

知的障害児への文字の読み書き指導研究の動向

A review of research on reading and writing training for children with intellectual disability

河野 俊寛

Toshihiro KONO

〈要旨〉

文字の読み書きは、知的障害があっても、その人の生活の質を高める上で重要なスキルであろう。しかし、学校現場においては、書き言葉の指導は、話し言葉の指導に比べて優先順位が低い現状がある。知的障害児にとって、文字の読み書き学習が難しい学習であることや、話し言葉の指導が問題行動の予防・対応に有効であるという緊急性がその原因である可能性はある。知的障害児への読み書き指導については、指導プログラムがあったり、事例研究があったりするが、包括的に概観した研究は皆無に等しい。本研究では、知的障害児へのICTを活用した読み書き指導プログラムを提案する基礎研究として、知的障害児を対象としたひらがなの読み書き指導に関わる研究を概観し、現在の日本における知的障害児への文字の読み書き指導の現状と課題を探った。

〈キーワード〉

知的障害、ひらがな、読み書き指導

1 目的

知的障害児の国語教育は、特別支援学校小学部・中学部学習指導要領（文部科学省，2009a）によれば、目標は、「国語を理解し、伝え合う力を養うとともに、それらを表現する能力と態度を育てる」であり、内容は3段階に分けられ、それぞれの段階毎に、「聞く・話す」、「読む」、「書く」の観点から示されている。しかし、渡辺（2012）が、小学校の知的障害特別支援学級担当教員を対象に質問紙法で調査した結果、国語の重点課題としては、「話すこと」、「聞くこと」、「読むこと」、「書くこと」の順番になっており、文字の読み書き学習は、話し言葉の学習に比較して重視されていない実態を示している。同様に、嶋野・菅原（2001）も、知的障害特別支援学校の担任教員に対して質問紙法で調査した結果、「国語」において、小学部から高等部までのどの学部の教員も、ひらがな学習を重要な課題としていないことを報告している。これら渡辺（2012）や嶋野他（2001）の報告にあるように、学校現場においては、「聞く・話す」、「読む」、「書く」という3領域は均等に指導されておらず、「聞く・話す」ことに比較して、「読む」と「書く」ことへの指導は優先順位が低い実態があるようである。

その理由の一つとして考えられることは、知的障害のある子どもにとって、読み書き学習は困難であるため、教員が避けがちになっているのかもしれない。実際、Yu,

Newman, Wagner（2009）は、知的障害児にとっては、文字の読み学習は難しい学習であることを指摘している。文字を書く学習は、特別支援学校学習指導要領解説総則等編（幼稚部・小学部・中学部）（文部科学省，2009b）にあるように、書く力は読む力よりもやや遅れて身につくのであるから、読むこと以上に難しい学習であろう。また、別の理由としては、小笠原・守屋（2005）が指摘するように、知的障害児の問題行動の出現と他者とのコミュニケーションの問題とは関係が深いので、話すことやサイン言語等のコミュニケーション手段を獲得させる支援の方が緊急性が高い、ということも考えられる。

しかし、読み書きの学習は、Mahlburg（2013）が先行研究をレビューして明らかにしているように、知的障害があっても、その人の生活の質を高めるためには獲得すべきスキルであることは多くの指摘がある。もちろん、我が国においても、学校現場や療育機関等で使用可能な、書籍で提供されている言語指導プログラムがあり、その中では読み書き指導についても触れられている（近藤・中谷，1995；佐竹，1994；津田・東，1998）。また、読み書き指導に関わる事例研究も報告されている（岡村，2012；田鹿，2009；高橋，2006）。しかし、定型発達の幼児の文字獲得についてまとめた文献として村田（1974）や天野（1986）が、また、発達性読み書き障害児の読み書きに関連する知見を

まとめた文献として小池・雲井・窪島（2003）や竹田・里見・西岡（2007）があるが、知的障害児の読み書き指導に関しては、包括的に概観した論文や書籍は、著者が渉猟した限りではほとんどなかった。

