

米国における読みの指導に関する研究の動向： The Three - Tier Reading Model

海津 亜希子

(企画部)

本稿では、テキサス大学オースティン校Vaughn Gross Center for Reading and Language Artsで進められている先導的な研究“The Three-Tier Reading Model”について概説した。このモデルは、幼稚園から小学校の低学年の段階で、読みにつまずきをもつ全ての子どもたちのニーズに応えるためデザインされたモデルである。いわば、予防的なモデルであり、つまり前の段階で、つまり可能性のある子どもをみつけ、サポートすることを目的としている。また、このモデルは、3つの段階、3つの指導レベルからなっており、基本的には、通常の学級の中で、同じようなニーズのある子どもでスモールグループを構成し、指導を行うことを設定している。このモデルは、米国においてみられるLD判定の際の新しいモデルとして注目されるResponse to Instruction (RTI) の考え方に基づいており、科学的根拠に基づいた指導方法の探求、専門性の向上を課題としている。

キーワード：読み、指導、RTI、IDEA、NCLB

I. はじめに

2005年3月から11月までの約8ヶ月間、文部科学省の在外研究員として渡米し、テキサス大学オースティン校(図1)に客員研究員として籍をおいた。

また10月には、アメリカ合衆国教育省内にあるOffice of Special Education Program(OSEP)に半月ほど滞在し、研究者らとのインタビューを通じて、今まさに取り組んでいる研究や教育面での課題について多くの知見を得ることができた。

本稿では、テキサス大学オースティン校で進められている先導的な研究について概説するとともに、そのような研究が注目されている教育的、政策的背景について触れ、今後の日本の教育における課題を整理する資料としたい。

II. テキサス大学オースティン校

Vaughn Gross Center for Reading and Language Arts

1. センターの概観

このセンターでは、読みに関する科学的な研究を行っている。これらの研究結果から得られた知見をもとに、読みに関する指導方法やツールの開発、さらには、州ならびに合衆国全土の教育者らに対し、専門性の向上 (professional development)をめざしたプログラムの開発・実施を行っている。

前身は、Texas Center for Reading and Language Artsであり、1996年、テキサスの子どもたちへの支援のために、Texas Education Agency (日本での教育委員会にほぼ相当) が援助し、創立された。その後、テキサスの学校で

教鞭をふるった同大学の卒業生で基金顧問委員会のメンバーであったVaughn Gross氏の名をとって新設され、現在に至っている。

2005年夏までは、Sharon Vaughn博士がこのセンターの指揮をとっており(現在は、Sylvia Linan-Thompson博士)、テキサス州のReading and Language arts (教科)に関するカリキュラムや効果的な指導方法、教員研修といった実践へ、研究成果を還元してきた。それらは、州内に留まらず、アメリカ全土で評価されている。

このセンターの目下のゴールとしては、the No Child

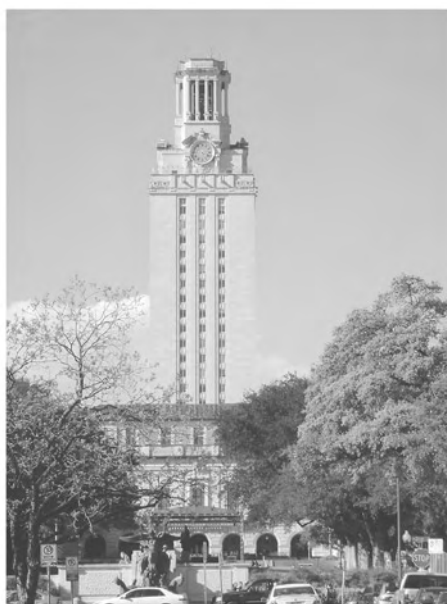


図1. テキサス大学オースティン校のメインタワー

Left Behind Act of 2001, Public Law 107-110(NCLB) への研究面からのサポートが挙げられている。NCLBは、読みの能力向上を優先課題の一つに設定し、3学年の終わりまでに、全ての子ども読みの力を熟達したレベルに到達させることをめざしている(2013-2014年度までに)。そこで、「読みに関する科学的な研究結果に基づいた指導プログラム」および「効果的な読みの指導に基づいた専門性の向上」の開発に取り組んでいる。

