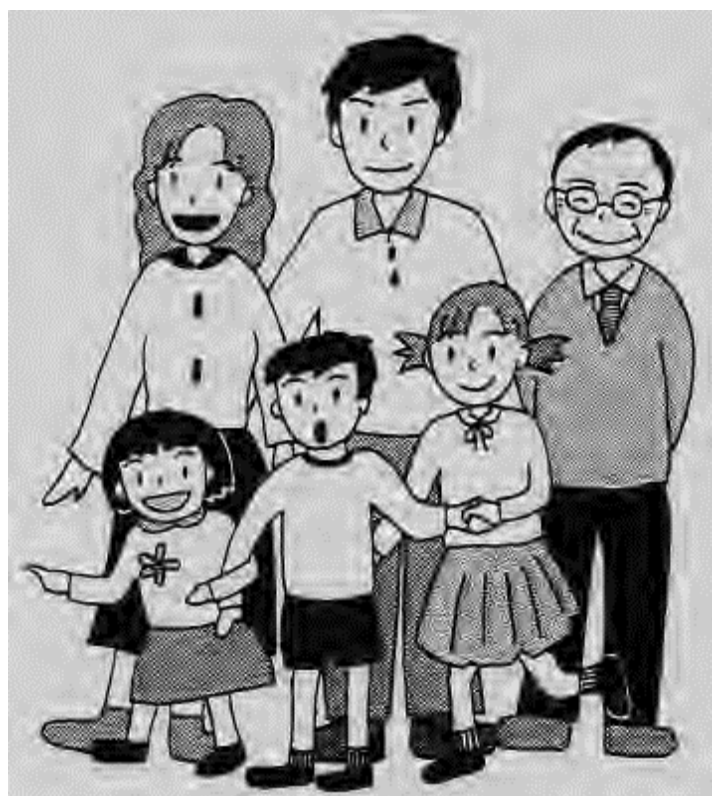


# 特別な教育的支援を 必要としている子どもたち

## L D ( 学 習 障 害 )

### — 理解・啓発ガイドブック —



平成14年2月

奈良県立教育研究所

# はじめに

21世紀の幕開けとともに省庁再編が行われ、文部省の「特殊教育課」は、文部科学省の「特別支援教育課」となり、支援が必要な子どもたちすべてに対応していくという姿勢を示しました。その諮問機関である「21世紀の特殊教育のあり方に関する調査研究協力者会議」から提出された報告書の中にも、これからの教育は、「児童生徒等の視点に立って一人一人のニーズを把握し、必要な支援を行うという考えに基づいて対応を図る必要がある。」と記されています。LD(学習障害)児は、その多くが通常の学級に在籍していることから、まさに特別な支援を必要としている子どもたちということが出来ます。

すでにLDについては、平成11年7月に文部省(現文部科学省)から「学習障害児に対する指導について(報告)」が出されており、指導に当たっては、通常の学級での指導を基本とし、校内すべての先生方の共通理解及び協力のもとに、担任が配慮して指導に当たることが求められてきました。

しかしながら、各学校においてはまだまだ十分な指導がなされているとはいえない現実があります。LD児が周囲の友達や先生方によく理解されず、苦しんでいたり自信を失っていたり、孤立したりすることも多く見受けられます。また、多くの先生方がLD児を目の前にして、その理解や対応などについて悩んでいることも事実です。

このような現状に対し、当教育研究所では、プロジェクトチームを組織し、LD児の理解と指導の在り方について研究を進め、教育実践の参考に供したいと考え「特別な教育的支援を必要としている子どもたち LD(学習障害)ー理解・啓発ガイドブックー」を作成いたしました。

本冊子は、すべての教育関係者の方々に理解していただけるような入門書として、できるだけ専門用語は使わず、やさしい表現を用いました。また、指導に役立つよう支援のポイントをできるだけ多く示しました。子どもたち一人一人が輝き、楽しい学校生活を送れるよう、本冊子を活用していただければ幸いに存じます。

最後になりましたが、本研究を進めるに当たりご協力いただいた指定研究員の先生方並びにご指導、ご助言いただきました関係各位に心からお礼申し上げます。

平成14年2月

奈良県立教育研究所

所長事務取扱 中尾勝二

# 目 次

こんな子いるかな	1
L D とは	3
L D 児によくみられる困難性について	4
L D と間違えやすい障害などについて	5
なぜ L D が生じるのか	7
L D 児はどのように指導すればよいか	8
(1) 「聞く」 ことをつまづき	9
(2) 「話す」 ことをつまづき	11
(3) 「読む」 ことをつまづき	13
(4) 「書く」 ことをつまづき	15
(5) 「計算する」 ことをつまづき	17
(6) 「推論する」 ことをつまづき	18
(7) 「社会性」 のつまづき	19
(8) 「運動」 のつまづき	20
L D 児への支援や配慮について	
(1) 本人に対する支援や配慮	21
(2) 周囲の環境に対する工夫や配慮	22
参考・引用文献	23

# こんな子いるかな

## なぜ今、LDなのか

みなさんは、「LD」又は「学習障害」という言葉を聞かれたことはあるでしょうか。LD (Learning Disabilities) という教育用語は、アメリカの教育心理学者であるカーク (Kirk, 1963) が提唱したと言われています。

クラスの中に知的に遅れているわけではないのに、次のような子どもはいませんか。

集団の中では先生の話  
聞き取れず、理解する  
ことができない。  
(➡10ページ)



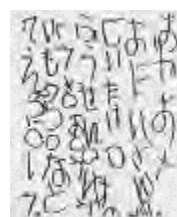
人が聞いて分かるように  
話をするのができない。  
(➡11ページ)



