) は、読み障害児に対しての視覚性語彙の形成促進を図る手続きを行った結果、音読改善効果が見られたと報告している。

II. 研究の目的

本研究は、読字に関する認知機能に配慮した授業を行うことで、特殊音節の音韻認識の習得や単語をまとまりで読む力を養い、流暢な平仮名読みの習得を促す学習過程で構成された授業実践により、小学生低学年児の平仮名読みの習得指導の成果と課題を検討することを目的とした。

III. 研究1 小学1年生対象の平仮名読み指導

入学後間もない小学1年生児童に対して、初めて平仮名を学ぶことに留意し、音韻認識、特殊音節の理解に重点を置いた指導を行い生活課題を検討する。

1. 調査対象及び期間

公立小学校の通常の学級に在籍する1年生76名
期間はX年4月～7月。

2. 指導計画

指導計画の概要を表1に示す。平仮名学習の導入の時期であることから、読みの指導モデル(図2)の文字と単語の階層を中心に指導を行った。プログラムは3つの段階に分けて実施した。読み書きの習得に関わる音韻認識の発達的重要性について天野 (2005) は、文字コードから音韻コードに変換するためには、1つの文字には1つの音があることを理解できていなくてはならず、その理解に音韻認識の発達に関わっていると述べている。本実践では、天野 (2005) の指摘を考慮し、**指導①**は音韻認識を育てる遊びを実施した。**指導②**は、国語科の特殊音節を学習する3つの単元で授業を行った。促音、長音、拗音の授業単元は2時間ずつ計6時間あった。**指導③**は、特殊音節を含む平仮名の単語の読みの習熟を目的として行った。

50音や濁音や、特殊音節が使われている「あいうえおんカルタ」(あきびんご, 2009)を教材として使用し、大型ディスプレイに読み札と絵札を示して読む活動を行った。

表1 1年生の指導計画

	指導①	指導②	指導③
内容	音韻認識を育てる言葉遊び	特殊音節の授業	特殊音節を含む平仮名の読みの練習
実施時期	X年4月	X年5月、6月	X年7月
指導者		MT：第一筆者、ST：担任	
指導期間と回数	国語の授業の開始後15分×5回	国語の授業時間3単元（1単元は2時間）	国語の授業の開始後5分×9回
指導内容	<ul style="list-style-type: none"> ・しっかり聞いてね よく似たことばを聞き分けて、イラストの中から選ぶ。(例「かさ・かた」「いか・いた」) ・どうぶつなぞなぞ 言葉の中から動物をみつけるなぞなぞ。(例「れいぞうこのなかにいる動物は?」) ・いくつのことば ことばのモーラ数を答える。教師と一緒に手拍子で数を確認する。(例「ぞう」は2拍) ・たぬきでいおう 言葉から「た」をぬいて言う。(例「たぬき」→「ぬき」) 	<ul style="list-style-type: none"> ・単元名「ねことねっこ」促音の表記の理解 ・単元名「おばさんとおばあさん」長音の表記の理解 ・単元名「おもちゃとおもちゃ」拗音の表記の理解 	<ul style="list-style-type: none"> ・50音や濁音、拗音などすべての文字が使われている『あいうえおんカルタ』（あきびんご・くもん出版）を使用。 ・大型テレビにうつされたカルタの読み札を全員で声をそろえて読む。読み札と共に絵札も示すことで、言葉のイメージをもつことができるようにする。 ・1日約10枚×9回行う。

3. 指導の実際と結果

(1) 指導1「音韻認識を育てる言葉遊び」

音韻認識を育てる言葉遊びの活動は、多くの児童が楽しそうに参加していた。就学前に経験したことのある遊びも含まれているようで「知ってる!」と嬉しそうに活動する姿も見られた。「いくつのことば」では、授業後に友達の名前を言いながら手を叩いて音の数を確認する児童がいた。「どうぶつさがしなぞなぞ」では、教師が出したなぞなぞ以外のなぞなぞを教えてくれる児童もおり、言葉遊びの広がりを感じた。一方、数名の児童は全体指導の説明では、活動の意味の理解が難しかったが、担任からの個別の説明を受けながら参加することができた。音韻認識を育てる言葉遊びの一例を図3に示す。