そこで本研究では、知的障害児を対象とした文字、特に最初に学習するひらがな文字の読み書き指導に関わる研究を概観し、現在の日本における知的障害児への文字の読み書き指導の現状と課題を探り、今後の研究で示す予定である、知的障害児を対象としたICTを活用した文字の読み書き指導プログラムについて指針を得ることを目的とした。

2 既存の指導プログラム

最初に、上記した現在の我が国で使用可能な、知的障害児等言語発達に遅れがある場合の、文字の読み書き指導プログラムを概観する。

近藤他（1995）は、文字の読み書きの獲得を見据えたプログラムになっている。「国語科教育—指導内容の系統」という図が載せられているように、系統だった指導が示されている。近藤他（1995）のいう文字指導系統は、「音の認識」、「音節分解」、「音節抽出」という音韻意識の指導と、「線の認識と手指訓練」という視覚認知の指導と手指の操作性の指導がされた後で、文字指導に入っている。文字指導は、「一音一文字（清音・濁音・半濁音）の読み書き」、「助詞（を・は・へ）の表記」、「一音二文字以上（促音・長音・拗音・拗長音）の読み書き」、「『じ・ち、ず・づ』の使い分け」という順番になっている。さらに、本文には多くの具体的な指導例が書かれており、指導現場ですぐに使えるようになっている。ただし、指導プログラムには、指導内容の根拠は示されておらず、著者らの指導経験が元になっていると思われる。

津田他（1998）と佐竹・小寺・倉井・東江・那須（1991）及び佐竹（1994）は、独自の評価プログラムに合わせて指導プログラムも提案している。津田他（1998）はNC—プログラムと呼ばれている。このプログラムでは、最初に「発達アセスメント」が、「視覚操作」、「言語（理解・表出）」、「記銘（視覚・聴覚）」、「文字（読字・書字）」、「数」、「運動（微細・粗大）」の発達領域で行われる。評価を行うと、指導プログラムも同時に立てられることを特徴としている。書籍には、「発達アセスメント」と「指導プログラム」が一緒にセットになっているので、具体的な指導内容もすぐに参考にできるようになっている。ただし、このプログラムは6歳以下が対象であるので、文字の読み書きは、あくまでも発達の一部、というあつかいである。「発達アセスメント」では、「読字」領域の最終課題は「ひらがな50文字を読む」ことであり、「書字」領域の最終課題は「ひ

らがな50文字の模写」となっている。したがって、「指導プログラム」でも、それらの最終課題を通過できるようにする指導内容が示されている。なお、補助・代替コミュニケーション（AAC）支援に関しては、研究論文でその指導根拠が示されているが、その他の指導については、根拠は明確ではなく、プログラムが開発されたのぞみ発達クリニックでの指導実践が元になっているようである。

佐竹他（1991）及び佐竹（1994）は、S-S法として知られているプログラムである。このプログラムは、NC—プログラムが発達全般を対象としていたのとは異なり、言語領域に特化している。このプログラムも、国リハ式<S-S法>言語発達遅滞検査（小寺・倉井・佐竹，1987）という評価があり、その評価結果に基づいて指導プログラムが立てられるようになっている。このプログラムの特徴としては、指導根拠が、それぞれのマニュアルに文献として示されているし、小寺（1998）にも詳しいことであろう。学校現場でも使われている事例は、倉井・矢口養護学校小学部（2006）に報告されている。このプログラムでは、言語に遅れのある、就学前後の6～7歳の子どもを対象としているので、文字の読み書きは言語指導の一部、という扱いであり、指導項目としては一番後になっている。

3 読み書きに関する研究

3-1 読字に関する研究

読字が可能となる認知能力として、視覚認知、音韻意識等が指摘されている（佐竹・足立・池田・宇佐美，2013）。以下の読字に関する研究については、音韻意識に関係した研究を取り上げ概観する。さらに、指導研究についても概観する。視覚認知については、書字の項目で概観する。

