

読み書き障害（発達性ディスレクシア）に適した教材と 指導法の開発に向けて

－文献研究をとおして見えてきたこと－

富山教史・若森達哉・岩崎千尋

(奈良教育大学附属中学校)

大西貴子

(奈良教育大学 学校教育講座 (特別支援教育))

Toward development of teaching materials and teaching methods suitable for developmental dyslexia What has been seen by research literature

Atsushi TOMIYAMA, Tastuya WAKAMORI, Chihiro IWASAKI

(Junior High School attached to Nara University of Education)

Takako ONISHI

(Department of School Education, Nara University of Education)

要旨：本稿は、教員が読み書き障害（ディスレクシア）とされる児童生徒の困難さの理解を進めて、その軽減に資する教材の作成や当該児童生徒が学習に対して自己肯定感をもち、自尊感情を高める指導法の開発を行うための基礎的な支援の視点を提供することを目的とする。読み書き障害の定義を知ることや当該児童生徒の理解、保護者理解は、教員自身の自己理解から始まること、また、その定義や個々の子どもたちの抱えている問題の深刻さや背景の複雑さを知り、その困難さを掬い取っていくことが教員の仕事の必要不可欠な部分であることが明らかになった。この文献研究で得られた支援の視点は、教育という営みの本質的なあり方の改変を迫っていくものである。

キーワード：読み書き障害（ディスレクシア） dyslexia
合理的配慮 reasonable accommodation

発達性読み書き障害 developmental dyslexia
自己肯定感 self-esteem

1. はじめに

文部科学省の「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結果」（平成24年）では、学習面で著しい困難を示す児童生徒の割合は、4.5%とされている。当該児童生徒が、通常学級に籍を置きながら通級学級で指導を受けることが可能となっているが、当該児童生徒個々の困難さやその理解、それを軽減するための具体的指導法の研究は進んでいるとはいえない。確かに、LDやADHD・アスペルガー症候群などの発達課題を抱える子どもたちについての教員研修の機会は増えてはいるが、当該児童生徒の抱える課題は個々に異なり、学習面にとどまらず、生徒指導上の問題点を伴っている場合も多く、その解決は容易に進まない現状がある。本研究では、教員が読み書き障害（ディスレクシア）とされる児童生徒の困難さの理解を進めて、その軽減に資する教材の作成や、当該児童生徒が学習に対して自己肯定感をもち、自尊感情を高

める指導法の開発を行うための基礎的な知識の資料を提供することを目的とする。

1. 1. 読み書き障害（ディスレクシア）の定義

現在、文部科学省は読み書き障害（ディスレクシア）の定義はしていない。文部省（当時）は、学習障害（LD: Learning Disabilities）（平成11年7月の「学習障害児に対する指導について（報告）」）について、「学習障害とは、基本的には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を指すものである。学習障害は、その原因として、中枢神経系に何らかの機能障害があると推定されるが、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の原因となるものではない。」としたうえで、「学習障害とは、基本的には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を指すものである。」と述べている（傍線は筆者）。上記の文部省の「学習障害」の定義を念頭におけば、ディスレクシア dyslexia は、文字を「読む

こと」の困難さから派生していく「書くこと」の困難さに関する学習障害と定義される。ディスレクシアの定義は研究団体により具体的にその定義が示されている。以下、各研究団体の定義を引用およびリンク先を示す。

(1) 「発達性ディスレクシア研究会」(2001)

英語圏では、developmental dyslexia と呼ばれます。発達性ディスレクシア（発達性読み書き障害）とは、脳損傷によるものを除く、聴覚や視覚などの感覚障害がないとしても、また知的発達が正常であるとしても文字がなかなか習得できない障害です。日本語話者では約 8%いると報告されています(Uno et al.2009)。学習障害 (LD: Learning Disabilities, Learning Disorders) のひとつに分類され、(中略) 正確な診断評価には客観的な検査が必須。

(2) 「一般社団法人日本ディスレクシア協会」(2014)