(2) 指導2「特殊音節の授業」

特殊音節の音構造やルールの理解を促すために、海洋(2010)を参考に「動作化」や「視覚化」を用いた指導を行った。「動作化」とは清音や濁音、半濁音1文字は手

● どうぶつさがしなぞなぞ



● しっかり聞いてね



● いくつのことば



● たぬきでいおう



図3 音韻認識を育てる言葉遊びの一例

を1回叩く、促音は両手でぐーを作る、長音は合わせた手をそのまま下に移動させるといったものである。「ねっこ」であれば、「手を叩く→両手でぐー→手を叩く」といった動作になる。視覚化とは、「ねっこ」という文字だけでなく「●●●」といった音節構造も示すことをいう。

特殊音節を含んだ言葉を学習するときには、視覚化で音節構造を確認した後で、文字を示し、学級全体で動作化を行った。授業の最後にはまとめとしてワークシートに書く活動を行った。児童の書く力には差があるため、①すべてなぞる、②言葉の一部分だけなぞる、③全て自分で書く、の3種類のプリントを用意して児童が選ぶことができるようにしたことで全ての児童が自分の力で課題を終えることができた。

(3) 指導3「特殊音節を含む平仮名の読みの練習」

大型ディスプレイに映したかるたの読み札を全員で読む活動を行った。読むことに苦しさを感じている児童への対応として、スモールステップで指導を行った。

例えば「ぎよろめの／ぎょうざが／ぎょうれつ」の読み札では、①教師が読んでいる箇所を手で指しながら範読②一行ごとに教師が読むのに続いて児童が読む③児童が全て読む。このように3段階に分けて読む活動を10種類の札で行ったのち、まとめとして、もう一度全ての札を児童だけで読むようにした。「ぎよろめ」のような児童にとってなじみのない単語は、絵札のイラストを使い、教師が説明した。

(4) 結果

通常学級で簡易に読みの検査ができるという観点からMIM-PMを実施した。実施時期は、1回目を指導①、②が終了したX年6月中旬に行った。2回目は指導③後に

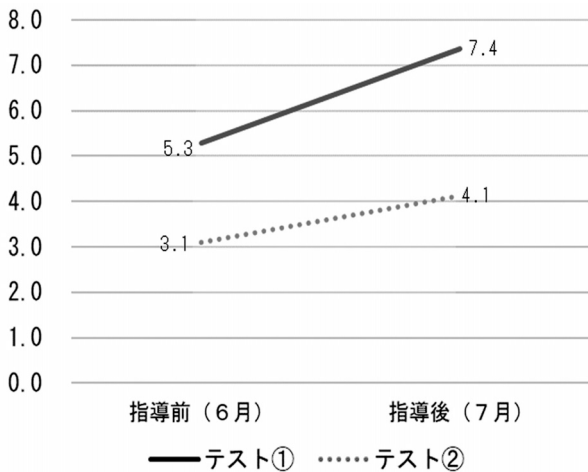


図4 指導③前後のMIM-PMの得点の比較

実施した。1回目と2回目の様式は同一だが、回ごとに異なる語が出題される。図4に、指導③の前後のMIM-PMの得点の結果を示した。指導前後の平均値に差があるかどうかについて対応のあるt検定を行ったところ、テスト①②ともにMIM-PMの得点の有意な向上がみられた(テスト① $t(29) = 6.908$, $p < .01$, テスト② $t(29) = 2.705$, $p < .01$)。

