

日本人の英語の先生のディスレクシアに対する認識

—アンケート調査の結果から—

十川泰子 (Togawa Yasuko)

要約

小学校における英語の教科化、大学入試における民間英語試験導入など、日本の英語教育が、学ぶ側にとっても、教える側にとっても、大変な変革期を迎えている今、ディスレクシアの生徒にとって、英語を学ぶ難しさは猶のことである。ディスレクシア、あるいは、その傾向が認められる、つまり、読み書きに困難がある生徒への英語教育については、一部を除いて、ほとんど研究されてこなかったが、ここ数年、学会などでも取り上げられるようになってきた。しかし、英語教師のディスレクシアへの認識、また、個々の取り組みについてのデータ等は、いまだ不明といつてよいだろう。筆者は、民間の英語教室を主宰し、幼児から大学生、社会人を教える傍ら、2013年から、イギリスノッティンガム大学マレーシア校教育学部修士課程に在籍し、2015年に、日本人の英語の先生を対象にアンケート調査を行った。日本人に限定したのは、英語圏においては、日本よりもディスレクシアに対する取り組みが進んでいるため、教師にも一定の知識があり、かつ、何らかの対応策を取っていると思われるためである。189人の先生方からご回答いただき（回答率74.6%）、先生方のディスレクシアに対する認識と知識には、相違点、類似点がいくつか見受けられた。また、これら困難を抱える生徒への教え方を工夫している先生がいること、ティーチャー・トレーニングへの興味もうかがい知ることができた。日本人の英語教師がディスレクシアへの知識を持ち、効果的な教え方を開拓することで、日本の英語教育を発展させることが求められる。

(キーワード：ディスレクシア、日本人の英語の先生、ティーチャー・トレーニング)

1. はじめに

(1) Research Questions

1. 1 先生方のディスレクシアに対する知識

英語教育改革に先立って、特別支援教育においては、「小・中学校におけるLD（学習障害）、ADHD（注意欠陥／多動性障害）、高機能自閉症児の児童生徒への教育支援体制の整備のためのガイドライン」が策定された（MEXT, 2004）。Kataoka, Kraayenoord and Elkins (2004) の調査によると、比較したオーストラリア人教師たちは、生徒の学習障害は生徒自身の characteristics に関係していると考える一方で、日本人教師は、親の理解と教師のスキルがより影響力があると考えるということである。このことから、日本人の英語の先生のディスレクシアに対する認識と知識を調査することは、効果的な教え方を導くという点において意義がある。

1. 2 Research Questions

この調査においては、以下の research questions への答えを求めた。

1. What are Japanese EFL teachers' perceptions and knowledge about dyslexia?
2. What knowledge about instructional strategies for students with dyslexia do Japanese EFL teachers have?

(2) METHOD

2. 1 Participants

公立、私立、民間を問わず、また、生徒の年齢、学年を問わず、英語を教えている日本人の先生で、それぞれの学歴、経歴、指導年数、週単位の授業時間が様々な189人より回答を得た。

2. 2 Instruments

アンケートは、4-point Likert scale と、open-ended questions を取り入れた。セクション1で目的と方法に触れ、2で回答者の教師経験などの背景情報を得た。セクション3と4はそれぞれ、ディスレクシアに対する認識と知識について、ディスレクシアの生徒への有効な指導法について質問した。質問は、以下3件のアンケート項目をモデルとし、目的に応じて再構成した。

Washburn, Binks-Cantrell and Joshi (2014), Dyslexia Belief Index (Wadlington & Wadlington, 2015) and the Teacher Perceptions Toward Early Reading and Spelling survey (DeFord, 1985; Mather, Bos & Babur, 2001)

アンケートは、18のディスレクシアに対する認識を問う項目と、8の指導法に関する項目で構成された。最初の7項目は、ディスレクシアそのものや生徒を取り巻く環境について、次の5項目は、decoding と spelling に関するものであった。次に、visual deficit

に関連する3項目、**memory deficit** に関する2項目が続いた。記憶とディスレクシアの関係については、日本の学会でも論じられており (e.g. Seki et al., 2001)、それに対する日本人の英語の先生の認識を調べる必要性から、Alloway, Elliot, Gathercole and Kirkwood (2009) を参照した。最後の2項目は、生徒をディスレクシアが疑われると **labelling** すること、英語教師がディスレクシアを扱うことの是非について問うため、筆者が作成した。さらに、3つの **open-end questions** を設け、先生方自身の言葉で語っていただいた。