たどたどしい読み方を  
したり、行をとばして  
読んだりする。  
(➡14ページ)



バランスが悪くて、  
ほとんど読めない  
文字を書く。  
(➡16ページ)



筆算の桁をずらして

計算する。

(→17ページ)

$$\begin{array}{r} 840 \\ + 52 \\ \hline 1360 \end{array}$$

計算はできるのに、

文章題が解けない。

(→18ページ)



友達の感情や気持ち

を考えずに、自分の  
ペースで行動する。

(→19ページ)



身体の動きがぎこちない。

(→20ページ)



最近、このような特徴をもつ子どもたちを「LD児」又は「学習障害児」と呼んで、テレビや新聞でも大きく取りあげられています。

しかし、このような特徴をもっているからといって、すぐにLDと判断することはできません。子どもがLDかどうかの判断は非常に難しいので、自分勝手に決めつけず、学識経験者などの専門家に判断をゆだねましょう。

# LDとは

LDとは、どういう状態を指すのでしょうか。具体的にみてみましょう。我が国では、平成11年7月に発表された「学習障害児に対する指導について（報告）」で、次のように定義しています。

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。

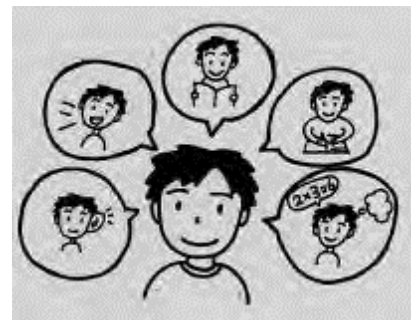
学習障害は、その原因として、中枢神経<sup>※1</sup>系に何らかの機能障害があると推定されるが、視覚障害、聴覚障害、知的障害、情緒障害などの障害や、環境的な要因が直接の原因となるものではない。

※1 中枢神経…脳（大脳、小脳、脳幹）と脊髄の総称で、知覚、運動、視・聴覚、言語などの中枢がある。

つまり、LDとは、

- ① 知的障害ではない。
- ② 聞く、話す、読む、書く、計算する、推論する能力の中で、一つ又は複数に著しい学習上の困難がある。
- ③ 本人の責任や家庭的な問題ではなく、脳のある部分に何らかの微細な機能障害があると推定されている。
- ④ 学習上の困難さは、視覚、聴覚、情緒、身体などの障害が原因で生じているのではない。

ということです。



# LD児によくみられる 困難性について

LDの主な特徴は「聞く、話す、読む、書く、計算する、推論する能力」に、著しい学習上の困難さがあることです。

LDの定義には含まれていませんが、多くのLD児には、付随的に「社会性」や「運動」においても、次に示すような困難さがみられます。これらは、本人がなまけているのでも、親の育て方が悪いのでもありません。

## 社会性の困難さ（⇒19ページ）

LD児の中には、学校生活や社会生活の中で、自分と周りの人や状況などの関係を適切にとらえることが苦手な子どもがいます。そのため、社会での規則や慣習が十分身に付かなかったり、相手の気持ちが理解できずに、友達との関係がうまくいかなかったりします。

人と人が適切な関係でかかわるのに必要な技能をソーシャルスキル (Social skill) と言います。LD児が示す社会性の困難さは、ソーシャルスキルの弱さと言えます。

基本的なソーシャルスキル	その他のソーシャルスキル
<ul style="list-style-type: none"><li>▪ 人の話を聞く</li><li>▪ 会話を始める</li><li>▪ 質問をする</li><li>▪ 自己紹介をする</li><li>▪ 助けを求める</li><li>▪ ものを頼む</li><li>▪ 断る</li><li>▪ 礼を言う</li><li>▪ 謝る</li></ul>	<ul style="list-style-type: none"><li>▪ 許可を求める</li><li>▪ 集団に参加する</li><li>▪ 集団の中で発言する</li><li>▪ 友達を助ける</li><li>▪ 相手の感情を理解する</li><li>▪ 相手の気持ちに共感する</li><li>▪ 自分の行動をコントロールする</li><li>▪ 計画を立てる</li><li>▪ 決定する</li></ul>