2. 構成

同センターは、総勢約100名のスタッフからなる。6名の研究者がディレクターを担っており、約40名は、教育学部の卒業生で、スペシャルエデュケーションやカリキュラム、教育心理学等を専攻していた学生がリサーチアシスタント (graduate research assistant) として籍をおいている。彼(彼女)らは、大学の教官の指導のもと、研究や評価、コンサルテーション等、州や学校、地域と共同して、教育の質を高めるための研究活動に参加している。その他、センターを運営していくためのスタッフ、テクノロジーの面を支えるスタッフ、さらには、5人のグラフィックデザイナーがおり、彼らはセンターの全ての出版物のデザインを担当している (図2)。



図2. Vaughn Gross Center for Reading and Language Arts

センターの資本金は、当初、Texas education agencyからの100万ドルであったが、8年という短い間で、州レベル、国レベル、そして、民間等から資金を得るようになり、今では1500万ドルにまでなっている。大学からは直接のサポートは受けていない。

3. 成果物 (Products and Publications) を通した実践への還元

センターでは、研究結果から得られた知見を基に、60

以上の指導教材、資料を開発している (図3)。学齢前期から、初等教育、中等教育、スペシャルエデュケーション等、教材の対象は多岐に渡る。例えば、指導内容には、phonemic awareness (音素認識)、phonics (フォニックス)、fluency (流暢性)、comprehension (理解) が取り上げられており、ビデオ教材や、CD-ROMs、ブックレット等、様々な媒体がある。このように、研究と実践との架け橋を築くことをめざして、教員の専門性向上への支援ならびに研究に基づいた成果物を教育者に提供している。

テキサス州と共同して、事業やコンサルテーション等、行っているのはもちろんのこと、25の州と何千もの学区においても、同様の支援を行っている。テキサス州だけでも8万人もの教員がセンターが実施するTeacher Reading Academiesに参加 (4日間の専門講習) しているのに加え、センターの成果物であるTeacher Reading AcademiesのオンラインCD-ROMは既に5万個が配布されている。これらの読みの指導に関するツールは、合衆国本土だけでなく、ハワイやグアム等の島々、他の英語圏でも活用されている。



図3. センターによる成果物

Ⅲ. 先導的な読みの指導に関する研究： 3-Tier Reading Model

センターでは、読みに関する指導法の開発や指導者養成のためのプログラム等、いくつかのプロジェクトが進行している。指導法に関しては、主に就学前期と小学校低学年に焦点を当てたものと、年齢の高い (中学・高校) 生徒を対象にしたもの等、その発達段階によって各々研究が進められている。指導者養成については、基本的に、先の指導法に関する研究の一環として行われているが、それ以外にも教員養成大学 (特にヒスパニック系や歴史的にみてアメリカン・アフリカン系コミュニティに

よって支えられてきた大学)における教員間のネットワーク(Reading First Teacher Education Network: RFTEN)の構築もthe National Institute for Child Health and Human Developmentとのパートナーシップによってなされている。このネットワークは、センターによって開発された教材の提供、さらには参加者の情報交換の場(シラバスやアクションプランの共有等)としてのはたらきを担っている。

このように、センター主導で多岐にわたる研究が行われているが、本稿では、中でも3-Tier Reading Model研究プロジェクトについて紹介する。

1. 3-Tier Reading Modelが強調する点

3-Tier Model(University of Texas Center for Reading and Language Arts,2003; University of Texas Vaughn Gross Center for Reading and Language Arts,2005)は、幼稚園から小学校の低学年の段階において、読みに困難さを感じている全ての子どもたちの指導ニーズに応えるためデザインされたモデルである。いわば、予防的なモデルであり、つまり前の段階で、つまり可能性のある子どもをみつけ、対象期間である4年間を通じてサポートすることを目的としている。コンセプトは、つまりいてからサポートするのではなく、読みに困難のある子どもへのセーフティーネットとしてはたらくことをめざしている。