天野（1986）は、かな文字の習得には、語の音節構造を音節に分け、個々の音節を抽出し、語がどのような音節からなっているかを分析する行為が不可分に結びついていることを示している。そして、日本語の基本的音節を音節に分解できる時期は4歳後半であるとし、語頭音が抽出できることが、かな文字学習の前提条件であると指摘している。その上で、IQ34～54の知的障害児に対して、音節分解・抽出行為形成の準備段階と、音節分解・抽出行為の一般化と文字の読みの学習段階、という2段階で構成されるひらがな学習プログラムを実施している。その結果、19名中17名に音節分解・抽出行為の水準が進歩し、半分以上の子どもがかな文字を読めるようになったことを報告している。

大城・笠原（2005）は、天野（1986）が主張する音韻意識の重要性を確認している。大城他（2005）では、かな文字の読み書きができる知的障害児群とまだできていない群を比較し、音節分解・抽出行為の有無が、その差になっていることを示している。そして、音韻分解・抽出の力があ

るのにもかかわらず、かな文字の読み書きができていない1事例は、文字指導をしたことがない、という担任からの聞き取りがあったことを示し、読み書き指導が可能かどうかの実態把握の重要性を訴えている。

音韻意識の発達については原(2012)がある。原(2012)では、しりとりでの遂行方法に見られる音韻意識の発達を紹介している。音節とモーラ数にずれが生じる促音、撥音、長音、二重母音等を含んだしりとりでは、4歳後半から5歳にかけてモーラによるとり方が現れ、音節・モーラ単位が混合する時期を経て、モーラ単位でのとり方へと発達的に変化し、モーラが基本的音韻単位として確立するのは、かな文字習得前後であるという。

特殊音節の指導に関しては大六(2000)がある。大六(2000)は、WISC-Rにて言語性IQ50、動作性IQ97、全検査IQ69の小学1年生を対象に、月2回各2時間、拗音表記指導を行った。その結果、音素の自覚は獲得できなかったが、2文字が1音節を表すという混成は理解ができ、混成の理解の成立と同時に、拗音表記の読み書きが可能になったことを報告している。

海外の研究を参考として見ると、Cohen, Plaza, Perez-Diaz, Lanthier, Chauvin, Hambourg, Wilson, Basquin, Mazet, Riviere(2005)は、知的障害のある成人を対象として、発達性読み書き障害児に対して実施されている訓練を適用した結果を報告している。音韻意識、語の同定過程、統語規則、文の理解という階層構造になっている一連のトレーニングを実施した結果、語の同定と文の理解に著しい改善が認められたことを示している。

Didden, de Graaff, Nelemans, Vooren(2006)は、sight-word学習において、文字のみ提示、文字と絵を同時に提示、文字と絵を同時に提示するが絵はその後取り除く、という、3つの学習過程の効果を調べたところ、文字のみの提示が一番速く学習できたことを報告している。

指導方法については、Didden et al(2006)がテーマに取り上げているsight-word学習が、英語圏においては中心であるようである(Mahlburg, 2013)。日本においては、言語の特性として1文字が1モーラに対応しているためか、既存の言語学習プログラムでも上記の研究においても、1文字の学習を、Sidman(1971)がその有効性を示した見本合わせ課題で取り組むことが中心のようである。

3-2 書字に関する研究

知的障害児を対象にした書字研究はもとより、そもそも定型発達児童の書字を対象にした研究は、河野(2008)によれば、海外においても少なく、日本での研究は更に少ない。