ディスレクシアの定義としては、当協会では、国際ディスレクシア協会 International Dyslexia Association (通称 IDA <http://www.interdys.org>) の定義(2003)を使用していきます。箇条書きで要点を記載。
 * 神経生物学的要因による特異的学習障害である
 * 知的能力や教育に見合わない読みの困難さがある
 * 単語認識の不正確さ・流暢性の困難さがある
 (注: 文の中の単語が識別できず区切りが分らない、単語の読みが遅く間違いが多いため、すらすら読めない状態)
 * デコーディング能力の障害がみられる
 (注: 文字や文字列を音声に変える作業が遅く、間違いが多い。例: 「た」という文字を見て「ta」と発音するなど、文字と音声との対応作業が困難なこと。)
 * 綴り(書字)の弱さも併存する
 * これらのことは音韻認識の障害の結果として生ずる

(3) 国際ディスレクシア協会 (IDA 2002)

「Dyslexia は、神経生物学的原因に起因する特異的学習障害である。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拙劣さである。こうした困難さは、典型的には、言語の音韻的要素の障害によるものであり、しばしば他の認知能力からは予測できないものであり、また、通常の授業も効果的ではない。二次的には、結果的に読解や読む機会が少なくなるという問題が生じ、それは語彙の発達や背景となる知識の増大を妨げるものとなり得る(2003) 宇野訳」。

医学的定義としては、次の(4)(5)がある。

(4) WHO「学習能力の特異的発達障害 (ICD-10)」

Specific Developmental Disorders of Scholastic Skills

<http://apps.who.int/classifications/icd10/browse/2016/en#/F80>

(5) DSM-IVでの学習障害(Learning Disorders)とDSM-5での特異的学習障害(Specific Learning Disorder)

なお、上野一彦, 緒方明子, 柘植雅義(2005), 「特別支援教育基本用語 100 選-解説とここが知りたい・聞きたい Q&A」(明治図書)に LD に関する教育・医学用語を対比した表がある。

宇野(2016)は、ディスレクシアという用語について、後天性の脳損傷後に生じる成人や小児のディスレクシアと区別するために、「発達性」という表記を付記し、「発達性ディスレクシア (developmental dyslexia)」とすることが望ましいと述べ、発達期、とくに就学時前後に明らかになる先天的障害だとし、単にディスレクシアと翻訳されると、発達性の「読み」の障害が「書字」の障害を伴わず単独で出現するような誤解を生むと指摘している。

1. 2. 教育現場でのディスレクシアのとらえと理解

ディスレクシアの児童生徒が課題に取り組む上での困難さが具体的な形となって現れるのが、学校教育の現場である。これまでの家庭生活では気づくことのできなかった様々な困難さが、学校生活の日常の場で現れるのである。これらの困難さに気づき、共感しつつ、具体的な支援ができるのが現場教員(担任)である。しかしながら、当該児童生徒の困難さが、教員自身が指導を行う上での困難さとして認識されることが多いため、ディスレクシアに対する具体的な支援が見過ごされる傾向にある。ディスレクシアの児童生徒の困難の状況は、前述の文部科学省の調査結果に質問項目として詳細に示されているので、参照したいが、教員が日々の学習指導の中で気づく主なものとしては次のことが挙げられる。

- 音読の困難、文字(漢字・平仮名・片仮名)
- 仮名の覚えにくさ(ローマ字アルファベットを含む)
- 漢字の困難(読字、書字・習得と定着)
- 九九の暗唱(数唱)困難
- 黒板書写の困難、書写速度の遅さ
- ワーキングメモリの問題(短期記憶の困難)など

上記の困難さに直面する児童生徒に、教員はどのように寄り添っていくのか。認知に関わる障害であるので、いわゆるドリル学習や繰り返し指導等では改善しにくい(成果が出にくい)困難さであることや眼前の生活指導の問題にとらわれずに科学的根拠に基づき見ていく必要がある。教育の現場においては、現場教員の支援が頼りであり、ディスレクシアについての教員の見識が当該児童生徒の具体的な支援の手がかりになるといえよう。

また、当事者である児童生徒がその困難さの理由を知らないこと、また、困難さがディスレクシアによるもの

と自ら知ること、当事者や保護者に学校での困難さをどのように伝えていくのかということも大きな課題である。当事者が困っている状況に寄り添い、具体的な支援を共に考えていくことができるのは、学校で長い時間を一緒に過ごす現場の教員以外には考えられない。そのためには、教員間の連携を具体的なものとして、チームとして、当該児童生徒をとらえる体制づくりが急務である。担当教員が苦悩し孤立する状況は、当該児童生徒の状況をますます困難なものにしていくだろう。