このモデルが強調する点は、以下である。

- (a) 指導ニーズを持った子どもを早期に発見する
- (b) 読みの困難を取り除き、また軽減するための補足的な指導を行う
- (c) 長期にわたってサポートを必要とする子どもと同時に、一時的なサポートを必要とする子どもへもサービスを提供する
- (d) 現時点、また年間を通して子どもの能力をアセスメントする
- (e) 必ずしもスペシャルエデュケーションを必要としていないが、度々つまり子どもへの補足的な指導を提供する

さらに、このモデルでは、効果的な教育実践に関する研究結果から得られた知見に基づいて構築されている。例えば、このモデルで取り上げている指導領域(「phonemic awareness(音素認識)」「phonics and word study(フォニックスと単語学習)」「vocabulary(語彙)」「fluency(流暢性)」「comprehension(理解)」)は、多くの読みの指導に関する研究で重要視されているものである。

2. 3つの指導レベル

このモデルは、3つの段階、3つの指導レベル(Tier

I, Tier II, Tier III)からなっており、基本的には、通常の学級の中で、同じようなニーズのある子どもでスモールグループを構成し、指導を行うことを設定している。それぞれの指導レベルについては以下の通りである。

Tier I : Core Classroom Reading Instruction (中核となる通常の学級の中での読みの指導)

Tier I は、3つの要素からなっている。

- (a) 科学的な読みに関する研究に基づいて開発されている
- (b) ベンチマークテスト(各年齢段階に応じたゴール、基準に依るテスト)を、年に少なくとも3度実施する。この結果は、子どもの指導ニーズを把握するのに使われる
- (c) 全ての子どもが、質の高い指導を受けられるのを保証するために、教材の提供のみではなく、教師自身の専門性の向上も同時に行う

Tier I は、多くの子どもたちのニーズに合うようにデザインされている。読みに関しての指導が始まったばかりといえども、子どもたちは、既に様々なレベルを示す。そこで、柔軟にグルーピングし、子どものニーズに合わせて、課題となるスキルを設定する必要があることをTier I では強調している。なお、Tier I では、担任がinterventionist(指導者)である。

Tier II : Supplemental Instruction (補足的な指導)

何人かの子どもたちにとっては、通常の授業だけでは十分でない場合がある。その子どもたちを軌道に乗せるためにも、彼(彼女)らに対しては、通常の授業に加え、補足的な指導を確保することが必要になる。Tier II では、毎日30分間のスモールグループによる集中的な補足指導が実施される。この段階での目的は、担任によって指導されたスキルをより強化するようサポートすることにある。Tier II では、指導者は担任、読みを専門とする教員、または、Tier II について専門的に研修を受けた指導者ということが考えられる。

Tier III : Instruction for Intensive Intervention (徹底的な介入のための指導)

少数の子どもたちは、Tier II による補足的な指導を受けても、必要な読みに関するスキルの獲得に依然困難さを示す。そこで、より明確で、より徹底的に特化した指導を計画することが重要になる。これらの子どもに対しては、30分の補足的な指導を1日に2度行う。Tier III の指導者は、担任、読みを専門とする教員、スペシャルエデュケーションの教員、そして専門的に研修を受けた指導者が考えられる。

それぞれの側面については、表1を参照。

表 1. 各指導レベルの概要 (University of Texas Center for Reading and Language Arts, 2003)