書字が可能となる発達年齢を明らかにするために、石川・

谷岡・荊田(2007)は、4歳児から6歳児までを対象にし、10文字(く、ほ、と、け、き、よ、さ、え、ん、つ)について、聴写、視写、読みの実験を行っている。その結果、4歳頃から、文字を見ながらであれば書き写すことができるようになり、5歳から6歳にかけて、文字を想起して書くことができるようになることを示している。そして、この結果について、5歳頃に音韻と文字との連関がうまくできるようになり、聴覚から入力された音韻を、文字としてスムーズに出力できるようになるからではないか、と考察している。

特殊音節の書字について大伴(2008)が報告している。大伴(2008)は、促音、撥音、拗音の書字に誤りがみられる小学1年生から3年生の9名(WISC-Ⅲの全IQ平均81.1、範囲63-95)を対象に、音韻意識に焦点化した書字指導プログラムを実施し、対象児全体としては、指導期間の約7ヶ月の間に、特殊音節の書字と音韻意識の改善が認められたことを報告している。

知的障害児の書字可能となる精神年齢について調べているのが渡辺(2010)である。渡辺(2010)では、グッドイナフ人物画知能検査により、精神年齢が4歳前後でかな文字のなぞり書きが可能となり、4歳6ヶ月過ぎからかな文字の視写及びかな文字を書けるようになる児童も出てくることを示している。さらに、精神年齢5歳6ヶ月以上で統語的に正しい文を、そして、6歳6ヶ月を超えると長文が書けるようになることを示している。Steinberg・山田(1980)が、書字能力は3歳から4歳代に完成されると指摘しているが、渡辺(2010)の報告の、知的発達年齢4歳前後でのなぞり書き可能、ということとほぼ一致している。

三塚(1994)は、知的障害児の書字学習が可能となる視覚認知能力を調べている。3歳8ヶ月から7歳11ヶ月の健常児10名を対象に、書字学習に必要な条件として、読字が先行して獲得されていること、三角と星形の模写能力が書字能力の目安となること、フロスティック視知覚発達検査のⅠ「視覚と運動の協応」、Ⅱ「図形と素地」、Ⅴ「空間関係」で計られる能力と書字能力の関係が深く、書字指導を進める際には、3mmの帯状の直線の枠の中に線が書ける目と手の運動調整能力、刺激を構成している様々な線分を見分けて特定の図形に抽出していく能力、及び、9.24ポイントで構成される空間の認知と線分を見分けたり模写する能力が重要な要素であることを示している。その上で、書字が可能となるためには、フロスティック視知覚発達検査で測定される知覚年齢(PA)で4:3歳程度が必要であることを報告している。

崎原(1998)は、書字行為を、視覚的形態としての文字を一画に対応する構成要素に分節し構成する過程と捉え、幼児期の子どもの書く文字の形態上の発達的变化について

て、視覚—運動系の構成能力や生活年齢との関連も含めて検討している。分節・構成の観点から、「不能（拒否、取り組みできない）」、「判読不能（レベルⅠ）」、「雑（レベルⅡ）」、「適分節（レベルⅢ）」、「適分節・適構成（レベルⅣ）」という段階に分けることができること、文字の視写と視覚—運動系の構成能力との間に強い相関が認められたことを報告している。なお、崎原（1998）では、視覚—運動系構成能力の評価は、三塚（1994）のようにフロスティグ視知覚発達検査ではなく、グッドイナフ人物画知能検査の成績を使っている。これは、木船・中島（1988）が、中、重度の知的障害児において、グッドイナフ人物画知能検査で測定された精神年齢は、知能よりも視覚—運動系の構成能力と関係が深いことを指摘していることを受けてである。

伊藤（1996）は、精神年齢3歳から5歳の知的障害児78名（生活年齢は4歳11ヶ月から19歳1ヶ月）に対して、ひらがな清音と撥音の46文字を視写させた結果を報告している。定型発達の幼児においては、生活年齢4歳後半から顕著な成績の向上が見られるのに対して、知的障害児では、精神年齢3歳後半から4歳にかけての成績向上が顕著であったことを報告している。また、精神年齢4歳の知的障害児と、生活年齢4歳の定型発達幼児と比較すると、知的障害児の方が成績がよく、このことは、知的障害児の方が生活年齢が高いことから、学習経験や生活経験の多さ、手指の操作性の年齢的発達が原因ではないか、と考察している。しかし、生活年齢5歳の定型発達幼児と精神年齢5歳の知的障害児と比較すると、差は急速に縮小することも示している。