1. 3. 家庭でのディスレクシアのとらえと理解

家庭では、幼児の「文字への関心のなさ」が保護者の気づきの始まりとなる場合が多い。定型発達では学齢期前 4,5 歳頃に文字についての関心が高まるが、ディスレクシアの子どもの場合は、文字への興味関心が保護者や保育者の積極的アプローチによっても高まりにくい傾向がある。また、保護者においても、この時期の子どもに対しては文字情報によるよりも実体験による情報収集に価値を置くことが多いので見逃ししやすい。しかしながら、小学校に入学すると、上述したような授業における学習課題の問題が出てくる。また、学校の授業のみならず宿題等の家庭学習の困難さを目の当たりにするようになる。それに人間関係の課題も加わり、生活指導上の問題として学校側から連絡が入るようになる。学習の成果は、通知表（成績表）として具体的な形で示されるので、そのことを子どもとの間で問題とせざるを得ないようになる。この時点で、担任など学校側と円滑な関係が作られればよいが、保護者は屢々学校側の対応のあり方を問題とすることがある。学校側としても、保護者と連携して、当該児童生徒への支援を具体化したいと考えているが、我が子の現状に戸惑いを感じ、混乱している保護者との対応は、担任だけに任すのではなく、特別支援教育コーディネーターを核としたチーム体制で、まず保護者支援の体制を築くことである。学校側の対応に失望すれば、保護者は別のところに支援を求めるようになる。昨今ではインターネット上に情報があふれているので、それら玉石混淆の情報が翻弄される保護者も少なくない。さまざまな情報を得て、それらにアクセスし行動を起こしていく保護者にとって、医療機関との連携は具体的な支援が見つかる機会であると同時に、我が子の「障害」を突きつけられる機会でもある。また、医療機関の受診を希望してもなかなか予約が取れない、診察を受けられるまで長い時間がかかることなどの問題も保護者の不安をさらに深めていく現状があることを教員は知っておくべきである。

2. 学校で取り組むべきこと

特別支援教育がスタートし、法的にも支援体制を整えなければならない状況にあるが、教育の現場の意識はそ

れぞれの自治体の考え方、学校ごとにその重点の置き方が異なるという現実がある。しかしながら、教員として、子どもたちの成長を保護者と連携しつつ支援していくという姿勢は共通のものである。ゼロトレランス（zero-tolerance 毅然とした対応：学校規律の違反行為に対するペナルティーの適用を基準化し、これを厳格に適用することで学校規律の維持を図ろうとする考え方 文部科学省 HP）という指導方針も拡がりつつあるが、発達障害に関わる児童生徒にとっては、困難さが助長される恐れも否めない。ここでは、1 節で述べたことを踏まえて、学校で教員が取り組むべきことを具体的に示す。

2. 1. 当事者理解について

教員として、学級担任として、教科担任としていかに、困っている児童生徒の理解をすすめるか。まず、当該児童生徒がどのような困難さを抱えているのか、学校生活の様々な場面、とりわけ学習場面についての困難さを教員がどう理解し、共感していくかが課題となる。当該児童生徒の困難さは個々によって、その場面によって様々であることを前提として関わっていくことが必須である。そのためには、当事者である児童生徒の声を聴くこと、対話的アプローチ（ナラティブアプローチ）が必要である。当事者の困難さへの共感から、本人の特性を理解し、ニーズに合った支援を試行錯誤していくべきであろう。困難さの理解と簡単に書いたが、困難を感じない者にとって、それを実感し、理解することは容易なことではない。特に、これまで学習場面においては、比較的優位な立場に立ってきた教員にとっては、理解し難いことのほうが多いと言えよう。参考文献欄に示した当事者たちの著した著書を読み込むことも必要であろう。研修などで学んだ知識を活用しつつも、一面的にとらえず、柔軟に対処していくことが当事者を救うことに繋がっていく。もちろん、これらを実行するためには、当事者が自己開示できる関係づくりが必須である。一般にしんどいことを表明するにはとても勇気がいる。表明しても裏切られない信頼関係がある。せっかくしんどいことを表明したにも関わらず、それに対処してくれなければ、困難さは心理的負荷をいっそう深いものにしていく。そのことをよく知っている子どもは、教員に困難さを気づかれないように、悟られないように先回りしてことを構え、ごまかして乗り切ろうとする。その裏にある真意に教員はなかなか気づけないものである。教員の人間としての限界を痛感させられる瞬間でもある。