	Tier I	Tier II	Tier III
定義	コアとなるカリキュラムであり、プログラムは通常の教育の中で行われる。教師の専門性の向上と、子どもがベンチマークの基準に達しているか否かを判断するための年に3度のアセスメントも含まれる	補足的な指導として、また、Tier I をサポートするものとして、プログラム、ストラテジー、手続き等全てでデザインされている。3~5人のグループで行われる	子ども個人により特化されたプログラムである。3人のグループで行われる。
対象	幼稚園から3学年までの全ての子ども	読みに困難さをもつ子どもで、Tier I では効果がみられない子ども	読みに困難さをもつ、または障害をもち、Tier I, II では効果がみられない子ども
プログラム	読みの学習を始める上で重要な5つの要素 ^(注) を強調したカリキュラムであり、科学的な根拠に基づいている	基本的にTier I と同様だが、より特化したものになっている	左記と同様だが、より持続的、徹底的になっている
指導	通常の学校生活の中で、実践できるようたくさん機会を設定する	通常の学校生活の中での実践に加えて、付加的なサポートとして設定する	明確に、かつ体系的な指導として設定する
指導者	通常の学級の担任	学校が決定した人員	学校が決定した人員
場所	通常の学級	学校が決定した適切な場所	学校が決定した適切な場所
グループ	柔軟な構成	同様の特徴をもった子どもで構成(1:3,1:4,または1:5)	同様の特徴をもった子どもで構成(1:3)
時間	1日90分	1日最低30分	1日最低30分×2回
アセスメント	ベンチマークアセスメントを年に3回	プログレスモニタリングを月に2回	プログレスモニタリングを月に2回

注)「音素認識」「フォニックスと単語学習」「語彙」「流暢性」「理解」

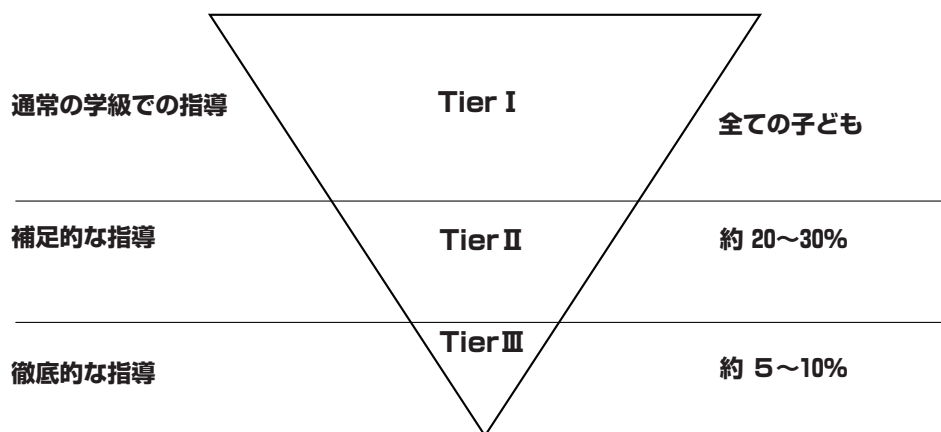


図 4. The 3-Tier Reading Model

3. 指導の対象となる子どもたち

Tier II や III では、補足的・徹底的な指導がなされるが、指導の対象については、ベンチマークアセスメントによって同定される。これらのアセスメントは、早期のリテラシースキルに関するつまづきや読みに困難さをもつリスクを同定するためのアセスメントである。

このリサーチモデルでは、Tier I の指導で、70~80%の学習者のニーズに合致するとしている。下位の20~30%は、Tier II の補足的な指導でカバーされ、下位5~10%がTier III でカバーされることを想定している (図 4)。

しかしながら、これらの対象は固定的なものではなく、流動性をもつ。すなわち、ダイナミックプロセスの性質をもつといえる。例えば、ベンチマークアセスメントの基準が達成できれば、もはや補足的な指導を受ける必要はなくなり、Tier II の指導を受けていた子どもが、年度途中

で、異なる指導レベル (Tier I) へ移行することもあり得る (図 5)。このような進捗状況を追うアセスメントには、2つのタイプがあり、一つは前述した (a) 全ての子どもに対して行われる年に3度のベンチマークアセスメントであり、もう一つは (b) Tier II または III において求められる、より頻繁に子どもの進捗度について追うアセスメント (おおよそ1ヶ月に2度)、いわゆるプログレスモニタリングである。このようなプログレスモニタリングは、(a) 指導内容の改善につながる情報提供になるとともに、(b) 子どもの学習の軌跡を表した記録や、(c) 指導計画の役割、さらには、(d) 子どもへのフィードバックの際の資料としても利用できるとしている。