## 運動の困難さ（⇒20ページ）

LD児の中には、全身を使った運動がどこかぎこちない、手先を使うことや身体の動かし方が苦手な子どもがいます。

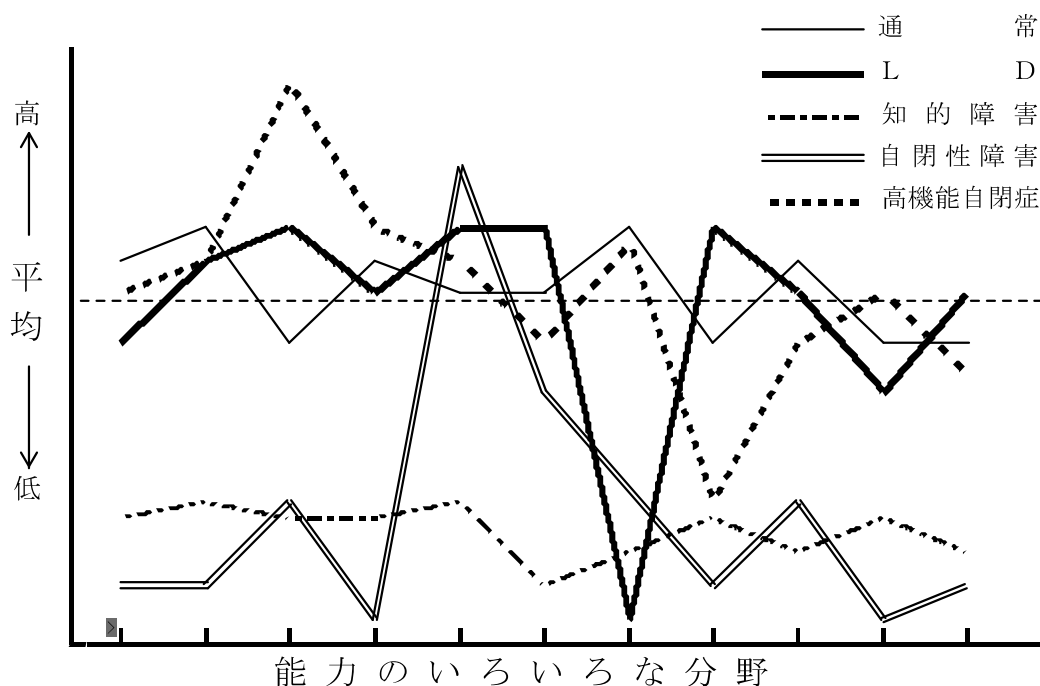
原因としては、姿勢を維持するのに必要な筋肉の緊張やバランスが保てない、手足などの動きが分離・統合できずスムーズな動作ができにくいなどが考えられます。

# LDと間違えやすい

LDは、知的障害、自閉性障害、高機能自閉症（アスペルガー障害を含む）、ADHD（注意欠陥/多動性障害）、学業不振（アンダーアチーバー）とよく間違われます。

次に、それぞれの障害などの主な特徴をあげて、LDと比較してみましょう。

### 知的発達に関するモデル図



（参考・一部引用 尾崎洋一郎他「学習障害（LD）及びその周辺の子どもたち」同成社）

## 通常

モデル図に示したように、多少のばらつきはありますが、それぞれの能力が年齢相応に、平均的に発達している状態です。

## LD

モデル図に示したように、また先の定義（3ページ）にもあるように、全般的な知的発達には遅れはないが、ある一部の能力（例えば、聞く、話すなど）が、平均（通常）よりも大きく落ち込んでいる状態です。



# 障害などについて

## 知的障害

モデル図に示したように、ほとんどすべての能力が平均（通常）よりも大きく遅れている状態です。知的機能が明らかに平均以下（IQがおおよそ70以下）で、同時に、適応機能（例えば、身辺処理、意思伝達、対人的技能など）が遅れている状態と定義されています。

## 自閉性障害

モデル図に示したように、多くの能力は平均（通常）よりも遅れています。特定の能力（例えば、数字や漢字の記憶など）がすぐれている状態です。主な特徴として、対人的相互作用の障害、意思伝達に用いる言語の障害、及び限定された興味と**常同行動**\*2があります。

**\*2** 常同行動…手や身体の一部を繰り返し動かすこと。

## 高機能自閉症（アスペルガー障害を含む）

知的面や言葉の表出面で遅れないこと以外は、自閉性障害とよく似た行動を示します。自閉性障害にみられる行動特徴が弱い場合は、LDと間違われることがあり、また、自閉症状が改善されるとLDに移行する割合が高いと言われてしています。

## ADHD（注意欠陥/多動性障害）

ADHDは、Attention-Deficit/Hyperactivity Disorderの略で、主な特徴は、不注意（注意・集中の困難）、多動性、衝動性です。

LDの定義には含まれていませんが、LD児の半数前後はADHDと同様な行動がみられると言われてしています。

## 学業不振（アンダーアチーバー、Under Achiever）

学業不振児は単に勉強ができない子ども、学業成績が低い子どもではありません。アンダーアチーバーは、学習の可能性としての知的能力と比べて学力（学業成績）が落ち込んでいる子どものことです。

学業不振の原因には、教科の内容、教授法、教師との関係、基礎学力の不足、学習習慣や学習意欲の低下、性格、親子関係、友人関係などが考えられます。LDのように中枢神経系の機能障害は推定されていません。

