

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

上野一彦・大隅敦子

〔キーワード〕日本語能力試験、特別措置、LD、学習障害、ディスレクシア

〔要旨〕

日本語能力試験は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。中でもLD(学習障害)等と分類される学習障害や注意欠陥・多動障害、高機能自閉症に関する措置については、原則を立てつつ試行を重ねている段階である。

一方坂根(2000)によれば、既に日本語教育の現場でもLD(学習障害)等に相当する障害を持つ学習者を受け入れており、教師は「LD学習者の対応は、学習目標、LDの程度や症状の問題など、多くの要因が複雑にからみあうため、一律の対応をするのがよいのか」と懸念しているという。

本稿ではLD(学習障害)等の中核をなすと言われる発達性ディスレクシアに焦点を当て、専門家と実施主体が連携しながら、WAIS IIIをはじめとする認知・記憶特性および過去の措置を踏まえて特別措置審査を行っているさまを、実際の事例とともに紹介する。

1. はじめに 日本語能力試験における特別措置の現状と本研究の目的

日本語能力試験は1984年度の実施以来、年一回12月に実施され、2006年度で23回目を迎えた。この間、受験者も当初の7,019名から、2006年度には437,360名に達し、48カ国130都市で開催されるに至った。全体数の増加とともに障害を持つ受験者に対する受験特別措置も、1994年度にブラジルで実施した「運動障害受験者への冊子ページめくりのための介添人同伴受験」に始まり、2006年度には少くないリピーター受験者をふくめ、95名(国内30名、海外65名)に至った(表1)。WEB上で公開している各年度の「日本語能力試験 結果の概要」においても、「受験上の特別措置 Special Testing Arrangements for people with Disabilities」のページがあり、当該年度の障害別受験者数と主な特別措置が記されている⁽¹⁾。

開始以来、この特別措置受験の件数は512件を超え、いわゆる伝統的な障害である視覚障害(全盲、弱視)、聴覚障害(全失聴、難聴)、運動障害(上肢、下肢、そのほか)などについては、原則的な対応が定まって来たと言える(上田2003)。しかしLD(学習障害)等と分類された学習障害や注意欠陥・多動障害、高機能自閉症にどのような措置が妥当なのかについては、

表1 受験特別措置の件数*1

分類	視覚障害			聴覚障害			運動障害			LD(学習障害)等			合計		
	内*2	外*3	計*4	内	外	計	内	外	計	内	外	計	内	外	計
1994	0	0	0	0	0	0	0	1	1	0	0	0	0	1	1
1995	2	0	2	0	1	1	0	0	0	0	0	0	2	1	3
1996	3	2	5	2	1	3	0	1	1	0	1	1	5	5	10
1997	2	4	6	2	2	4	0	1	1	0	0	0	4	7	11
1998	11	13	24	0	0	0	0	2	2	0	0	0	11	15	26
1999	8	11	19	1	1	2	2	3	5	0	2	2	11	17	28
2000	7	19	26	3	2	5	1	2	3	0	0	0	11	23	34
2001	9	18	27	7	2	9	1	6	7	0	0	0	17	26	43
2002	5	19	24	4	2	6	0	1	1	0	1	1	10*5	23	33
2003	16	14	30	13	7	20	9	3	12	1	3	4	39	27	66
2004	11	28	39	6	10	16	7	14	21	1	6	7	25	58	83
2005	8	31	39	8	10	18	6	9	15	1	3	4	23	53	76
2006	13	36	49	10	18	28	8	10	18	0	3	3	30	65	95*6
合計	95	195	290	56	56	112	34	53	87	3	19	22	189	323	512

出所) 2001まで上田(2003)、それ以降各年度版「日本語能力試験 結果の概要」による

*1 件数は、同一受験者のリピーター受験も含むのべ件数である。

*2 内：国内受験件数

*3 外：海外受験件数

*4 計：全受験件数

*5 特別措置の4つの区分に入らないパニック障害1名を含んでいる。

*6 各障害区分の合計数には視覚/聴覚の重複障害者2名、視覚/運動の重複障害者1名を含む。したがって全体合計数98件は、人数で言うと95名となる。

原則を立てて試行を重ねている段階である。

日本語教育におけるLD学習者に関する先行研究は非常に少ないが、坂根(2000)、池田(2004)は、日本語教育の現場では既にLDを持つ学習者を受け入れており、その支援策が個々の教育現場で模索されていることを紹介している。また「LD学習者にとって最も習得が困難である」とされる教科に数学とともに外国語を挙げ、「外国語教育の立場からLDの問題に取り組むことはLD全体から見ても非常に重要である」と意義をみとめるとともに、LD学習者を教えたり、課題を課したり、試験を行ったりする教師として「LD学習者の対応は、学習目標、LDの程度や症状の問題など、多くの要因が複雑にからみあうため、一律の対応をするのがよいのか」という問題提起を行っている。