4. 実行に際しての配慮点

このモデルを学校の中で機能させるためには、school-

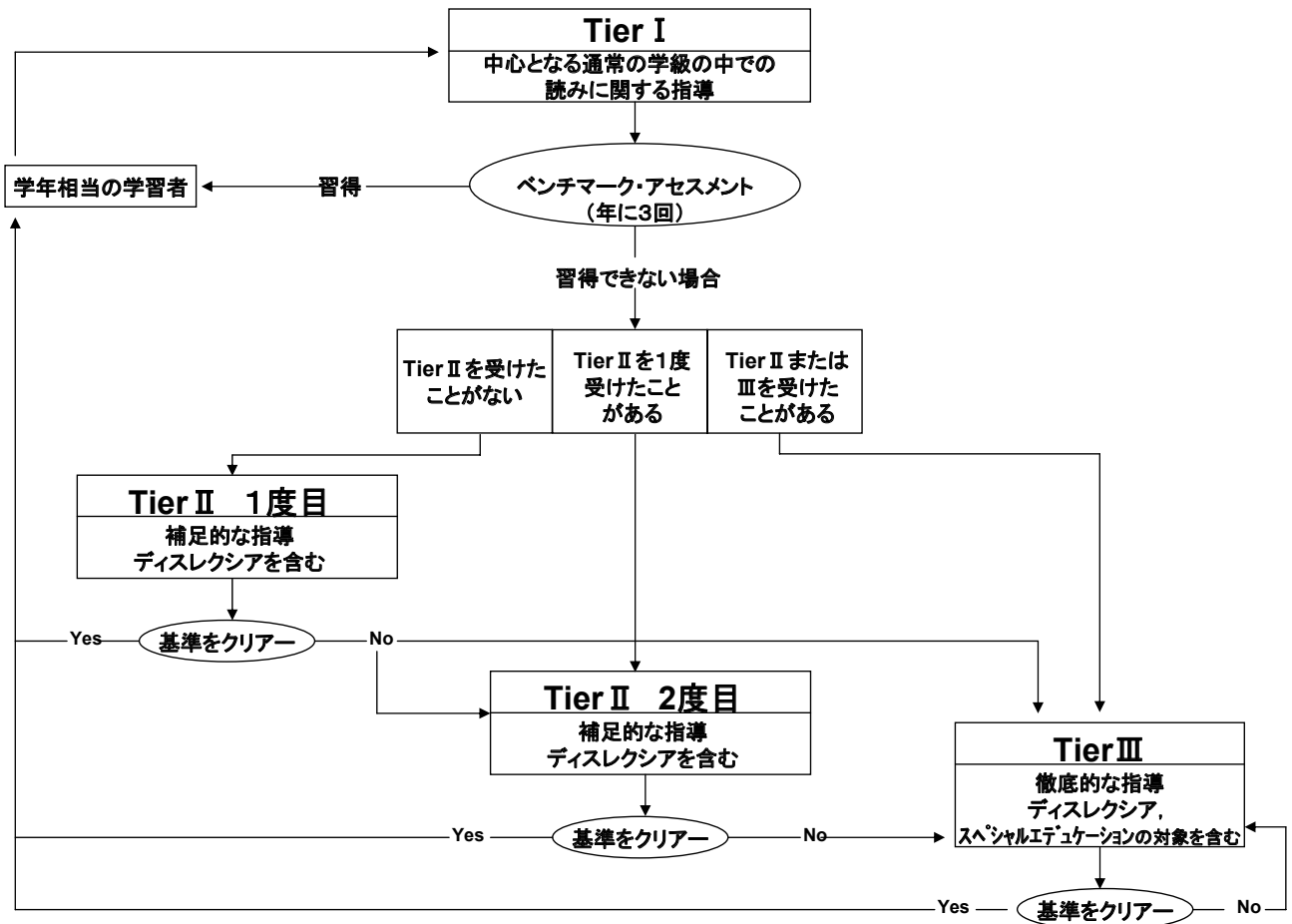


図5. The 3-Tier Reading Model の流れ (Vaughn, 2002)