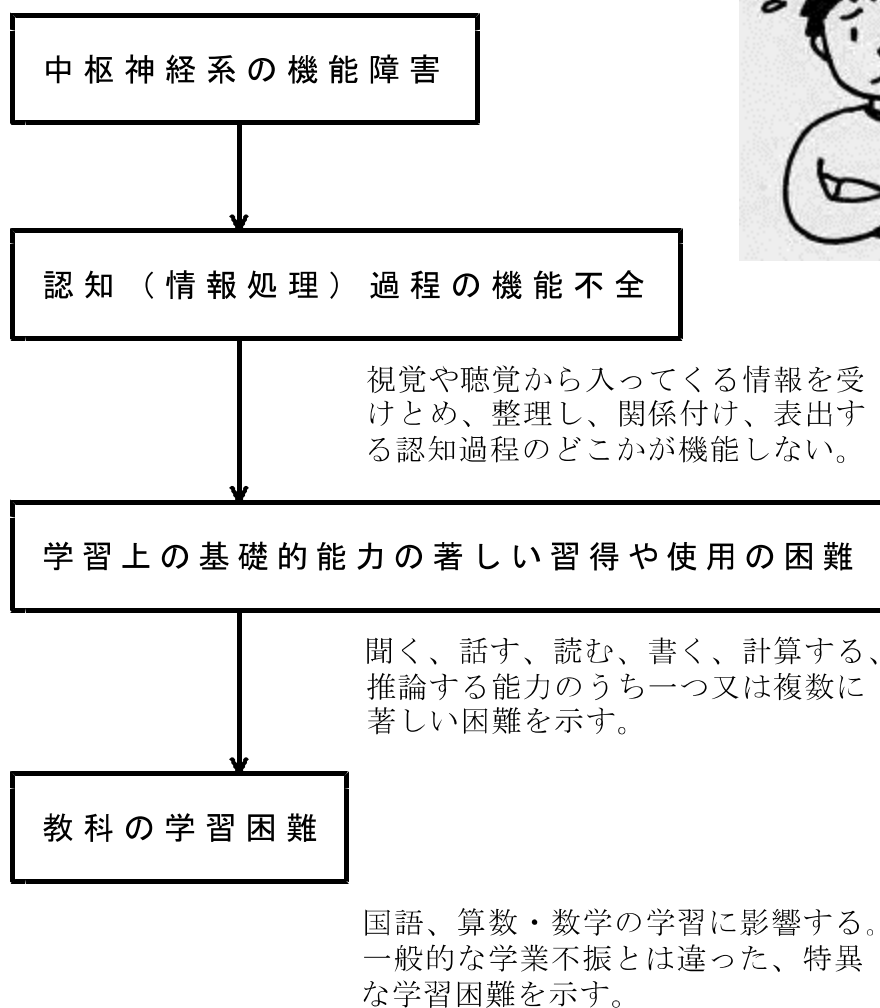
# なぜLDが生じるのか

現在のところLDが生じる原因については十分明らかになっていないとは言えませんが、脳のある部分に何らかの微細な機能障害があると推定されています。つまり、視覚や聴覚から入ってくる情報を受けとめ、整理し、関係付け、表出する**認知**\*3（情報処理）過程のどこかが機能しない（機能不全）ために生じるということです。

「LDは認知の障害である」と言われますが、入ってくる情報の処理すなわち**認知過程に困難さがみられる**からです。

※3 認知…様々な環境やそれらの変化について、気付いたり知ったりすること。

## LDが生じるメカニズム



(参考・一部引用 日本LD学会編 わかるLDシリーズ①「LDとは何か」日本文化科学社)

# LD児はどのように指導すればよいか

LD児の指導については、全般的にこれまで障害児教育において実践されてきた指導法が参考になります。

例えば、

- ・ 指示内容は、分かりやすく短くする。
- ・ 身近にある具体物や具体的な内容で教える。
- ・ 繰り返し何回も教える。
- ・ やさしい内容から少しずつ、難しい内容にしていく。
- ・ 子どものレベルに合わせた個別指導をする。

などがあります。

しかし、こういった工夫だけではうまくいかないことも多くみられます。

LD児の指導においては、一人一人の状態や実態をとらえて、本人の得意な能力を生かした内容や方法を考えることが大切です。



次のページから、具体的に述べてみましょう。

## (1) 「聞く」ことのつまずき

子どもたちはクラスの中が多少ざわざわしていても、先生の言うことを聞き取ることができます。しかし、「聞いて理解する」ことに困難さがあるLD児の場合、いろいろな音が同じ大きさの雑音となり、先生の言うことがうまく聞き取れません。