IV. 研究2 小学2年生対象の平仮名読み指導

平仮名を既習している小学2年生児童に対して、修得の差を考慮し、音韻認識、語彙の増加、特殊音節の理解を図る指導を行い成果と課題を検討する。

1. 調査対象及び期間

公立小学校の通常の学級に在籍する2年生26名
期間はX年4月～5月。

2. 指導計画

(1) 平仮名習得状況のアセスメント

指導計画立案のため、対象児童の読みの習得状況を把握し、その上で指導計画を立案した。対象の2年生児童に前年度末(X年2月)にMIM-PMを実施し、1年生終了時期の平仮名習得状況を調査した。MIM-PMにより読みの習得状況が同様の特徴を持つ児童のグループを抽出した。MIM-PMテスト①の正答数、②の正答数の2要因を用いてクラスター分析(Ward法)を行い、5つのクラスターを採用した後、クラスターを独立変数とした1要因の分散分析を行った(表2)。MIM-PMのテスト①②の各クラスターの平均値と全体の平均値を比較し、高い場合は“高”、低い場合は“低”とした。さらに、クラスター間の値に有意な差が生じている場合は不等号記号により差を示した(Bonferroni法 $p < .001$)。

表2 2年生クラスター分析の結果

	G1	G2	G3	G4	G5
テスト①	6.97	10.53	3.88	12.63	15.20
正答数	低	高, < G4	低, < G1	高	高
テスト②	5.42	9.82	2.38	6.38	15.00
正答数	低	高, < G5	低, < G1	低	高
人数	38	17	8	8	5
割合	50%	22%	11%	11%	7%

結果より、平仮名の読みの習得状況の特徴として、G2とG5は、読む技能もある程度身につけていて現段階では読む学習への懸念が少ないグループであると捉えた。一方で、特に正答数が少ないG3は11%(表2)の児童が該当し、読みの指導モデル(図2)での文字・単語の階層の理解が不十分なために読みにつまずきを抱えている可能性が考えられた。G4は、読みの指導モデル(図2)での文字の理解はある程度達成されているが、単語の階層で示されている単語をまとまりで捉える力が不十分であるため、今後読みに課題を抱える可能性が示唆された。

(2) 指導計画

クラスター分析の結果を踏まえ、読みの指導モデル(図2)の単語の階層を中心に指導を行った。2年生国語科では特殊音節のルールを改めて復習する単元がないため、教科書単元の中に特殊音節の復習を行う活動を組み込むことで、特殊音節のルールの定着を図ることとした。具体的には、「春のことば集め」の単元で「春の俳句をつくろう」という活動を設定した。児童が集めた春の言葉を題材に、俳句作りの活動を通して言葉が何拍で構成されているか(モーラ数)を確認し、特殊音節の復習も行うこととした。授業を考えるとときには、クラスター分析(表2)のグループを参考にして特徴に対する手立てを考えた(表3)。

さらに、授業後の朝の学習の時間に特殊音節の復習をする活動を設定した。国語科の授業及び朝の学習活動、1・2回目を表4に示す。特殊音節の指導は、3回目以降は長音、拗長音、拗促音の指導を行った。特殊音節が使われた単語が含まれた詩を読むなど、単語をまとまりでとらえる力を伸ばす活動も行った。

3. 指導の実際と結果

(1) 指導1「音韻認識を育てる活動・語彙の増加を図る活動」

春の俳句作りの授業では、「バッタ」や「キャベツ」など特殊音節を含む言葉の音の数(モーラ数)を確認するときに、海津(2010)を参考に「動作化」を行った。見えない音を動作化することで音の数が数えやすくなるよさがあった。俳句作りが初めての児童がほとんどだった