書字には運動能力も必要である。その運動能力について調べた研究がある。尾崎（2000）は、「手指一回外握り」や「手掌一回外握り」から「2指握り」・「3指握り」へと、2歳後半から6歳の間に発達すること、特に指の動きは4歳で急激に増加したことを報告している。中島・仙石・中村（2002）は、幼児の筆記用具の握り方は、年齢が高くなるとレベルの高い自然な握りが多くなり、4歳児から5歳児にかけて、把持機能が筆記用具の保持から操作へとその役割が変容する過程があることを示している。

なぞり書き学習は、学校現場では広く採用されている学習方法であろう（例えば、田鹿，2009）。しかし、なぞり書きが有効であるかどうかの検証は、知的障害児では見当たらない。小野瀬（1995）は、小学校1年生106名と、幼稚園年少児（4-5歳児）77名を対象に、それぞれ、書字技能の高い群と低い群に事前テストで分けて、カタカナの習得について、なぞり書きと視写の練習の有効性を調べている。その結果、1年生及び幼稚園年少児の書字技能の高い群も低い群も、視写の方がなぞり書きよりも練習効果が有

意に高かったことを報告している。特に、幼稚園年少児の書字技能の低い群では、なぞり書きは書字技能の習得にはまったく効果がなかったことを示している。その理由として、ほとんど何も書けない状態では、なぞり書きのように点線の上をなぞるだけの練習は、点と点を結ぶ作業に集中することになり、練習した字形の全体像を習得することを促進しなかったのではないかと考察している。小野瀬（1995）のこの報告を知的障害児に当てはめてみると、文字がまったく書けない場合、なぞり書きは有効でない可能性を示唆している、といえるであろう。

知的障害があっても、認知特性にあった指導法で指導を行えば、文字の読み書きスキルを獲得させることができることを示した報告がある。杉下・川崎・野崎・福島（2006）は、軽度知的障害児でカタカナの自発書字が困難な8歳児に対して、音韻処理過程と音韻から文字形態想起に障害があることを明らかにした上で、意味を媒介とした訓練法を取り入れたところ、3ヶ月の訓練後にカタカナ39文字の自発書字が可能になった事例を報告している。このように杉下他（2006）の事例は、認知特性にあった指導方法であれば、知的障害があっても有効な指導方法となることを示している。

3-3 知的機能と読み書き能力との関係

知的な遅れがあると、読み書きスキルの獲得は困難になるのだろうか。以下に、知的能力と読み書き能力との関係についての研究を概観する。

Allor, Mathes, Roberts, Cheatham, Otaiba（2014）によれば、IQ40であっても、科学的根拠のある読み指導を行えば、読みスキルの改善が認められるという。

事実、知的能力と読み書き能力は乖離している、とする発達性読み書き障害を対象とした研究がある。

Siegel（1992）は、読みの弱さを持つ7歳～16歳の465名について、IQが読みの検査の成績よりも1SD以上低い読み障害群と、IQと一致する読みの成績のpoor readerの群に分けて比較した結果、両群間で、読み、スペリング、音韻処理で有意差がない結果となったことを報告している。

Tanaka, Black, Hulme, Stanley, Kesler, Whitfield-Gabrieli, Reiss, Gabrieli, Hoefft（2011）は、読みの弱さを持つ8.5歳～12.6歳の57名について、正常域IQのpoor reader、境界域IQでディスレパシーのないpoor readerに分けて、音韻処理課題（語の押韻判断）時のf-MRIでの脳の活性化を比較した結果、両群とも、脳領域（頭頂側頭領域・後頭側頭領域）での活性化の減少について類似のパターンを示したと報告している。