そのため、

- 似た音や言葉を聞き間違える。(例 かた⇔はた バット⇔マット)
- 勘違いのような行動がみられる。

など、聞き取りや聞き分けができないために、間違った行動がみられます。

また、いろいろな音が同じように聞こえてくるので、どの音にも反応してしまい、

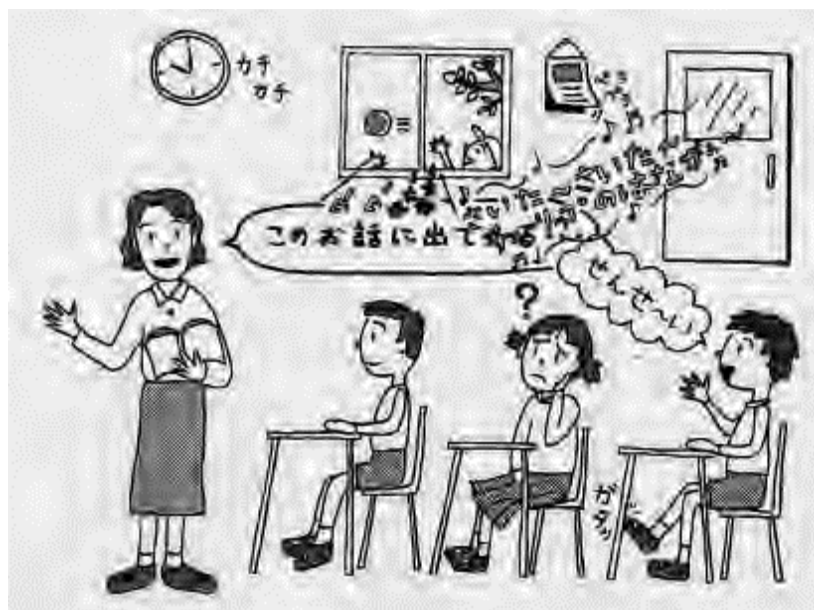
- 先生の話に集中できない。
- よそ見をしてしまう。

などの様子もみられます。

これらはすべて、聴力の障害ではなく、**聴覚認知\***の困難さから生じるつまずきなのです。

※4 聴覚認知…耳で聞いた音を音色や声の質などでとらえて、判断したり識別したり意味付けしたりすること。

### 聴覚認知における混乱



次に、「集団の中では先生の話聞き取れず、理解することができない」子どもに対する支援のポイントをあげてみましょう。

教室の中では、先生の声が聞こえやすい前方の場所で、外からの雑音が入りにくい席に座らせましょう。

指示は短く、具体的に、はっきりと一つずつ伝えましょう。

絵や写真、プリント、板書、カードなど、視覚に訴えましょう。

全員に話をした後、もう一度、その子どものそばで話したり、大切な言葉はメモして渡したりしましょう。

分からないときは、「先生、書いて。」と要求できるようなクラスの雰囲気をつくりましょう。



## (2) 「話す」ことのつまずき

記憶したり内容をまとめたりすることが苦手なLD児の場合、

- 話しはじめるのに時間がかかる。
- 話していくと、どんどん話題がそれてしまう。

などの様子がみられます。

次に、「人が聞いて分かるように話をするができない」子どもに対する支援のポイントをあげてみましょう。

まず、言葉をすぐに思い出させるには、

子どもの話している内容をしっかり聞きましょう。

写真や絵カードなどの視覚的な提示をしましょう。

はじめの音を言いましょう。

〔例〕 「『う』ではじまる耳の長い動物は何かな？」など  
と言って、思い出させましょう。

その言葉と関連するものの手がかりを与えましょう。

〔例〕 『ほうき』という言葉が思い出せないときは、掃く動作で示したり、『包丁』という言葉が思い出せないときは、「料理のときに使うもので、にんじんなどを切るもの。」などと言ったりしましょう。

そして、思い出した言葉を順序立てて構成させるには、

実物や動作、写真、絵、文字などと、言葉を結び付けて話をさせましょう。

話しはじめや途中でつまつたときは、手がかりを与えましょう。

「はじめに」「つぎに」「さいごに」などの話し方のパターンを練習させましょう。

子どもの話した内容について不十分なところは、問いかけて、適切な言葉を付け加えましょう。



話す順番をカードに書いて、話をさせましょう。

話しはじめに、「～について話をします。」と話題を言わせましょう。



### (3) 「読む」ことのつまずき

私たちは本や新聞などを読むとき、その文字や行に焦点を当てて読んでいきます。視覚認知※5に困難さがあるLD児の場合、焦点を当てることが難しく、正確に読み取ることができません。

そのため、

- たどたどしい読み方になってしまう。
- 文字や行をとばして読んでしまう。

などの様子がみられます。

また、細部まで焦点を当てたり集中したりすることが難しいので、

- よく似た文字を読み間違ふ。(例 ね⇔わ⇔れ、く⇔し⇔つ)
- 促音(例 きって、ねっこ)、拗音(例 いしゃ、きゅうり)  
長音(例 おかあさん、こおり)を正しく音読できない。

などの様子もみられます。

これらはすべて、視覚認知の困難さから生じるつまずきであって、視力障害によるものではありません。

※5 視覚認知…目で見たものを形や色などでとらえて、判断したり識別したり意味付けしたりすること。

#### 視覚認知における混乱

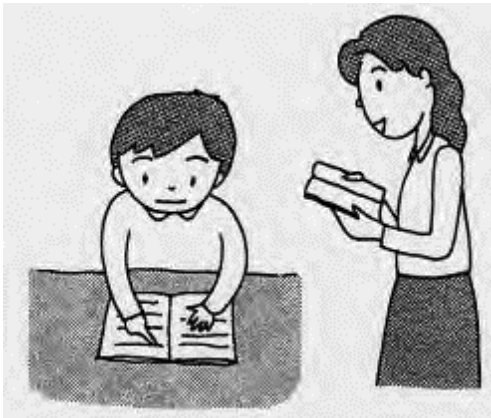


重なると見分けられない



次に、「たどたどしい読み方をしたり、行をとばして読んだりする」子どもに対する支援のポイントをあげてみましょう。

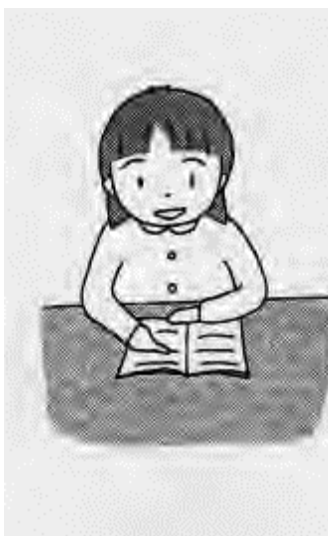
教師が読んだ文章をしっかり聞かせ、文字を指で追わせましょう。



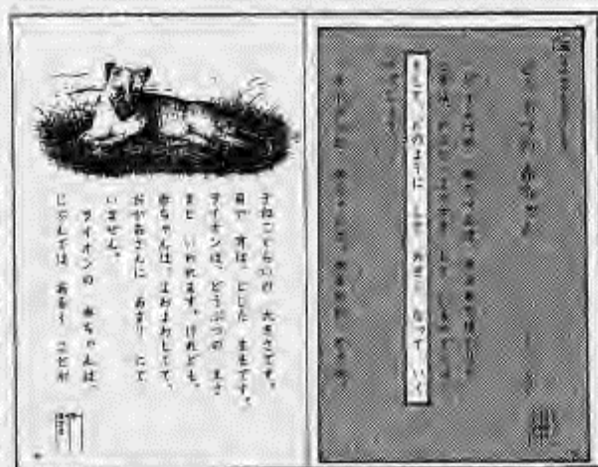
ラインを引かせる、読む部分だけを見せるなど、注意を集中させる工夫をしましょう。



文字を指で追わせながら、文章を自分で読ませましょう。



文字を大きくする、行間を広くする、言葉の区切りごとに字間をあけるなど、読みやすくなるように工夫しましょう。



1行だけ見えるページカバー(厚紙等で作成)