表3 グループごとの特徴と手立て

グループ	G1	G2	G3	G4	G5
割合	50%	22%	11%	11%	7%
文字と音節との対応 特殊音節を含めた表記 のルールを理解	やや低い	やや高い	低い	高い	高い
視覚的なまとまりを 素早く認識する力 語彙力	やや低い	やや高い	低い	低い	高い
手立て	<ul style="list-style-type: none"> 春の言葉を拍に区切って唱える活動を取り入れることで文字と音節の対応の理解をさらに促すようにする。 教師が実際に俳句を作ってみせることで俳句作りのイメージを持つことができるようにする。 	<ul style="list-style-type: none"> 作品例で同じ小学2年生の俳句を示すことで、自分でも作ってみたいという意欲を持つことができるようにする。 	<ul style="list-style-type: none"> 全体で動作化を行うときにできているか、特に気を付けて見とるようにする。できていない場合は、列ごとに分けるなど工夫して繰り返し動作化を行う練習を行う。 俳句で何を表したらよいか分からないときは、俳句作りのヒントとなる言葉の一覧を用意しておく。 	<ul style="list-style-type: none"> 自分たちが集めた春の言葉を繰り返し読むことで、ぱっと見てすぐに読むことができる視覚性語彙を増やすようにする。 難しい春の言葉は写真を添付することで語彙の理解を促す。 	<ul style="list-style-type: none"> 俳句が仕上がったら、もう一句作ってよいと促すことで、作品作りへの意欲を高める。

表4 2年生の指導計画

	指導①	指導②
内容	音韻認識を育てる活動・語彙の増加を図る活動	特殊音節の復習
実施時期	X年5月	X年6月
指導者	MT：第一筆者，ST：担任	
指導時間と回数	国語科の授業（45分）×1回	朝の活動の時間（15分）×6回
学習目標	「春のはいく」をつくろう。	「つまるおと「つ」のおさらいをしよう」 「のびる音のおさらいをしよう」①
指導目標	<ul style="list-style-type: none"> 春の言葉を手拍子や手を動かすなどの動作をしながら読むことができる。 経験したことや想像したことなどから書くことを決め、書こうとする題材に必要な事柄を集めることができる。 	<ul style="list-style-type: none"> 促音のルールを理解することができる。 長音のルールを理解することができる。
学習活動	<ul style="list-style-type: none"> ①「はながさいた」の詩を読み、本時のめあてを知る。 ②集めた春のことばを拍数別にグループ分けをする。 ③特殊音節の復習をする。 ④集まったことばを使った教師の俳句作りを見ることで、俳句作りの手順を知る。 ⑤春の俳句を作る。 ⑥グループで互いの俳句を読み合い、友達の俳句を紹介する。 ⑧本時の学習のまとめをする。 	<ul style="list-style-type: none"> ①教師が作成した春の日記から間違い探し 「パタ」× → 「バツタ」○ ②動作化や視覚化によるルール確認 パタ (●●) バツタ (●●●) ③三択問題練習 例 (はびき、はびつき、はっぴ)
		<ul style="list-style-type: none"> ①教師が作成した春の日記から間違い探し 「れんげそお」× → 「れんげそう」○ ②動作化や視覚化によるルール確認 おばさん (●●●●) おばあさん (●●ー●●) のばして「あいう」は書く時も「あいう」のばして「え」は書くときは「い」(例外としておねえさん) ③三択問題練習 例(せんせえ、せんせい、せんせ)

が、教師が示した作品例や、友達の作品を参考にしながら作品を作ることができた。意欲的に複数作品を作る児童もいた。前年度にMIM-PMの得点が低かった児童は、教師が例示で作った俳句を真似ながら作ることができた。授業の板書を図5に示す。

(2) 指導2「特殊音節の復習」

作文の間違い探しから入る活動は、児童を授業に引きつける効果があり、導入もスムーズであった。言葉を動作化することで多くの児童が集中して活動に取り組んでいたが、動作化につまづきが見られる児童もいた。特殊音節のルールの理解が不十分もしくは、理解していても不器用なため動作化はできないことが考えられた。動作化はできていても、確認問題は不正解の児童もいた。

(3) 結果

MIM-PMを実施した。指導の前後のMIM-PMの得点の結果をテスト①、②ごとに図6で示した。指導前後に差があるかt検定を行ったところ、テスト①は有意な伸びがみられたが、テスト②は伸びがみられなかった(テスト① $t(22) = 3.074, p < .01$, テスト② n.s.)。

V. 成果と課題

1年生への指導の音韻認識を育てる遊びで、教師の補助が必要だった児童の多くは、6月に実施したMIM-PMで低得点であった。このことから、音韻認識の遊びの様子から、読みの学習につまづく可能性が高い児童を見出すことが可能となることが示唆された。通常の授業を