本報告は日本語能力試験におけるLD(学習障害)等受験者、中でもその重要な部分を占め

るディスレクシア（読字障害）受験者群への特別措置の進め方や具体的な事例を考察し、この障害を持つ学習者に対する日本語教育に資する情報提供を目指すものである。

2．LD（学習障害）とディスレクシア（読字障害） 定義と背景

日本語能力試験における障害区分LD（学習障害）等は、注意欠陥多動障害、高機能自閉症を含む広い意味の分類である。これらは認知、行動、運動、社会的関係の広い分野にわたっているが、ここでは本稿で扱うLD（学習障害）とディスレクシア（読字障害）についての定義、および両者の関係を整理しておく。LD（学習障害）は、知的発達には大きな遅れはないが部分的かつ特異な偏りがあり、学習面での「学びにくさ」「つまずきやすさ」を持つ児童・生徒に対して、1960年代に入って米国で使われはじめた言葉である。視覚障害、聴覚障害、運動障害などの伝統的障害の観点からいえば障害の程度は比較的軽く、それゆえに「学びにくさ」「つまずきやすさ」も外見からはわかりにくい部分がある。さらに障害そのものではないが、運動の自己調整や対人関係の調整において困難を併せ持つことも多い。

日本国内の義務教育におけるLD問題への対応は、1990年代になって始まった。1992年度には文部省（当時）に設けられた「学習障害及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協力者会議」が始まり、1997年の中間報告をはさんで1999年の最終報告で「学習障害児に対する指導について（報告）」としてまとめられ、以降の施策の基盤となった。1994年に報告された米国NJCLD（全米学習障害合同委員会）²⁾における定義を全面的に踏まえた、この最終報告における定義は、下にまとめた通りである。

その後2004年に発達障害者支援法³⁾が成立し、2005年から施行される中で、LDのこの定義は学習者の「学びにくさ」「つまずきやすさ」への制度的、法律的対応の文脈において多く用いられるようになった。ただLDは同様に発達障害⁴⁾を構成する注意欠陥多動性障害⁵⁾、高機能自閉症⁶⁾、アスペルガー症候群（障害）と合併することも少なくなく、またその区分についてもいまだ議論が収束しているとは言えない。

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。

「学習障害及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（文部省）（1997）」による定義

一方、特に欧米では一世紀以上前から主に医学の分野で「語盲 (word blindness)」「ディスレクシア (dyslexia、読字障害)」と名称を変えながら「読み書きの学習レベルが年齢や知的発達、教育の程度から期待されるレベルより、十分に低い(具体的には1年半から2年以上の差を言う場合が多い)状態(日本LD学会:2006)」について研究がなされてきた。ディスレクシアには生来のものあるいは発達期に見られる「発達性」のもの、事故などにより後天的に機能を失うもの(失読症)や能力が低下する「後天性」のものがある。これまでの日本語能力試験の申請はすべて「発達性ディスレクシア(読字障害)」であることから、本稿では以降「発達性ディスレクシア(読字障害)」を以て「ディスレクシア」として話を進めることとしたい。なお欧米などのアルファベット圏では全人口の5%以上を占めることが専門家の間で経験的に共有されており、この障害の頻度の高さが理解できる⁽⁷⁾。

米国ボルティモアに本部を置く国際ディスレクシア協会(IDA)⁽⁸⁾はディスレクシアを「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ず、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⁽⁹⁾。」と定義している(国際ディスレクシア協会(2003)より宇野ほか(2006)の訳による)。

一方、宇野ほか(2006)は、国際ディスレクシア協会の上記の定義を踏まえながら、日本語における発達性Dyslexiaの定義を「発達性Dyslexiaは、神経生物学的原因に起因する特異的障害である。その基本的特徴は、文字や単語の音読や書字に関する正確性や流暢性の困難さである。こうした困難さは、音韻情報処理過程や視覚情報処理過程などの障害によって生じる。また、しばしば他の認知能力から予測できないことが多い。二次的に読む機会が少なくなる結果、語彙の発達や知識の増大を妨げることが少なくない。さらに、失敗の経験が多くなり、自己評価が低く自信が持ちにくくなる場合もまれではない。この障害は1999年の文部科学省の定義における学習障害の中核と考えられる。」と述べている。