「ぼく、あほやねん。」「勉強でけへんから生きてても意味ない」と語り始めた子どもにどのように声をかけるのか、「通級学級に行くとクラスの勉強が遅れるねん」、「〇〇学級に行く子、あほやといわれる」という子どもに何ができるか。当事者理解と書いたが、それは、当事者を理解できる自分かどうかを教員自身の問題として理解できているかということでもある。自分自身がそのこ

とを受け止められる器を備えているのか、他者を理解できる自分であるかどうかを自分自身がどれだけ理解しているかということである。つまり、現時点で教員である自分が、今までどんな人生を生きてきたのかという問題と対峙することからはじまるのである。他者理解は教員としての自己理解、内省から始まるのである。

2. 2. 保護者との連携

保護者との連携の要は、保護者を受容することである。山根（2010）によれば、「母親の半数以上は子どもが3歳になる前に子どもの発達に不安を感じており、就学前を含めると約8割に達していた¹⁾」という。自分の子どもがほかの子どもと比べて何か違うことに気づきながらも、自分の子どもに障害があるということを認めたくない思い、また、何を根拠に、何を基準に障害といえるのかという不安と戸惑いを多くの保護者は抱いている。将来への漠然とした不安（保・幼・小学校低学年）は、学年が上がるにつれて具体的な不安（小学校高学年から中学・高校）となり、特に進路選択の問題は、当事者のみならず保護者の不安を掻き立てるものである。進路選択への保護者の極端な発想、就職・就労への不安は、日々保護者を苦しめているのである。学校は、これらの保護者の不安と戸惑いを最初に受け止められる場でありたい。そのためには、学校側のチーム体制での懇切丁寧な対応と外部機関、医療機関等専門家への連絡、連携が必須となる。たとえば、スクールカウンセラー（以下SCと記載）と保護者を繋ぐことはたいいていの学校で行われている。SCは守秘義務を持つが、相談内容を整理して、子どものニーズに合った対応を学校に求めていかなければ学校への不信を助長してしまうだろう。また、SCの対応如何によっては、相談自体が単なる気休めに過ぎないと保護者が受け取ってしまう場合もあるだろう。また、医療機関など専門家との連携にも心配りがあって欲しい。保護者自身で医療機関を見つけることの難しさ（どの病院の、どの診療科なのか）や予約の煩雑さ、診察まで時間がかかりすぎる。また、診断の基準や検査内容や結果への不信など、医療機関にかかることで生じる問題点にも予め留意しておくことが不可欠である。保護者との連携といっても、これらを担任1人で担うことは不可能であることを教員集団として合意形成しておくべきである。

2. 3. 合理的配慮について

国連の「障害者の権利に関する条約」（2006）の締結に向けた国内法制度の整備の一環として、「障害を理由とする差別の解消の推進に関する法律」（いわゆる「障害者差別解消法」）が、2016年4月から施行された。WHOのICF（国際生活機能分類 2010）をふまえた障害者基本法第2条の障害者とは、「身体障害、知的障害、精神障害（発達障害を含む）その他の心身の機能の障害があ

る者であって、障害及び社会的障壁により継続的に日常生活又は社会生活に相当な制限を受ける状態にあるものをいう」を指す。ここでの社会的障壁は、「障害がある者にとっての日常生活又は社会生活を営む上で障壁となるような社会における事物、制度、慣行、観念その他一切のものをいう」とされている。合理的配慮の決定、提供にあたっては、医師の診断や障害者手帳取得が条件とはならない。合理的配慮を提供するか否かの決定は、教育委員会など学校の設置者であり、ここには校長など管理職だけでなく、担任や通級指導教室の教員も含まれている。以上のことから合理的配慮の決定を進めていくには、まず当事者の困難さの実態を把握し、本人、保護者、学校関係者、医師等、関係者全員の合意形成によって、困難さの優先順位をつけつつ決定していくものである。そのためにもチームでの体制づくりを進めていかなければならない。詳細については、品川（2016）を参照されたい²⁾。