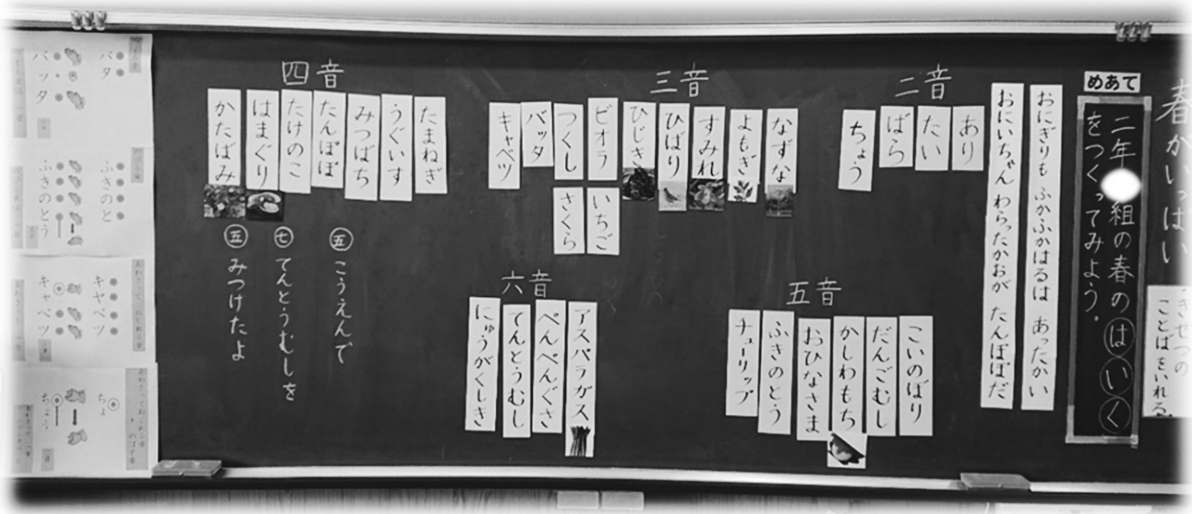


図5 春がいっぱい板書

行っていた前年度の1年生の2月のMIM-PM得点との比較からは、第一段階終了後の1年生は順調な伸びをみせており、指導に一定の効果が示された。児童は国語の授業で学習した平仮名の読みを、さらに単語で読む経験を重ねることで、習熟させていくことができると推察される。

2年生は、特殊音節の復習を行うことで「文字と音節との対応の理解」「特殊音節を含めた表記のルールを理解」が測れるテスト①の得点の上昇がみられた。しかし、文章を流暢に読むためにはテスト②での「語を視覚的なまとまりとして素速く認識できる力」や「語彙力」は欠かせない。今回の指導では、この力を伸ばすには不十分であった。2年生では、特殊音節のルールを復習する活動と合わせて、語彙を増やす活動を行うことも検討すべきである。短い文を毎日少しずつ音読するなど、継続して文字に触れ、文字と音をつなげることが、流暢な読みにつながると考える。

全ての児童が平仮名の読みを習得することを目的とし

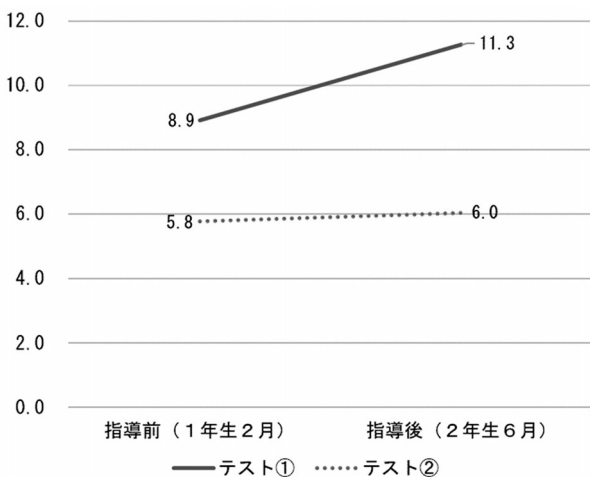


図6 2年生指導前後のMIM-PM得点の比較

ていたが、個別にみるとMIM-PMの得点が低い児童がいた。また、授業で一斉に音読する場面では教科書のどの箇所を読んだらよいのか分からなくなる児童や、一人で読むと読めない児童もいた。このような読みに苦戦している児童を早期に把握し、その後の指導に生かすことが大切である。