英、日、どちらかを選んで回答できるよう、これらアンケート項目は、英語で作成したものを日本語に訳した。回答の回収は、2015年10月の第1週目から4週目にかけて行った。筆者が英語教育活動を通じて知り合った先生方(英語、他教科問わず)約60人に回答と同僚の英語の先生方への協力を依頼した。また、Facebookの2つのティーチャーグループへ依頼した。開始から2週間で90人の参加者を得、リマインダーとして再依頼の結果、189人の参加者を得た。回答への利便性から、アンケートはインターネットを通じて行い、参加者は、パソコン、スマートフォンどちらでも参加できるようにした。回答方法については、事前に、Facebookから英語の先生方に、書面による回答、インターネットによる回答、どちらを好むかを尋ねて決定した。

(3) Data Analysis

3. 1 Quantitative Data

データは、**definitely true, probably true, probably false, definitely false** の4段階それぞれを、4、3、2、1ポイントとした。すべてのデータ解析後、教師の勤務年数などの背景の違いと回答との関連をそれぞれ二つの **chi-square test** と **ANOVA** で比較した。

3. 2 Qualitative Data

4段階でいただいた回答に詳細なコメントを加えるため、以下、3つの質問をした。「ディスレクシアについて知っていることを書いてください」「英語を学ぶことに苦勞している (**struggling**) 生徒に対して行っていること (**strategies**) があれば、書いてください」「(ディスレクシアの生徒に対応するための) トレーニングを受けたいですか」それぞれに、105人、88人、95人からコメントをいただいた。

(4) Results

4. 1

Research Question 1: 日本人の英語の先生のディスレクシアへの認識と知識

ディスレクシアとそれを取り巻く背景要因との関係については、**probably true** と **probably false** に回答が分かれる傾向があり、ディスレクシアについて、ある程度の知識はあるものの、確信が持てるほどではないことが見て取れる。例えば、「ディスレクシアは、感情面の、あるいは、社会性の問題と、高度に相互関連している」に対して、3

5. 4%が **probably true**、41.4%が **probably false** を選んでいる。また、「ディスレクシアに対して効果的な一定の治療法が見つかった」には、42.7%が **probably false** とする一方で、45.2%が **probably true** と答えている。

「ディスレクシアの生徒は、**phonemic awareness** (聞いて音を真似する力) が他の能力に比べ劣っている」に対して、76.2%が、**definitely false** または、**probably false** と回答した。また、「ディスレクシアの生徒は、**decoding** や **word recognition** に難しさがある」については、25.0%が **probably false** とする一方で、48.4%が **probably true** とした。

ディスレクシアと見え方の関係に関しては、51.6%が関係があるとし、**eye-tracking exercises** が効果的であるとした割合は、72.2%に及んだ。また、ディスレクシアと記憶の関係については、**visual memory** が十分ではないとした割合は、66.2%になり、一方で、**auditory memory** に不十分さがあるという項目には、77.5%が同意しなかった。

ディスレクシアと他の発達障害との関連や二次障害について言及された記述は少なかったが、中には、以下のように記された先生 (**Centre/franchiser tutor**) もいらっしやった。「ディスレクシアは読みと書きの難しさがある **disability** であり、個人によって症状は様々である。例えば、**ADHD** の特徴がディスレクシアと関連していることもある。ディスレクシアは、**phonological process** と **working memory** の **disability** であり、時に、うつや登校拒否といった二次障害に発展することがある」

また、日本語の表記システムと英語のアルファベットを比べた以下のような記述がいくつか見られた。「ディスレクシアは文字認識の **disability** であり、ディスレクシアのある生徒は漢字の習得が苦手である。英語は1文字1音のシステムではないため、ディスレクシアの生徒にとって、日本語よりも習うのが難しい」(**Centre/franchiser tutor**) 「ディスレクシアには様々なタイプ (**visual or hearing deficit**) があり、アメリカやヨーロッパには多くのディスレクシアがある人がいるが、比較して、日本ではまれである」(**Centre/franchiser tutor, college/university lecturer**)