この宇野ほかの定義が、日本語におけるディスレクシアの定義について、音韻情報処理過程に加え視覚情報処理過程について言及しているように、言語システムによって理解の困難が形を変えるのはある意味では当然のことで、かなにおける音韻と文字の対応は1対1に近いものの、漢字という構成や読み方が複雑な表意・文字を持つ日本語の場合、音韻処理だけでなく、視覚処理の面からも検討する必要があることを明確にしていると言える。いずれにしてもディスレクシアの症状は脳内の部分や回路によっており、言語システムによってその表出する症状が変わることが経験的には理解されているが、その原因やしきみ、症状がくわしく特定されているとは言い難い。他のLD(学習障害)等受験者と同様、つねに多様な症状にどう対応して

いくつか、ということが特別措置検討の鍵となる。

日本語能力試験におけるLD（学習障害）等受験者も、このディスレクシアの事例が最も多く、本稿では日本語能力試験におけるLD（学習障害）等について取り組む最初の段階として、ディスレクシアを取り上げることとしたい。

3．日本語能力試験におけるディスレクシアへの対応 基本的な考え方

前節でまとめたようにディスレクシアは他のLD（学習障害）等に属する障害と同様、中枢神経のどの機能に障害が見られるかなどによってその症状が様々であり、対応を行う際には各個人の認知や記憶の特性を十分に把握する必要がある。

日本語能力試験では、初めて措置を申請する、もしくは前回と異なる措置を申請する場合、措置審査にあたって受験者の障害の状況と特性を知るために願書のほか、申請者が現在またはこれまでに所属した教育機関の教師等の関係者、もしくは医師、ケースワーカーなどの専門家からの説明書を求める。

LD（学習障害）等の場合、医師や心理学者からの所見が送られてくるが、その多くがWAIS III⁽¹⁰⁾などの心理検査を根拠として踏まえている。WAIS IIIは因子分析的手法により、一般知能だけでなく、言語理解（VC）、知覚統合（PO）、作動記憶（WM）、処理速度（PS）といった群指数が算出できる。表2には各群指数が低い場合の基礎的な困難をまとめたが、1つの群が低い場合もあれば複数群が弱い場合もあり、特別措置申請に添付された医師や心理学者の所見を読みながら、受験者の認知・記憶特性の全体像把握に努める。

もう一方で重要なのが当該受験者に対する、過去の教育や他試験（米国SAT等）の経験など、これまでに受けた特別措置内容等の情報である。試験におけるLD等に対する対応は、最終的には時間延長、スローテープ使用、別室受験などであり、たとえば時間延長であるなら、

表2 WAIS IIIにおける各群指数が低い場合の基礎的な困難

	下位群	測られている知能
言語性知能	言語理解（VC） 単語 知識 類似	聴覚認知能力、結晶性知能、言語的能力（理解・推論・表現）等
	作動記憶（WM） 算数 符号 語音整列	短期記憶（聴覚）、注意集中、数を扱う力
動作性知能	知覚統合（PO） 絵画完成 積木模様 行列推理	視覚認知能力、流動性知能、空間的把握力等
	処理速度（PS） 符号、記号探し	事務処理能力、短期記憶（視覚）手先の不器用さ、視覚運動、時間への意識等

何倍延長するのか、という具体的な措置内容を明確にすることが必要である。その判断を行うのに重要な情報となるのが過去の措置経験であり、日本語能力試験では、これについても申請書内で情報を求めている。

4. 日本語能力試験におけるディスレクシア(読字障害)受験者への対応

日本語能力試験におけるLD(学習障害)等受験は、日本国内において発達障害者支援法が成立する2004年からさかのぼること8年前の1996年、英国からの申請・実施に始まった。以降米国、英国をはじめ国内制度が整備されている欧米からの申請が多いことがこの障害の特徴であり⁽¹¹⁾、受験者は既に学習段階のどこかで心理学者や医師の診断を受けて何らかの支援制度を利用している事が多い。申請・審査・実施の流れは次ページの通りである。