based committee (校内の委員会) 等で以下のような事項について取り組むことが重要とされる。

- (a) 現在の通常の学級での読みに関するプログラム、アセスメントツール、指導プログラムについて見直す
- (b) 学校全体で現在の読みに関する指導を評価し、改善するために必要な事項や、優先順位を同定する
- (c) 対象年齢の全ての子どもに対し、読みに関する成績データ (例えばベンチマーク) を集める
- (d) 基準に達していなかった子どもに対しては、継続的にアセスメントしていく (週に1、2度)
- (e) ベンチマークのデータに基づいて、グルーピングしたり、異なる指導法を導入したりするなどして、つまずく子どもを作らないようにする
- (f) 基準に達していない子どもに対して、補足的な指導の導入や、徹底的な指導を取り入れるなどの手続きをとる
- (g) どれくらいの子どものTier IIやIIIの対象になるかを見積もる

例えば、(e) に挙げたグルーピングについては、効果的な指導を実施する上で不可欠なものとされ、取り入れ

られているが、グルーピングの仕方によっては、子ども一人一人に多大な影響をプラスにもマイナスにも及ぼすことにもなりうる。このモデルでは、グルーピングの様式は状況に合わせて柔軟に構成し (個別、ペア、小集団、全体)、1つ以上のグループに属するようにして、多くの機会が得られるよう配慮している (グループは1つに固定しない)。特に、読みに関する困難のある子どもにとっては、全体で行うよりも、同様のつまずきのある子どもたちで構成したスモールグループが望ましいことを指摘している。

以上、3-Tier Reading Modelについて概観してきた。さいごに、このようなモデルが目されるにいたった米国内の教育的背景について触れたい。

IV. 3-Tier Reading Model が注目される背景

米国においては、Learning Disabilities(LD)と判定される子どもの数が増加傾向にある。1979年から1980年にかけては、約120万人であったのに対し、2001年から2002年には2倍以上の274万人に上っている。さらには、スペシャ

ルエデュケーションの対象となっている子どもの実に約50%がLDであり、この数は、6歳から17歳の学齢人口の約5~6%にあたる (U.S. Department of Education,2005)。

なぜ、このようにLDと判定される率が上昇したのでしょうか。その要因のひとつとして、従来から採用されてきたLD判定の際のディスクレパンシーモデルが挙げられる。これは、LDが、その知的能力に比して、有意に予測できない(低い)学力を示すといった考え方に基づいており、LDと学業不振との関係を明確に分ける必要性から登場したモデルといわれている (Kavale & Forness, 2000)。しかしながら、ディスクレパンシーの度合いは意味をもち、ディスクレパンシーのある子どもとそうでない子どもとの間では学業成績の特徴に違いがあるといった前提については、何ら実証されておらず、加えて、ディスクレパンシーモデルによって得られた結果からは、指導への示唆が得にくいといったことなどからも、このモデルの見直しが叫ばれているのも事実である。(Vaughn & Fuchs,2003)。

そこで近年、ディスクレパンシーモデルに代わる新たなモデルとして注目されるのが、RTI (Response to Instruction, 他にResponse to Intervention, Responsiveness to Intervention等で表現されているが、内容的にはほぼ同義)であり、国家レベルで推奨されているアプローチの最先端に位置しているといえる(Speece,Case,& Molloy,2003)。

Fuchs and Fuchs(1998)の論文によると、RTIに関するアセスメントプロセスが以下のように整理されている。

段階1：全ての子どもについて、学習面の進捗度を追う。

いわゆるクラスワイドアセスメントである。この段階で、指導の環境が適切であったか、もし他のクラス等と比較して伸びが小さい場合には、指導環境に対する改善を行う必要性が出てくる。つまり、この段階では、通常の教育の中で、適切な教育がなされているかについてのチェックを行う。

段階2：段階1が保証されている(通常の教育の中で、適切な教育がなされている)にもかかわらず、クラスの他の子どもと比べて著しく反応が乏しく、低い成績をとる子どもの同定を始める。

段階3：通常の学級の中で、より体系的なアセスメント段階に入る。ここでは、通常の学級の中で、学習面でつまずきのある子どもに対して、その子の力を伸ばせるような環境を作り出せるかどうかを具体的に探っていく。その子どもにより特化した指導環境を整えたにもかかわらず、なお反応が乏しい場合には、内在しているつまずき(intrinsic deficit)、障害をもつ可能性があると判断される。すなわち、不適切な指導環境が原因でないことから