4. 2

Research Question 2: 日本人の英語の先生は、ディスレクシアの生徒への教え方について、どのような知識を持っているか。

「フォニックスの教え方はディスレクシアの生徒を教える先生にとって必須である」に対しては、93.7%が、「フォニックスを教えることはディスレクシアの生徒のスペリング能力の改善を助ける」には、89%が **true** と答えた。また、「**Multisensory teaching (visual, auditory and kinesthetic-tactile to enhance memory and learning)** は、ディスレクシアの生徒に必要である」も、93.7%と高い割合を示した。さらに、「母国語を使用して教えることは、ディスレクシアの生徒にとって有益である」も、80.1%に及び、

ディスレクシアの生徒への教え方に対して、日本人の英語の先生が十分な知識を持っていることが明らかになった。

その他、興味深い結果としては、「読みの指導において、**context clues (grammar, meaning of words)** を使うことは、**phonic cues (letter and sounds)** を使うことより重要である」に、70%が **false** とする一方で、**true** とした回答も30%あった。さらに、「新出語彙に何度も出会うこと(**encounter**) で、その語が生徒のサイトワードになる」に対して、76.6%が **true** を選んだ。これらの結果から、フォニックス以外の指導、あるいは、フォニックスと同時にやるべき指導について、考察する余地が少なからずあることが示された。

上述のように、**multisensory** について必要性を支持する先生が多かった一方で、それについて記述してくださったのは、88人中1人であった。他の多くの先生方は、ゲームをする、ご褒美を用意する、楽しいイベントを行う、など、実際の読み書き指導ではなく、環境を整えることについて言及されていた。また、教材についての記述は少なく、ある公立学校の先生は、カナで英語の発音を表すことができないのは承知の上で、プリントにフリガナを振っていると明かしてくださった。これらのことから、ディスレクシアの生徒に効果的とされる指導法についての知識は豊富であるが、実際に、読み書きに困っている生徒に、その知識を基にした指導が行われていない様子もうかがえる。

4. 3

Teacher Training への関心について

「ディスレクシアについて研修等があれば受けてみたいが、情報がない」(Centre/franchiser tutor) との記述があった。Kataoka, Kraayenoord and Elkins (2004) は、彼らの調査の中で、「学校で適切なサポートを受けられていない学習障害の生徒たちがいると示した日本人教師たちがいた」としている。今回のアンケート調査においても、以下のように記述した先生が数名いらした。「適切なケアなしに困っている生徒、保護者を見てきた。私たちは、**special needs** を必要とする個々の生徒をサポートする知識に欠けている」(College/university lecturer)

しかしながら、Ade-Ojo (2012) が言うように、ディスレクシアの医学的概念から、教師たちが、ディスレクシアの生徒に対する責任を負う必要はない、とする考え方もある。日本人の英語の先生方も、ディスレクシアを教育的見地から考察することの難しさを認めながらも、どうにかして、良き指導をしたい、と考えている。「ディスレクシアは生まれながらの困難であるから、彼らの読み書きの難しさをあきらめてきた。もし、彼らの能力を改善する方法を学べるのであれば、とても役に立つであろう」(Public school teacher) 「彼らの困難を取り除くことはできないが、抱える難しさを知ることで寄り添い、**self-esteem** を傷つけないように、いづらか向上できるよう導けるのではないか」(Home tutor)

さらに、**inclusive** という言葉そのものは使用していないが、以下のように、1クラスに様々な生徒が混在することの意義について言及したものもあった。「通常学級にディスレクシアの生徒が存在することを英語の先生たちは認識すべきである。ディスレクシアの生徒への指導を考えることは、全ての生徒にとって有効である」(Home tutor/public school teacher) 「私たちは、**special needs education** が何であるか知るべきである。日本の学校は、困難がある生徒を特別支援クラスに移動させる傾向がある。個々の困難について理解することを目的にした場所があり、先生がいて然るべきである」(Home tutor)