杉下他（2006）でも、知的障害児に書字の困難がある場合、しばしば知的発達にその原因が求められるが、音韻処

理能力を確認し、その上で根拠のある訓練を行うことで、書字を獲得できる、ということを示している。

これらの研究が示していることは、知的能力と読み書き能力は乖離している可能性である。

4 考察

ひらがな文字の読み書きに関する研究を概観した結果、以下の3点が指摘できるであろう。

1点目は、文字の読み書きを獲得するために必要な認知能力についてである。知的障害児が、ひらがなの読み書きを獲得するためには、音韻意識、視覚認知、手指の操作性すべてにおいて、少なくとも4歳児程度の発達年齢が必要であることが示されていた。これまで、知的障害児への読み書き指導は、全般的な知的発達評価を元にしてされてきたかもしれないが、文字の読み書き獲得に必要な個々の認知能力についても評価を行う必要があろう。何よりも、知的能力と読み書き能力は乖離している可能性が示唆されていたことから、読み書き指導が困難な事例に対して、その原因を安易に知的能力に求めないようにしなければいけないであろう。

2点目。知的障害児教育における教科学習は、生活に活きることが重視されており、指導においては、実生活化、具体化して提供することに努める必要がある、とされている（名古屋, 2010）。その方針を受けての実践例は、例えば、宮崎（1993）に多くある。しかし、文字の読み書きは、具体的生活場面で本人の興味関心を重視しながら教えるだけでは困難な学習ではないだろうか。そのことは、発達性読み書き障害児への読み書き指導研究において、例えば、金子・宇野・春原・加我（1998）や、小枝・内山・関（2011）

が示しているように、文字の読み書きを支える認知機能に即した指導法が有効であることから推測できることではないだろうか。たとえ生活の中で指導をするとしても、指導の目的を明確にし、認知能力の実態に即した指導こそが必要であろう。大城他（2005）が、音韻分解・抽出の力があるのにもかかわらず、かな文字の読み書きができていない1事例は、担任教員が文字指導をしたことがなかったことが原因であった、という事例を報告しているが、生活というキーワードが過剰に重視されると、学校現場等では、系統的な指導の優先順位は下がってしまうことになるのかもしれない。知的障害のある子どもにとって有効な文字の読み書き指導は何か、について科学的根拠を示しながら再考する時期ではないだろうか。

3点目は、読み書きの評価観点である。発達性読み書き障害の研究において、読み書きは「正確さ」と「流暢さ」が重要な評価観点であることが指摘されている（河野, 2012）。しかしこれまで、知的障害のある子どもの読み書き学習で、正確さは重視されても流暢さについては触れられてこなかった。江田・平林・河野・中邑（2012）は、知的障害特別支援学校の高等部に在籍する知的障害の程度が軽い生徒を対象にして、視写書字速度と正確さを調べている。その結果、知的障害生徒の書字には、文の意味を記憶しながら書くという方略が弱く、1文字ずつ転写する傾向があることと、正確に書き写せるが視写速度は遅い、という特徴があることを明らかにしている。正確さは獲得していても流暢さに困難があれば、就労場面においては有効なスキルにならない可能性がある。正確さだけではなく、流暢さをどう獲得させるのか、という観点での指導方法を探ることも必要であろう。