2. 4. 具体的支援について

1993年から軽度の障害を持った児童生徒が通常学級に籍をおいたまま通級学級による指導がはじまり、2006年からは、LD、ADHDが通級学級指導対象になった。

学校での支援、授業作りの視点は、当該児童生徒の自己肯定感、自己有用感、自尊感情を高めることを重視することが必須である。日々の学校生活、とりわけ学習活動の中での困難さが学年が上がるごとに多くなり、しかも相当の努力によっても改善することが難しい状況の中、「どうせ私は何をしても無理だ」「私のしんどさなどわかってもらえない」「がんばっているのに怠けていると思われている」という抑鬱的な状況に陥りやすい。その状態が続いていくと、二次的な障害（不登校やひきこもり、自傷など）も起こってくる。それらを防いでいくためには、当該児童生徒のできることを肯定し、十分に伸ばしていくことを教員は心掛ける必要がある。できないことをできるようにするのが教員の仕事であるにとらえることが多いが、できることを見つけるのも教員の役目である。品川（2016）が、第5回中央教育審議会教育課程部会特別支援教育部会に提出した資料³⁾は、「リスク要因と保護要因」という考え方を「学校」「家族」「個人」別に示し、この観点から学校現場を見ることを提案している。

また、ロナルド・D・デイビス（2004）は、英国ディスレクシア協会による実際的支援として、以下の8点を挙げている。

- ① テスト時間を他の生徒よりも25%延長する
- ② 行飛ばしや錯読ができるだけ少なくなるように、プリントやテスト問題を130~140%程度拡大して渡す
- ③ 周囲の音に邪魔されないよう別室で試験を受けることができる

- ④ 読み書きが苦手な場合は、口頭試問する
- ⑤ 書く技能を補うため、授業中、ノートに筆記するかわりにパソコンの使用を許可する
- ⑥ 長文読解などの設問に対する答えが内容的に正しければ、綴りが間違っているでも正解とみなす
- ⑦ ノートテイカーを利用できる（他の生徒が記録した授業のノートをコピーしてもらえる）
- ⑧ ブックオンテープ（教科書が朗読されたテープ）を貸与する

その他の様々な具体的支援の方法については、参考文献欄の書籍を参照されたい。教員として目の前の子どもたちの困難さを軽減したいという強い思いは、多忙感の渦中にある教育現場においては、支援体制作りの壁に阻まれることも多い。読み書き障害に対する認識や意識の差による齟齬も避けられない問題であるが、しなやかに強かに、倦まず弛まず、当事者目線での実践を進めていきたい。

3. 学校と家庭と医療現場を結ぶために

3. 1. 保幼小中高の連携

「中央教育審議会初等中等教育分科会特別支援教育の在り方に関する特別委員会 論点整理」⁴⁾において、「できる限り早期から成人に至るまで一貫した指導・支援ができるように、すべての子どもの成長記録や生活の様子、指導内容に関するあらゆる情報を記録し、必要に応じて関係機関が共有できる相談支援ファイル」の作成を例として挙げている。このファイルは個人情報保護の観点から保護者の理解と協力を得て、就学先決定、転学、就労判定する時の資料として活用できることも示している。また、個別の教育支援計画、個別の指導計画については、「特別支援学校の学習指導要領には作成が明記されているが、幼・小・中・高等学校等で学ぶ障害のある幼児児童生徒については、必要に応じて作成される」としているが、これを「障害のある児童生徒等全てに拡大していくことが望ましい」としている。上記のことは、読み書きの困難さを抱える子どもたちにとって、そのときの状況を伝えていく際の有力な資料（書面）にはなるが、当該児童生徒の実際の姿を観察していく場面を設けることが本質的な理解に繋がると考える。いずれにせよ、当該児童生徒を受け入れる機関が連携・情報交換をできる機会の確保が急務であろう。

3. 2. 医療機関との連携

発達検査は当事者のその場の状況に左右される。当日そのとき、その場の客観的データとして信頼できるものではあるが、当事者はどのような思いで、それを受けているか、そこに思いをはせることは難しい。現在、日本では確立された診断評価方法はないが、文部科学省や