日本語能力試験は、その受験者が初めて特別措置を利用する場合および前回と異なった特別措置を要請する場合は、障害の種別や対応の希望といった通常申請のほかに医師、心理学者、教師の所見の添付を求めるが、LD(学習障害)に関しても、前述したWAIS IIIの診断結果を含めた心理学的な所見やふだんの学習等で受けている措置について、かなり詳しいレポートが送られてくる。

日本語能力試験における特別措置 申請・審査・実施の流れ

受験者からの申請が各国の試験実施機関を經由して実施本部に送付される。

- ① 本部は申請受理後、当該障害の専門家に申請書を回付して審査を依頼する。なお、専門家は委員会を構成しており、当該障害専門家(担当委員)が申請案を審査して了承あるいは修正して了承し、特別措置全体を見る専門家(主査)が最終的な了承を行う。
- ② 審査終了後、実施本部は結果を各国実施機関に伝えて手配を指示し、また実施機関経由で受験者本人にも特別措置について連絡を行う。
- ③ 試験当日に特別措置を実施したのち、本人もしくは代理人から、実施状況について所定用紙にコメントを記入してもらい、実施機関の実施報告とともに本部へ報告させる。
- ④ 試験終了後、当該年度の特別措置実施状況について、委員会にて報告・検討を行う。

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

LD（学習障害）等措置を希望する申請件数22件の半数以上、海外からの申請19件のうち12件はディスレクシア（読字障害）を主根拠としており⁽¹²⁾、その割合の大きさは欧米におけるこの障害の多さを改めて実感させられるものである。

ディスレクシアを持つ受験者に対する主要な措置としては、以下が挙げられる。

- ・問題用紙拡大（A4 A3等）
- ・時間延長 障害の特徴により全科目もしくは一部の科目を対象とする。解答時間全体を延長する場合もあれば、記入を確認するため、最後に時間を設ける場合もある）
障害の程度により1.3倍、1.5倍、2.0倍の3段階を設定
- ・聴解科目の全体遅延テープ（話す速度も含め、全体を20%遅延）もしくはポーズ部分延長テープ（話す部分の速度は変わらず、ポーズ部分のみの延長）の使用
ポーズ延長テープについては障害の特徴と問題の特徴（イラストや文字選択肢などの視覚情報の有無）により、全部分もしくは一部問題を対象とする。
- ・別室受験 障害によるもの、もしくは時間延長により結果的に生じるものがある。

なお、前述のように、毎年の試験終了後、受験者もしくは代理人から特別措置実施についてのフィードバックを受ける。現在までのところ特別措置内容や当日の実施体制、スタッフに対する感想は概ねよいとの評価を得ているが、一度だけ、時間延長を含む特別措置内容について、実施機関では事前に伝えた通りに行ったが、「事前に伝えた時間割で行った」ことが受験者に共有されておらず、クレームが発生したことがあった。この場合は再度、実施した時間を確認することで受験者の了解は得られたが、このような実施のソフト面にも気を配る必要があることが再認識された。

5. 審査事例⁽¹³⁾

前節で述べた通り、日本語能力試験では、各受験者について心理学的所見から推察される認知・記憶の特性と、その特性に基づいて過去受けてきた教育上の措置、という2つの情報を重ねて、特別措置の審査を行ってきたが、ここで2つの審査事例を報告し、その実際をみることにしたい⁽¹⁴⁾。

事例1 A氏

WAIS IIIにおける専門家の所見

全体IQ：平均の下、言語性IQ：平均の下、動作性IQ：平均

WM、PO、PSは平均域、VC平均の下。

情報処理の入力と出力の負担軽減のために時間延長措置が必要。ダメージの程度が大きいことおよび過去の特別措置経験から重程度の障害と捉え、2倍が妥当。その他、聴覚弁別における左耳の軽度難聴、聴覚記憶における記憶範囲でなく注意範囲の狭さがある。

特別措置：2倍の時間延長と、延長に伴い他受験者との時間割が変わってくることから、別室での受験と決定。

事例2 B氏

WAIS IIIにおける所見

全体IQ、言語性IQ、動作性IQすべて平均域にあり、言語性IQ、動作性IQの間に有意な差は認められない。これらはしかし下位検査間のばらつきが大きいため、慎重に捉える必要がある。言語理解や知覚統合が非常に優れているのに対し、作業記憶は同じ非常に優れているというカテゴリーの中でもやや低く、さらに処理速度も低い。視覚情報処理が遅く、また実行機能障害や問題解決の力も高くない。