参考文献

- Allor, J.H., Mathes, P.G., Roberts, J.K., Cheatham, J.P., Otaiba, S.A. (2014) Is scientifically based reading instruction effective for students with below-average IQs? *Exceptional Children*, 80, 287-306.
- 天野清（1986）子どものかな文字の取得過程。秋山書店。
- Cohen, D., Plaza, M., Perez-Diaz, F., Lanthier, O., Chauvin, D., Hambourg, N., Wilson, A. J., Basquin, M., Mazet, P., Riviere, J. P. (2005) Individual cognitive training of reading disability improves word identification and sentence comprehension in adults with mild mental retardation. *Research in developmental disabilities*, 27, 501-516.
- 大六一志（2000）拗音表記の読み書き習得の必要条件 ―言語発達遅滞児例による検討―。特殊教育学研究, 38, 21-29.
- Didden, R., de Graaff, S., Nelemans, M., Vooren, M. (2006) Teaching sight words to children with moderate to mild mental retardation: Comparison between instructional procedures. *American journal of mental retardation*, 111, 357-365.
- 江田裕介・平林ルミ・河野俊寛・中邑賢龍（2012）特別支援学校（知的障害）高等部に在籍する生徒の視写における書字速度と正確さ。特殊教育学研究, 50, 257-267.
- 原恵子（2012）幼児期・学童期の音韻意識の発達。日本音響学会誌, 68, 260-265.
- 石川侑香・谷岡真衣・荻田知則（2007）平仮名学習入門期の書字について～読み・聴写・視写の比較から～。愛媛大学教育学部紀要, 54, 69-72.
- 伊藤徹（1996）視覚―運動知覚の観点からみた幼児と精神遅滞児の視写能力 ―ひら仮名文字視写の難易性を中心に―。愛媛大学教育学部障害児教育研究室研究紀要, 20, 35-75.
- 金子真人・宇野彰・春原則子・加我牧子（1998）仮名と漢字に特異的な読み書き障害を示した学習障害児の仮名書字訓練。音声言語医学, 39, 274-278.