#### (4) 「書く」ことのつまずき

文字を書く、絵を描くなどのように、書く(描く)ことは、視覚認知と空間認知<sup>※6</sup>に関係があります。空間認知に困難さがあるLD児の場合、ものの位置関係をうまくとらえることができません。

そのため、

- 鏡文字になる。
- 書いたとき、線や点が足りなかったり、多かったりする。
- 写生や図形の模写ができにくい。

など、正確に書いたり写したりすることが難しくなります。

また、このことは、目と手の協応動作<sup>※7</sup>にも関係し、

- 文字がばらばらになってしまう。
- 文字のバランスが悪い。

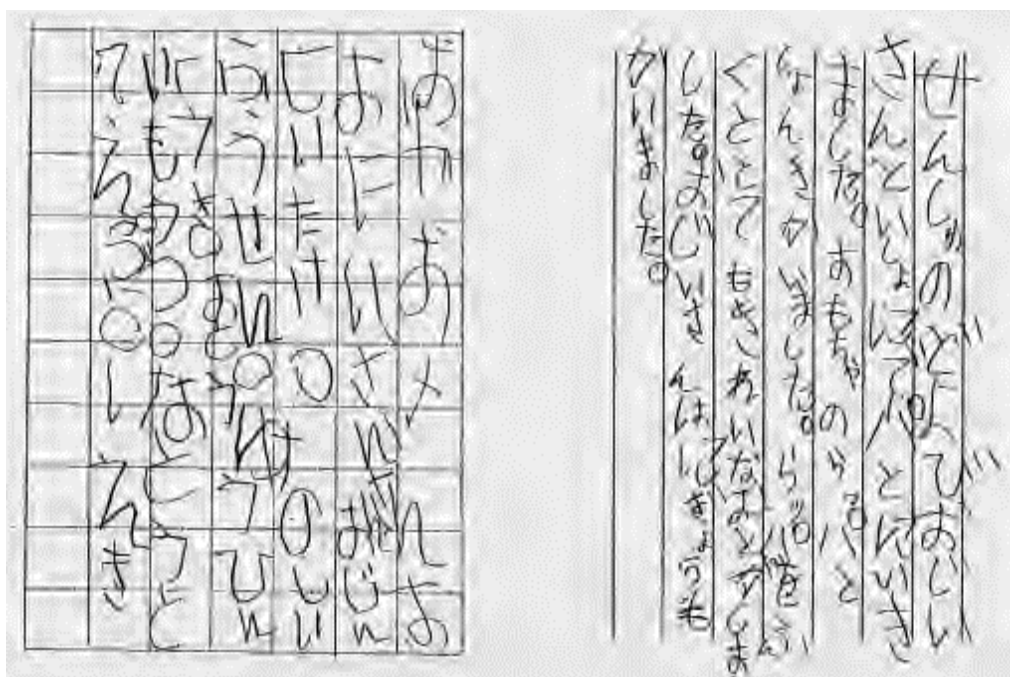
などの様子もみられます。

これらはすべて、視覚認知と空間認知の困難さから生じるつまずきなのです。

※6 空間認知…視・聴覚や身体感覚で、前後・左右・奥行きなどの位置関係や方向、大小などの空間的な関係をとらえること。

※7 協応動作…目と手、目と足、口と手など、それぞれの器官や身体部位が機能を発揮しながら総合的に適切な行動をすること。

#### LD児のノートの例



次に、「バランスが悪くて、ほとんど読めない文字を書く」子どもに対する支援のポイントをあげてみましょう。

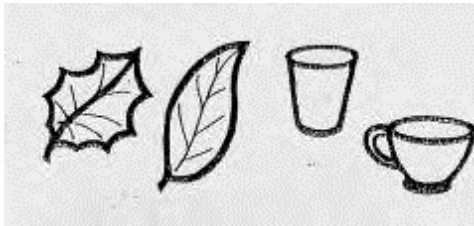
直線や曲線のある具体物のふちどりをさせながら、目でスムーズに追うことができるようにしましょう。

字の左右、上下、線の長短や形の構成などの違いを意識させましょう。

始筆と終筆の位置を確認してから書かせましょう。

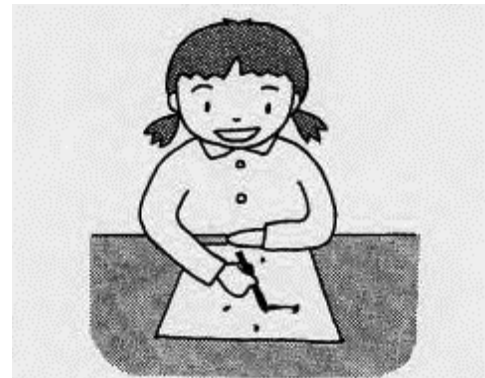
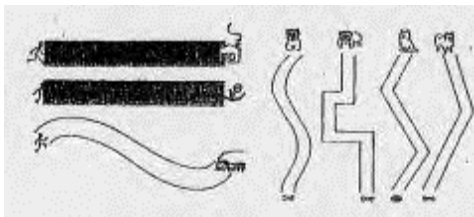
ノートのマス目や行を大きくして、はみ出しにくくしましょう。