情報処理速度の遅さについて中程度の障害と捉え、また過去の他試験における特別措置経験も踏まえて1.5倍の時間延長措置を採用。

特別措置2：1.5倍の時間延長と、それに伴い他受験者との時間割が変わってくることから、別室受験

なお前節で述べたように、現在特に時間延長に関し、軽・中・重程度といった障害の程度に応じて、3段階化を試みているところである。

6. まとめと示唆

日本語能力試験では、各受験者について心理学的所見から推察される認知・記憶の特性と、その特性に基づいて過去受けてきた教育上の措置、という2つの情報を組み合わせて特別措置の検討を行ってきた。学習者を観察する機会がない大規模試験の場合、これらの情報は必要かつ欠くべからざるものである。また大規模試験の公平性を担保する意味でも、これらは重要な意味を持っていると言える。

これらの情報はおそらく教室であっても必要であり、たとえば坂根(2000)によって提示された「LD学習者の対応は、学習目標、LDの程度や症状の問題など、多くの要因が複雑にからみあうため、一律の対応をするのがよいのか」という教室での対応の妥当性について、一定の根拠を与えるとともに学習者の認知・記憶・行動特性に合わせた学習方法模索に有効な情報になると考えられる。

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

またこれらの情報を正しく理解し、措置を実施して行く前提として専門家による審査・説明・助言が必要であるが、国際交流基金では1998年にこのための委員会を立ち上げた。以降この委員会との連携が、特別措置の審査・実施に重要な役割を果たしている。

〔注〕

〔¹〕URL <http://momo.jpf.go.jp/jlpt/j/result.html>

〔²〕米国のNJCLD（全米学習障害合同委員会）における定義（1994）

National Joint Committee on Learning Disabilities (National Joint Committee on Learning Disabilities, NJCLD)

Learning disabilities is a generic term that refers to a heterogenous group of disorders manifested by significant difficulties in the acquisition and use of listening, speaking, reading, writing, reasoning, or mathematical abilities. These disorders are intrinsic to the individual, presumed to be due to central nervous system dysfunction, and may occur across the life span. Problems in self regulatory behaviors, social perception, and social interaction may exist with learning disabilities, but do not by themselves constitute a learning disability.

Although learning disabilities may occur concomitantly with other handicapping conditions (for example, sensory impairment, mental retardation, serious emotional disturbance) or with extrinsic influences (such as cultural differences, inappropriate or insufficient instruction) they are not the result of those or conditions influences.

〔³〕発達障害を早期に発見し、発達支援を行うことに関する国および地方公共団体の責務を明らかにし、学校教育における発達障害者への支援、発達障害への就労の支援、発達障害者支援センターの指定等について定めることにより、発達障害者の自立および社会参加に資するようその生活全般にわたる支援を図り、もってその福祉の増進に寄与することを目的に制定された。この法律で言う「発達障害」とは、自閉症、アスペルガー症候群（障害）その他の広汎性発達障害、学習障害、注意欠陥/多動性障害その他これに類する脳機能の障害を指す。

〔⁴〕中枢神経系の高次機能の障害が発達期に生じているものをいい、①知能発達の障害を中心とする知能障害（精神遅滞）、②自閉症を中心とする広汎性発達障害、③発達のある側だけが特に障害されている発達の部分的障害、④落ち着きのない行動の問題を中心とする注意欠陥/多動性障害からなる。なお先に挙げた発達障害支援法における定義には知的障害が含まれていないが、これはすでに支援の法律がある知的障害以外の発達障害を支援するためにつくられたものであるため、法律内では知的障害を含まない形で発達障害が定義されたものである。

〔⁵〕「特別支援教育の在り方に関する調査研究協力者会議」の最終報告「今後の特別支援教育の在り方について」によればADHDとは「年齢あるいは発達に不釣り合いな注意力、及び/又は衝動性、多動性を特徴とする行動の障害で、社会的な活動や学業の機能に支障をきたすものである。また、7歳以前に現れ、その状態が継続し、中枢神経系に何らかの要因による機能不全があると推定される。」と定義されている（文部科学省2003）。

〔⁶〕自閉症（高機能）、アスペルガー症候群については、その区分をめぐってまだ議論が収束していない。

〔⁷〕たとえば上野（2006）、榊原（2002）。欧米でこの障害が多く見られるのは、一例を挙げると英語では同じ綴りでも幾通りもの読み方があり、日本語のひらがなにくらべて文字と音韻の対応が複雑であるためと言