- 木船憲幸・中島聖奈子（1988）精神薄弱児における人物画知能検査の併存的妥当性. 特殊教育学研究, 26, 41-48.
- 小寺富子・倉井成子・佐竹恒夫（1987）国リハ式<S-S法>言語発達遅滞検査マニュアル. エスコアール.
- 小寺富子（1998）言語発達遅滞の言語治療. 診断と治療社.
- 小枝達也・内山仁志・関あゆみ（2011）小学1年生へのスクリーニングによって発見されたディスレクシア児に対する音読指導の効果に関する研究. 脳と発達, 43, 384-388.
- 小池敏英・雲井未歎・窪島務（2003）LD児のためのひらがな・漢字支援. あいり出版.
- 近藤原理・中谷義人（1995）発達に遅れがある子どもの国語1 ひらがな・単語編. 学習研究社.
- 河野俊寛（2008）子どもの書字と発達. 福村出版.
- 河野俊寛（2012）読み書き障害のある子どもへのサポート Q&A. 読書工房.
- 倉井成子・矢口養護学校小学部（2006）<S-S法>によることばの遅れとコミュニケーション支援. 明治図書.
- Mahlburg, R. (2013) Reading and students with intellectual disabilities: Using the Readers Workshop model to provide balanced literacy instruction. *LC Journal of Special Education*, 8, 1-25.
- 三塚好文（1994）健常児における書字能力の形態認知との関連について —精神遅滞児の書字能力を高めるための基礎的検討—. 特殊教育学研究, 31, 37-43.
- 宮崎直男（1993）養護学校のことば（小学部編）. 明治図書.
- 文部科学省（2009a）特別支援学校小学部・中学部学習指導要領. (http://www.mext.go.jp/a_menu/shotou/new-cs/youryou/tokushi/1284525.htm [2014年7月14日取得]).
- 文部科学省（2009b）特別支援学校学習指導要領総則等編（幼稚部・小学部・中学部）. 教育出版株式会社.
- 名古屋恒彦（2010）教科別の指導とその実践方法. 太田俊己・宮崎英憲編. 知的障害教育総論. 放送大学教育振興会. 149-161.
- 中島そのみ・仙石泰仁・中村真理子（2002）線引き課題における筆記用具の把持形態と操作性の発達の関係に関する予備的研究. 作業療法, 21, 109-117.
- 村田孝次（1974）幼児の書きことば. 培風館.
- 小笠原恵・守屋光輝（2005）知的障害児の問題行動に関する調査研究 —知的障害養護学校教師への質問紙調査を通して—. 発達障害研究, 27, 137-146.
- 岡村誉子（2012）知的障害者を対象とした拗音・促音の平仮名表記に関する事例的研究. 発達支援研究, 16, 1-3.
- 小野瀬雅人（1995）入門期の書字学習に関する教育心理学的研究. 風間書房.
- 大城英名・笠原貴子（2005）知的障害児のかな文字学習のレディネスに関する研究. 秋田大学教育文化学部研究紀要, 60, 33-43.
- 大伴潔（2008）仮名特殊拍の書字困難への指導に関する予備的研究 —音韻意識プログラムによる継時的変化—. 東京学芸大学紀要, 59, 475-480.
- 尾崎康子（2000）筆記具操作における上肢運動機能の発達の变化. 教育心理学研究, 48, 145-153.
- 崎原秀樹（1998）幼児における文字の視写の発達の变化 —文節・構成の観点からの検討—. 教育心理学研究, 46, 212-220.
- 佐竹恒夫・小寺富子・倉井成子・東江浩美・那須道子（1991）言語発達遅滞訓練マニュアル<1>. エスコアール.
- 佐竹恒夫（1994）言語発達遅滞訓練マニュアル<2>. エスコアール.
- 佐竹恒夫・足立さつき・池田泰子・宇佐美慧（2013）ひらがな文字検査 —実施マニュアル—. エスコアール.
- 嶋野重行・菅原正和（2001）知的障害児童生徒のための「教育的ニーズ」に関する調査研究Ⅱ. 岩手大学教育学部附属教育実践研究指導センター研究紀要, 11, 61-79.
- Sidman, M. (1971) Reading and auditory-visual equivalences. *Journal of Speech and Hearing Research*, 14, 5-13.
- Sieger, L. S. (1992) Dyslexics vs. poor readers: Is there a difference? *Journal of Learning Disabilities*, 25, 618-629.
- Steinberg, D.D.・山田純（1980）書字能力発達に関する基礎的研究. 教育心理学研究, 28, 310-318.
- 杉下周平・川崎聡大・野崎園子・福島邦博（2006）読み書き障害を認めた軽度知的発達障害児一例 —障害機序に応じた訓練法とその効果の検証. 言語聴覚研究, 3, 66-73.
- 田鹿真紀（2009）知的障害児のひらがなを読む力を伸ばす試み —複式の授業形態での効果的な指導法—. 教育実践研究, 19, 201-206.
- 高橋玲（2006）知的障害児を対象とした自発的な書字を促すための協同描画場面の活用に関する事例的研究. 発達支援研究, 10, 7-9.
- 竹田契一・里見恵子・西岡有香（2007）図説LD児の言語・コミュニケーション障害の理解と指導 第2版. 日本文化科学社.
- Tanaka, H., Black, J. M., Hulme, C., Stanley, L.M., Kesler, S. R., Whitfield-Gabrieli, S., Reiss, A. L., Gabrieli, J. D. E., Hoeff, F. (2011) The brain basis of the phonological deficit in dyslexia is independent of IQ. *Psychological Science*, 22, 1442-1451.
- 津田望・東敦子（1998）認知・言語促進プログラム. コレール社.
- 渡辺実（2010）知的障害児における文字・書きことばの習得状況と精神年齢との関連. 発達心理学研究, 21, 169-181.
- 渡辺実（2012）知的障害児の文字・書きことばの指導における担当教員の意識と指導方法. 花園大学社会福祉学部研究紀要, 20, 49-62.
- Yu, J., Newman, L., Wagner, M. (2009) Facts from NLTS2: Secondary school experiences and academic performance of students with mental retardation. (http://www.nlts2.org/fact_sheets/nlts2_fact_sheet_2009_07.pdf [2014年7月4日取得]).