すきないろをぬりましょう。

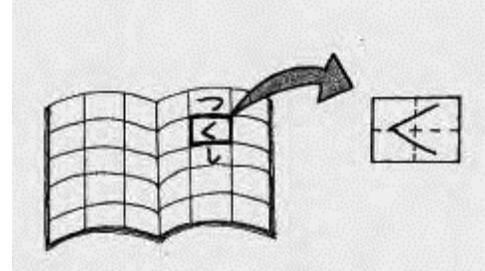
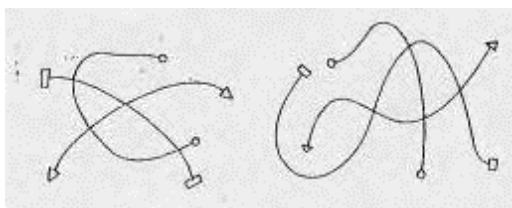


マスの中や行の中心に線を入れて、文字の中心を意識させるようにしましょう。

はみださないようにせんをひきましょう。



せんのうえをなぞりましょう。



## (5) 「計算する」ことをつまづき

筆算で桁を間違えたり、くり上がりやくり下がりをつまづいたりする子どもの中に、視覚認知や空間認知に弱さがある場合があります。また、**短期記憶\***の弱さが関係している場合もあります。

**※ 8** 短期記憶…目や耳から入ってくる情報を、数秒から十数秒間記憶すること。

### 計算におけるつまづき例

The image shows two handwritten arithmetic problems. The first is a subtraction problem:  $38 - 42$ . The numbers are written with a diagonal line through them, and the result is  $532$ . The second is an addition problem:  $480 + 28$ . The numbers are written with a diagonal line through them, and the result is  $5080$ . Both examples illustrate misalignment of digits during calculation.

次に、「筆算の桁をずらして計算する」子どもに対する支援のポイントをあげてみましょう。

マス目の入ったノートを用意しましょう。

縦の線を入れ、桁をそろえやすいように工夫しましょう。

1枚のプリントの問題数を少なくし、文字を大きくしたり、行間を広げたりしましょう。

The image shows a page from a grid notebook. The grid is 5 rows by 10 columns. A math problem is written in the first three rows of the first four columns. The problem is  $480 + 28 = 508$ . The numbers are aligned in columns: 4, 8, 0 in the top row; +, 2, 8 in the second row; 5, 0, 8 in the third row. The rest of the grid is empty.

## (6) 「推論する」ことにつまずき

推論する力が弱いと、図形や応用問題の理解、読解力や表現力などにつまずきがみられます。

例えば、

- 空間の位置関係や奥行き、方向などが分かりにくかったり、**図と地**<sup>※9</sup>の区別ができにくかったりするので、図形や文字を正しくとらえられない。
- 文章題で内容を整理したり、イメージ化してまとめたりすることができにくい。

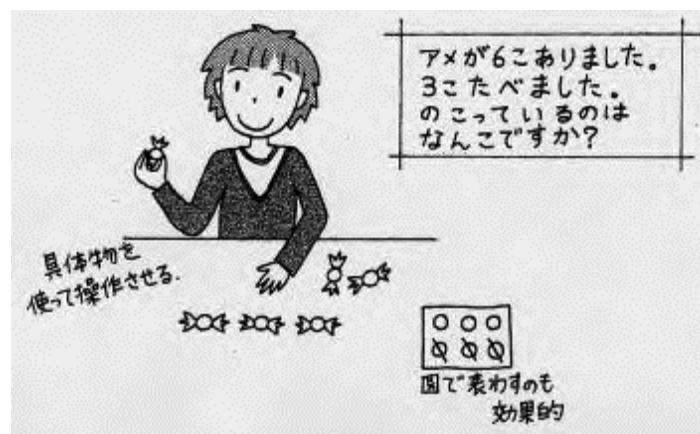
などの様子がみられます。

※9 図と地…目で見て形として浮かび上がって見えるものを**図**といい、その背景として知覚されるものを**地**という。

次に、「計算はできるのに、文章題が解けない」子どもに対する支援のポイントをあげてみましょう。

キーワードに注目させ、必要な部分に線を引かせたり、丸で囲ませたりしましょう。

問題文を絵や図に表すなどの工夫をして、イメージ化を図りましょう。



## (7) 「社会性」のつまずき

私たちはみんなと一緒に話をしたり、行動するときには、表情やしぐさなどから相手の意図や今の自分の状況を判断したりして、その場に合った会話やかかわりをしています。しかし、LD児の場合は、

- 相手がどう思っているのかを理解できない。
- その場の雰囲気分からず、場違いな発言をしたり、場にそぐわない動き方をしたりしてしまう。
- 冗談が通じず、すぐにおこってしまう。

などの様子がみられます。

また、

- あいさつをする。
- 礼を言う。
- 謝る。

など、社会生活を送るための基本的なスキルが身に付かない場合もよくみられます。



次に、「友達の感情や気持ちを考えずに、自分のペースで行動する」子どもに対する支援のポイントをあげてみましょう。

絵カードや写真、ビデオなどで、相手の表情、口調などの違いに気付かせましょう。

相手と協力してする活動を多く取り入れましょう。

- ・二人で給食を運ぶ
- ・二人三脚で歩く など

対人関係でのトラブルと似た状況を設定し、ロールプレイ※10 (Role play) をさせた後、お互いにどんな気持ちになったかを話させましょう。

※10 ロールプレイ…役割演技。ある場面である役割を仮定し、言葉と身振りを通して自発的に役割を演ずること。

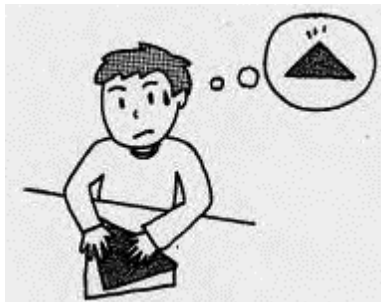
## (8) 「運動」のつまずき

身体に障害はないのに、運動をさせると「不器用」な状態を示す子どもがいます。これは、自分の身体のイメージや動かし方が分かりにくく、どの部位をどう動かせば、どんな動きになるかをとらえる力が弱いと考えられます。