われている。なおBBC(2004)によれば、アルファベット圏人口のうち5%~17%がディスレクシアであるという。

さらに小山(2004)は、「日本語の特殊性、漢字のもつ視覚的に複雑な文字構造を考えると、欧米で唱えられている音韻的処理能力の欠陥だけでは日本語でのディスレクシアを説明することはできません」として、実際の症状として「*視覚的に漢字の細部を正しく区別できない。たとえば「折」と「析」。*漢字の読み書きに非常に時間がかかる。*漢字をよむことはできても書くことができない」などを挙げている。

⁽⁸⁾International Dyslexia Association 米国ボルティモアに本部を持つNPO。

⁽⁹⁾以下、原文を掲示する。Dyslexia is a specific learning disability that is neurobiological in origin. It is characterized by difficulties with accurate and/or fluent word recognition and by poor spelling and decoding abilities. These difficulties typically result from a deficit in the phonological component of language that is often unexpected in relation to other cognitive abilities and the provision of effective classroom instruction. Secondary consequences may include problems in reading comprehension and reduced reading experience that can impede growth of vocabulary and background knowledge(IDA: International Dyslexia Association 2003より)

⁽¹⁰⁾Wechsler Adult Intelligence Scale III ウェクスラー式知能検査の改訂第三版

⁽¹¹⁾欧米以外では、2006年に初めてアジアからの申請があった。

⁽¹²⁾ADHD等他の症状を合併している場合もある。

⁽¹³⁾記述目的に直接関係のない、国籍や年齢等は個人情報の保護に配慮し記述から省いた。

⁽¹⁴⁾事例1、2に現れる、知能記述の文言については、大体以下の%値に相当する。

~ 2 非常に劣っている、2 8 劣っている、9 24 平均の下、25 74 平均、75 90 平均の上、91 97 優れている、98以上 非常に優れている

〔参考文献〕

- 上田和子(2003)「日本語能力試験における障害者受験特別措置対応の現状と課題」『日本語国際センター紀要』13号
- 上野一彦・牟田悦子・小貫悟屏編著『LDの教育 学校における判断と指導』日本文化科学社
- 上野一彦(2003)『LD(学習障害)とADHD(注意欠陥多動性障害)』講談社
- 上野一彦・海津亜希子・服部美佳子(2005)『軽度発達障害の心理アセスメント』日本文化科学社
- 上野一彦他(2005)「障害特性と教育支援の在り方についての開発研究」『平成16年度広域科学教科教育学研究 研究成果報告書』
- 上野一彦(2006)『LD(学習障害)とディスレクシア(読み書き障害) 子どもたちの「学び」と「個性」』講談社
- 宇野彰・春原則子・金子真人・Taeko N. Wydell(2006)『小学生の読み書き計算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
- 池田庸子(2004)「学習障害(LD)を持つ留学生の受け入れと支援」『日本語教育』128号
- 榊原洋一(2002)『アスペルガー症候群と学習障害 ここまでわかった子どもの心と脳』講談社
- 酒井邦嘉(2002)『言語の脳科学 脳はどのようにことばを生みだすか』中央公論社
- 坂根庸子(2000)「留学生教育における学習障害者への取り組み」『関西外国語大学留学生別科日本語教育論集』10号
- 竹田契一・西岡有香(2000)「LDと音韻論」『現代のエスプリ』398号
- 田中裕美子(2007)「学習の躓きの原因を考える LDの理解と支援から 特別支援教育の新しい流れ」『日

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

本語教育学会秋季大会 予稿集』

田中容子（2007）「発達障がいをめぐる昨今の状況について 特別支援教育の新しい流れ」『日本語教育学会
秋季大会 予稿集』

特定非営利活動法人EDGEのWEBページ <http://www.npo-edge.jp/dxa.html> 2007年9月30日参照

西原鈴子（2007）「コメント「障がい」というニーズをもつ少数派グループ」『日本語教育学会秋季大会 予
稿集』

日本LD学会編（2007）『日本LD学会・LD・ADHD等関連用語集』

BBC NEWS/HEALTH（2004）New theory on cause of dyslexia.

http://news.bbc.co.uk/2/low/health/3618060_stm 2007年9月30日参照

Educational Testing Service（2003）Guide for Test Takers with Disabilities TOEFL TSE Computer
Based TOEFL, Paper Based TOEFFL, and Test of Spoken English.