DSM-5の学習障害の定義や1.1.で述べた研究団体の定義からすれば、いわゆる発達検査（知能検査 WISC-IV、レーヴン色彩マトリックス検査）、読み・書きの習得度（STRAW、STRAW-R、KABC-II、「特異的発達障害診断・治療のための実践ガイドライン」）、読み・書きの認知能力の検査（音韻認識能力 ELC・視覚認知能力）、音読の流暢性検査などを組み合わせて診断する必要がある。診断基準は多くはなく、それぞれのメリット、デメリットも存在する。詳しくは宇野（2016）⁵⁾参照。いずれにしても、教員が単独で検査をすることは慎むことであり、必ず専門家の診断を受けて、支援、指導をはかる必要がある。

3. 3. 生き方の問題

文部科学省はキャリア教育を推進し、職場体験や自己理解、目標を明確にした将来設計などが実践されている。これらの取り組みの中で、困難さを抱えている児童生徒たちは、生きていくことに希望を見いだしているのだろうか。

今、日々の教育の取り組みの目的とは何かをもう一度問い直す時期にきているのではないだろうか。生きていくために必要な力とは何か。それは、テストで成果を測り、学歴を積み重ねていく力ではない。就労を見通し、生きていくために必要な力は、人と関わっていく力、人と繋がる力だといえないだろうか。そして、その前提としての教育の目的とは、困難を抱える子どもたちが自分の特性を自己肯定できる力を育てていくことではないだろうか。

4. おわりに

読み書き障害の児童生徒の困難さを軽減することを目的に実践研究を意図したが、その定義や個々の子どもたちの抱えている問題の深刻さや背景の複雑さが本研究を通して見えだしてきた。これらの困難さを掬い取っていくことが教員の仕事の必要不可欠な部分であることへの認識がいつそう深まった。眼前の生徒たちへの具体的な実践には至らなかったが、この基礎的研究で得られた支援の視点は教育という営みの本質的なあり方の改変を迫っていくものであった。今後は困難さの軽減に資する具体的な支援のあり方を構築するとともに、認知の課題としての「9,10歳の壁」や「中1ギャップ」との関わりについても考えてみたい。

付記

本稿では、筆者が中学校教員、また一人の親として関わってきた子どもたち、保護者の事例をもとにしました。なお、事例は個人情報の保護に配慮し、変更を加えています。

注

- 1) 山根隆宏 (2010), 「高機能広汎性発達障害児をもつ母親の診断告知前および告知時の体験」神戸大学発達・臨床心理学研究, Vol.9, pp.17-24
全国の HFPDD 児をもつ親の会に所属する母親, および特別支援学級に在籍する児童の母親 464 名を対象に 2007-2008 に実施。
- 2) 品川裕香 (2016), 「ディスレクシア入門 「読み書き LD」 の子どもたちを支援する」, 第 13 章 pp.197-210, 日本評論社。
- 3) 品川裕香 (2016) 「第 5 回中央教育審議会教育課程部会特別支援教育部会提出資料」
http://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chukyo/chukyo3/063/siryu/_icsFiles/afieldfile/2016/02/01/1366280_05.pdf
- 4) 中央教育審議会初等中等教育分科会特別支援教育の在り方に関する特別委員会 論点整理 平成 22 年 12 月 24 日
- 5) 宇野 (2016), 「学習障害を支援する (こころの科学 187)」, pp. 27-33, 日本評論社。

参考文献

○ディスレクシア (一般・理解)

- 澤口俊之 (2016) 「発達障害の改善と予防: 家庭ですべきこと、してはいけないこと」, 小学館。
- 加藤醇子 (2016), 「ディスレクシア入門 「読み書き LD」 の子どもたちを支援する」, 日本評論社。
- NHK 「病の起源」取材班 (2009), 「病の起源 2 読字障害」, NHK 出版。
- マーガレット・J・スノウリング (2008), 加藤醇子・宇野彰 (翻訳), 「ディスレクシア 読み書きの LD-親と専門家のためのガイド」, 東京書籍。
- サリー・シェイウィッツ (2006), 藤田あきよ (翻訳), 「読み書き障害 (ディスレクシア) のすべて 頭はいいのに、本が読めない」, PHP 研究所。
- 上野一彦, 緒方明子, 柘植雅義 (2005), 「特別支援教育基本用語 100 選」-解説とここが知りたい・聞きたい Q&A, 明治図書
- 品川裕香 (2003), 「怠けてなんかない! ディスレクシア 読む書く記憶するのが困難な LD の子どもたち」, 岩崎書店。