(これらについては既に段階1において確認されているので)、このように個人に内在する問題を有する可能性がある」と判断される。

さらに、RTIモデルのメリットとしては、

- (a) 学習面でのつまずきが重篤化する前のリスクの段階で、子どもに対し指導・支援・(介入)することが可能
- (b) 教員による判定の際のバイアスを除くことが可能 (RTIは科学的にデータを出す必要があるので、教員の子どもへのバイアスが入りにくい)
- (c) アセスメントと指導とが、強い関連性をもつ
- (d) 判定の過程が、既にその子どもへの指導・支援・(介入)といえる
- (e) 不適切(不十分)な指導によってつまずいているのか、本人に内在する問題なのかを識別できる(つまり、クラスの他の子どもが伸びをみせていれば、指導の方法が原因によるつまずきといった仮説を棄却できる)といった点が挙げられている (Fuchs, Fuchs,& Compton,2004; Vaughn & Fuchs, 2003)。

3-Tier Modelも、「指導に対する子どもの反応に注目しながら、より特化した、補足的かつ徹底的な指導を実施し、それでもなお反応がみられない場合にスペシャルエデュケーションの対象の可能性を視野に入れる」とするRTIモデルの考え方に基づいているといえる。

また、政策的な背景としては、前述したようにthe No Child Left Behind Act of 2001, Public Law 107-110 (NCLB) の制定が挙げられる。この構想を実現するために、「読みに関する科学的な研究結果に基づいた指導プログラム」および「効果的な読みの指導に基づいた専門性の向上」が謳われている。その他にも、「早期介入」、「プログレスアセスメント(モニタリング)」、「結果に対する説明責任」に対してもこの法律では焦点が当てられている。

米国ではスペシャルエデュケーションを受けているLDの割合が、6歳から8歳に比して9歳から11歳はその3倍に上っており、9歳までのスペシャルエデュケーションへの適合性を遅らせているといった現状や、9歳以後まで適切な教育が受けられなかった子どもの場合、実にその74%が読みのつまずきを生涯持ち続ける可能性があることも示唆されている (National Center for Learning Disabilities,2004)。さらに、2004年になされたIndividuals with Disabilities Education Acts, Public Law 108-446(IDEA)の一部改正では、LDを判定する過程で、州は、responds to scientific, research-based intervention (科学的かつ研究に基づいた介入へ

の反応、ほぼRTIと同義)を用いてもよいことが新たに述べられた。

こうした現状、教育的、政策的背景をみても、3-Tier Reading Modelに代表されるようなアセスメント・指導法の開発に向けられた期待は増すばかりである。(なお、これらの情報に関する詳細は、海津(2005)を参照されたい)

V. さいごに

今、米国において研究が進められているRTIモデルからいえることは、学習のつまずきを捉える際、その原因を個人に内在する問題として帰属する前に、外的な要因(例えば、教材の性質や教え方、環境設定等)の評価や見直しを行い、学習のつまずきの要因を多角的に捉えていくことの重要性である。

わが国のLDの定義にも、除外規定として「環境的な要因が直接的な原因となるものではない」(文部省,1999)との文言が入っている。仮に、外的な要因が十分に整えられていなければ、LD様の症状を示したとしても何ら不思議はない。しかし、こうした外的要因が背後にある場合にはLDと呼ばないことは明白である。

したがって、LDを内在している問題として捉える場合には、自ずと外的要因を十分に整える必要性が生じてくる。すなわち、「科学的根拠のある効果的な指導方法を用いたにもかかわらず、子どもの反応が十分でない」状況が前提にあって、はじめて、LDか否かということが判断できるのである。換言すれば、指導する側は、常に、子どもたちに対して、「科学的根拠のある効果的な指導」を提供しなくてはならないということになる。

それと同時に、「つまずくまで待つ」のではなく、3-Tier Modelのコンセプトでもある「子どもの状態像を捉える過程(アセスメント)が既に指導の一貫になっていること」、こうした予防的な支援(介入)の視点も不可欠である。