読みに焦点化してアセスメントを行い、指導を行うことで、つまづきのある児童の早期発見や指導につなげることができる。低学年の児童の発達個人差は大きい。入学時に読むことができない児童でも、「そのうち読むことができるようになる。」という安易な予測から、様子を見る場合がある。その上に片仮名や漢字、文章など新たな学習が積み重なっていく。しかし、読むことの基礎となる「文字」や「単語」を読むことの土台が盤石でなければ、後の学習でも困り感を抱える場合が多い。平仮名を流暢に読むことができているか、という視点を教師が改めてもつことで指導の在り方も変わってくるに違いない。今後も実践を重ねていきたい。

〈文献〉

- あきびんご, あいうえおんカルタ, くもん出版, 2009
- 天野清, かな文字の読み・書きの習得と音韻(節)分析の役割, 教育学論集, 47, pp.145 - 203, 2005
- 天野清, 学習障害の予防教育への探求—読み・書き入門教育プログラムの開発, 中央大学出版部, 420p., 2006
- 荻布優子・川崎聡大, 基礎的学習スキルと学力の関連—学力に影響を及ぼす因子の検討: 第一報—, 教育情報研究, 32(3), pp.1 - 46, 2016
- 海津亜希子・田沼実畝・平木こゆみ・伊藤由美, 通常の学級における多層指導モデル(MIM)の効果—小学1年生に対する特殊音節表記の読み書きの指導を通じ

- て一, 教育心理学研究, 56, pp.534 - 547, 2008
- 海津亜希子, 多層指導モデル MIM—読みのアセスメント・指導パッケージ, 学研教育出版, 2010
- 海津亜希子, 読みの流暢性に関する発達の検討: Multilayer Instruction Model-Progress Monitoring (MIM-PM) を用いて, LD 研究, 21 (2), pp.238 - 250, 2012
- Lyon, G. R., et al., a definition of Dyslexia, *Ann. Dyslexia*, 53, pp.1-14, 2003
- 文部科学省, 通常の学級に在籍する発達障害の可能性のあ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, 2012
- 永安香・福井美保, LD に関係する言語能力, 若宮英司 (編), 子どもの学びと向き合う医療スタッフのための LD 診断・支援入門, pp.19 - 20, 診断と治療社, 2016
- 小笠原哲史・岡田真美子・林真理佳・小貫悟, LD-SKAIP ステップⅢ (読み) の開発—背景理論と指導モデルの作成—, LD 研究, 27 (4), pp.422 - 432, 2018
- 奥村智人・三浦朋子, LD の具体的症状と診断・検査の実際, 若宮英司 (編), 子どもの学びと向き合う医療スタッフのための LD 診療・支援入門, pp.55 - 59, 診断と治療社, 2016
- 大山帆子・増田純子・中知華穂・銘苺実土・小池敏英, 視覚性語彙の形成促進による LD 児の音読困難の改善に関する研究, LD 研究, 28 (3), pp.336 - 348, 2019
- 高橋登, 学童期における読解能力の発達過程—1 - 5 年生の縦断的な分析—, 教育心理学研究, 49 (1), pp.1 - 10, 2001
- 宇野彰, 発達性読み書き障害, 高次脳機能研究, 36 (2), pp.170 - 176, 2016
- 矢口幸康・小高佐友里・梶井直親・福田由紀, 発達性読み書き障がい周辺児に関する言語能力特性の検討, 読書科学, 57 (3 - 4), pp.47 - 54, 2015