○就労支援

- 品川裕香 (2013), 「働く」ために必要なこと: 就労不安定にならないために」, 筑摩書房。
- 品川裕香 (2010), 「怠けてなんかない! セカンドシーズンあきらめないー読む・書く・記憶するのが苦手な LD の人たちの学び方・働き方」, 岩崎書店。

○当事者 (保護者) 理解

- David Denborough (2016), 小森康永・奥野光 (翻訳) 「ふだん使いのナラティブ・セラピー: 人生のストーリーを語り直し、希望を呼び戻す」, 北大路書房。
- 山本智子 (2016), 「発達障害がある人のナラティブを聴く: 「あなた」の物語から学ぶ私たちのあり方」, ミネルヴァ書房。
- フィリップ・シュルツ (2013), 藤堂栄子・室崎育美 (翻訳), 「私のディスレクシア」, 東京書籍。
- 井上智・井上賞子 (2012), 「読めなくても、書けなくても、勉強したいーディスレクシアのオレなりの読み書き」, ぶどう社。
- 小菅宏 (2009), 「僕は、字が読めない。読字障害と戦いつづけた南雲明彦の 24 年」, 集英社。
- 藤堂栄子 (2009), 「ディスレクシアでも、大丈夫! -読み書きの困難とステキな可能性」, ぶどう社。
- 学習支援、ケア
- 丸山広人 (2016), 「教育現場のケアと支援: 場の力を活かした学校臨床」, 大月書店。
- 近藤武夫, 柘植雅義 (2016), 「学校での ICT 利用による読み書き支援: 合理的配慮のための具体的な実践 (ハンディシリーズ 発達障害支援・特別支援教育ナビ)」, 金子書房。
- 宮本信也 (2016), 「学習障害を支援する (こころの科学 187)」, 日本評論社。
- 富山敦史 (2015), 「開かれた関係を築くコミュニケーション能力の育成~子どもたちのナラティブから ESD の価値観形成へ向けた創造的な教育実践を構想する~」, 奈良教育大学附属中学校研究紀要, 第 44 集, pp. 1-5。
- 中邑賢龍・近藤武夫 (2012), 「発達障害の子を育てる本 ケータイ・パソコン活用編 (健康ライブラリーイラスト版)」, 講談社。
- 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。
- 品川裕香・竹田契一 (2011), 「怠けてなんかない ゼロシーズンー読む・書く・記憶するのが苦手になるのを少しでも防ぐために」, 岩崎書店。
- 玉井浩, 奥村智人, 若宮英司 (2010), 「学習につまづく子どもの見る力 視力がよいのに見る力が弱い原因とその支援」, 明治図書。
- ジュディス・スターン, ウージ・ベン=アミ (2008), 「いろんな学び方, あるんだね! 子どものための LD ガイド」, 東京書籍。
- 品川裕香 (2006), 「LD・ADHD・アスペルガー症候群気になる子がぐんぐん伸びる授業 すべての子どもの個性が光る特別支援教育」, 小学館。
- ロナルド・D・デイビス (2004), 品川裕香 (翻訳), 「ディスレクシアなんか怖くない! 家庭でできる読み書き LD 解決法」, エクスナレッジ。

小池敏英, 窪島務, 雲井未歆(2004), 「LD 児のためのひらがな・漢字支援—個別支援に生かす書字教材」, あいり出版.

小池敏英, 渡辺健治, 雲井未歆, 上野一彦(2002), 「LD 児の漢字学習とその支援—一人ひとりの力をのばす書字教材」, 北大路書房.

ミルトン・メイヤロフ (1987), 「ケアの本質 生きることの意味」, ゆみる出版.

○検査・診断等

加藤醇子, 安藤壽子, 原恵子, 縄手雅彦(2016), 「ELC 読み

書き困難児のための音読・音韻処理能力簡易スクリーニング検査」, 図書文化.

稲垣真澄 (2010), 「特異的発達障害 診断・治療のための実践ガイドライン—わかりやすい診断手順と支援の実際—」, 診断と治療社.

宇野彰, 春原則子, 金子真人, Taeko N. Wydell (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.