総じて、子どもが本来もっている能力(可能性)と実際にみられる学力との間にある乖離をうめるには、指導の質を向上させ、環境を適切に整えることが最初の要件といえよう。こうした認識をもち、要件の充足に向け着手することが、特別支援教育の域に留まらず、通常の教育をも含めた学力保障の一手になり得るのではないだろうか。

謝辞

この報告をまとめるにあたり、University of Texas at AustinのSharon Vaughn博士をはじめ、Sylvia Linan-Thompson博士、Carolyn Denton博士、そして、Vaughn

Gross Center for Reading and Language Artsの研究プロジェクトメンバーに多大なる知見を頂戴しました。また、政策的な現状においては、米国教育省内のOffice of Special Education Program (OSEP)のスタッフメンバーにより、最新の情報を提供して頂きました。ここに深く感謝申し上げます。

文献

- Fuchs, L. S., & Fuchs, D. (1998) Treatment validity as unifying construct for identifying learning disabilities. *Learning Disabilities Research and Practice, 13*,204-219.
- Fuchs,D.,Fuchs,L.S.,& Compton, D.,L.(2004). Identifying reading disabilities by responsiveness-to-instruction: Specifying measures and criteria. *Learning Disabilities Quarterly, 27*,216-227.
- 海津重希子.(2005). 米国でのLD判定にみられる大きな変化—RTIモデルへの期待と課題—. *LD研究14* (3), 348-537.
- Kavale,K.A., & Forness, S.R.(2000). What definitions of learning disability say and don't say: A critical analysis. *Journal of Learning Disabilities,33*,239-256.
- 文部省.(1999)学習障害児等に対する指導について(報告). 学習障害およびこれに類似する学習上の困難を有する児童生徒の指導方法に関する調査研究協力者会議.
- National Center for Learning Disabilities (NCLD). (2004). *Keep kids learning: A new model to identify students with learning disabilities before they fail*. Author(http://www.ld.org/Advocacy/kids_learning.cfm)
- Speece,D.L. Case, L.P., & Molloy D.E. (2003). Responsiveness to general education instruction as the first gate to learning disabilities identification, *Learning Disabilities Research & Practice, 18*(3), 147-156.
- University of Texas Center for Reading and Language Arts.(2003). *3-tier reading model: Reducing difficulties for kindergarten through third grade students*. Austin: UT System/Texas Education Agency.
- University of Texas Vaughn Gross Center for Reading and Language Arts. (2005). *3-tier reading model: Reducing difficulties for kindergarten through third grade students*(2nd ed.).Austin: UT System/Texas Education Agency.
- U.S. Department of Education.(2005).*Twenty-fifth annual report to Congress on the implementation of the Individuals with Disabilities Education Act*.

Washington, DC: Government Printing Office.
Vaughn,S.(2002). *A 3-tier model for preventing/reducing reading disabilities*. Presentation for the president's commission on excellence in special education. Austin, TX: University of Texas.

Vaughn, S., & Fuchs,L.S.(2003). Redefining learning disabilities as inadequate response to instruction: The promise and potential problems. *Learning Disabilities Research and Practice*, 18(3), 137-146.

Research on Reading Instruction in the U.S. :

The Three-Tier Reading Model

Akiko Kaizu

The National Institute of Special Education

The purpose of this paper is to review “The Three-Tier Reading Model ” which is conducted by the University of Texas at Austin Vaughn Gross Center for Reading and Language Arts. This model is designed to meet the instructional needs of all young readers, including those who are slow starters in kindergarten and those who continue to struggle in the early elementary grades. It is a preventional model that is aimed at catching student early—before they fall behind —and providing the supports they need throughout the first four years of schooling. The model consists of three tiers or levels of instruction: Tier I , Tier II , and Tier III. Basically, these instruction is given in the general education classroom or in a small-group setting more akin to tutoring. This model is based on the Response to Instruction (RTI) model and also is put as assignments to provide scientific research based instruction and professional development.

Key Words : reading, instruction , RTI, IDEA , NCLB