そのため、

- 手足の動きがどこかぎこちない。
- なわとびやボール運動が苦手である。
- 手先を使った細かい作業が苦手である。

などの様子がみられます。



次に、「身体の動きがぎこちない」子どもに対する支援のポイントをあげてみましょう。

フープや輪にしたロープの中をくぐり抜けたり、風船を身体のいろいろな部位を使って落とさないように運んだりできるようにしましょう。

平均台やロープの上をはみ出さないように歩いたり、 ترامポリンで前後左右にいろいろな方法で跳んだりできるようにしましょう。

固定遊具の種類や配置を工夫したり、音楽を利用したりして、子どもが動きたくくなるような運動環境をつくりましょう。

# LD児への支援や

LD児は本人の状態が正しく理解されないと、情緒が不安定になったり、不登校になったりすることがあります。このような二次障害の状態にならないために、セルフエスティーム<sup>※11</sup> (Self-esteem) を高めるとともに、周囲の環境に対して工夫や配慮をすることが大切です。

## (1) 本人に対する支援や配慮

### 自信をもたせる

- 得意な面を認め、それを伸ばすことによって「やればできる」という気持ちを育てましょう。

### 成就感をもたせる

- 本人のできることから始めましょう。
- 少しでもできればほめましょう。

### 主体性・自立性を高める

- 本人に考えさせ、判断させましょう。
- 目標を立てさせ、やり遂げるように支援しましょう。

### 見通しをもたせる

- 学習（活動）の手順や本人のめあてを、必要に応じて確認させましょう。

※11 セルフエスティーム … 自己有能感、自尊感情。性格・長所・障害・特技・外見など、自分のすべての要素をもとにつくられる自己イメージに対して、自分の価値を評価し自分を大切にしようと思う気持ち。





# 配慮について

## (2) 周囲の環境に対する工夫や配慮

### 学習環境を整える

- 机の上や身の回りの整理・整頓<sup>とん</sup>の仕方に配慮しましょう。
- 掲示物や教材の整理をし、余分な刺激を減らしましょう。
- 周囲の景色や雑音に影響されない座席の位置を工夫しましょう。

### 周囲の友達<sup>とも</sup>の理解と協力を促す

- 個別の支援や配慮が「特別扱い」でないことを理解させましょう。
- 一人一人の個性や違いを認め合える学級づくりをしましょう。
- LD児に対する適切なかかわり方を指導しましょう。

### 家庭と協力する

- 保護者が率直に子どものことを相談できる人間関係を大切にしましょう。
- 家庭でのかかわり方について、できるだけ具体的に知らせ、協力を求めましょう。

### 学校全体で支える

- 担任のみに指導を任せず、学校全体で取り組みましょう。
- 校内研修会や教育相談などで、子どもがつまずいている点について共通理解を深めましょう。

### 専門機関などとの連携を図る

- 校内の教師の協力体制だけでは指導が不十分な場合、医療機関や相談機関との連携を図りましょう。

## 参考・引用文献

- (1) 上野一彦編 学級担任のためのLD指導 Q&A 教育出版 1996
- (2) 上野一彦編 LD教育選書1 LDとは 学習研究社 1996  
ー症状・原因・診断理解のために
- (3) 上野一彦編 LD教育選書3 LDの領域別指導事例集 学習研究社 1997  
集団参加から教科指導まで
- (4) 上野一彦編 きみならどうする LDのためのソーシャルスキル 日本文化科学社 1991
- (5) 上野一彦編 LDの教育 日本文化科学社 2001  
学校におけるLDの判断と指導
- (6) 尾崎洋一郎他 学習障害(LD)及びその周辺の子どもたち 同成社 2000  
ー特性に対する対応を考えるー
- (7) 尾崎洋一郎他 ADHD及びその周辺の子どもたち 同成社 2001  
ー特性に対する対応を考えるー
- (8) 小林芳文 LD児・ADHD児が蘇る身体運動 大修館書店 2001
- (9) 齋藤久子監 学習障害 ー発達の・精神医学的・教育アプローチー ブレーン出版 2000
- (10) 高山佳子 LD児の認知発達と教育 川島書店 1998  
つまずきの理解から指導・援助の手だて
- (11) 竹田契一他 LD児の言語・コミュニケーション障害の理解と指導 日本文化科学社 1997
- (12) 竹田契一監 LD児サポートプログラム 日本文化科学社 2000  
LD児はどこでつまずくのか、どう教えるのか
- (13) Tony Attwood ガイドブック アスペルガー症候群 東京書籍 1999  
富山真紀他訳 親と専門家のために
- (14) 日本LD学会編 わかるLDシリーズ① LDとは何か 日本文化科学社 1996  
基本的な理解のために
- (15) 日本LD学会編 わかるLDシリーズ② LDの見分け方 日本文化科学社 1997  
診断とアセスメント
- (16) 藤田和弘編 長所活用型指導で子どもが変わる 図書文化社 1998  
認知処理様式を生かす国語・算数・作業学習の指導方略
- (17) 森 孝一 LD・ADHD特別支援マニュアル 明治図書 2001  
ー通常クラスでの配慮と指導ー