(5) Discussion

5. 1

日本人の英語教師のディスレクシアに対する認識における共通点

ディスレクシアの生徒を **labelling** することが指導の際の補助的役割を果たすことには、92%が肯定的であったが、これは、他の研究結果にも共通するものである (Torgesen, 2002; Washburn, Binks-Cantrell & Josh, 2014)。しかしながら、そのうち約40%の先生方が **probably true** を選んでおり、決定的に肯定しているわけではない。日本人の先生は、個々の生徒がどれだけ学習を進められたか (**academically progressed**) より、クラスの調和を保つことを重んじるとも言われる (Kataoka, Kraayenoord & Elkins, 2004)。Labelling をすることによって、いじめや保護者の抗議など、**negative** な要素を危惧することもあるだろう。Damico, Miller and Ball (2010) は、labelling された生徒が通常学級から特別支援教室へ移ることにより、社会的に孤立 (**isolated**) すると述べている。日本の社会は、「同じ」であることを好む傾向があると思われ、labelling が **negative** な反応を引き起こす可能性がある。

次に、日本人の先生に見られるその他の類似点としては、ディスレクシアの生徒は、**phonemic awareness** に弱点があるということが挙げられる。**Auditory memory** とディスレクシアの関連には否定的であるという共通点も見られたが、**memory** に関する用語そのものを知らず、答えを選ぶのが難しかったという回答者もいた。

さらに、ディスレクシアと環境面については、ディスレクシアの遺伝性 (Pennington & Olson, 2005) や、**IQ score** とディスレクシアの関係 (Wadlington & Wadlington, 2015) において、日本人の先生も、これら他の研究同様、一定の遺伝性を認め、**IQ score** とは関係しないとの認識を示した。しかし、これまで、日本人の先生の認識と知識を問う、統計的に関連付けた研究がないため、過去の研究と多面的に比較することは不可能である。Nomura (2006) が指摘したように、ディスレクシアの人たちの存在があまり認識されておらず、国から法的な援助 (**legal assistance**) も受けられていない。今回のアンケート結果からも、日本社会において、まだ十分にディスレクシアが知られておらず、ディスレクシアであることを公表している成人も数少ないことが示唆される。

5. 2

日本人の英語教師のディスレクシアに対する共通する誤った認識 (misperceptions)

約70%の日本人の英語の先生が、eye-tracking exercise がディスレクシアの生徒に有効であると返答した。日本では、検眼士 (optometrist) による vision training とディスレクシアを関連付けた講演や、ディスレクシアと visual perception の関係に関する研究 (Okumura, Wakamiya, Suzuki & Tamai, 2006; Goto et al., 2010) も影響の一因と思われるが、必ずしも、これらの研究において、vision training でディスレクシアが改善されると結論付けているわけではない。Visual perception deficit は、ディスレクシアの原因ではなく (Washburn, Binks-Cantrell & Joshi, 2014)、見え方を改善するための治療がディスレクシアを緩和するとは証明されていない。しかし、visual related exercise により、他の要素の改善は期待できる。例えば、読み書き活動時の集中力の維持などである。また、Goto et al. (2010) によると、日本人のディスレクシアの生徒の visual perception deficit は、日本語と他の言語の違いに原因があるのではないかとのことである。ただし、これらもまた、evidence-based で立証されているわけではない。

5. 3

日本人の英語教師のディスレクシアに対する認識における相違点

いくつかの研究では、ディスレクシアの子どもにおける visual memory deficit が証明されている (Alloway, Elliot, Gathercole & Kirkwood, 2009; Menghini, Finzi, Crlesimo & Vicari, 2011)。しかしながら、ディスレクシアであると診断された生徒を教えていない先生は、visual memory deficit をディスレクシアの特徴ととらえる傾向があった一方で、診断された生徒を教えている先生のうち約半数は、visual memory deficit をディスレクシアの特徴とっていないという結果であった。ディスレクシアの生徒を教えている先生は、visual memory deficit 以外の要素にフォーカスして指導しているのではないかと思われる。指導経験の中で、それまで知識でしかなかったディスレクシアが、実際にはどのようなものであるかを理解し、自らの知識を修正してきたのではないだろうか。このように、先生の経験が teacher training を高めると考えられる。

その他の相違点として、ディスレクシアの medications に関連した項目が挙げられる。Eden and Moats (2002) によると、ディスレクシアの生徒への長期間にわたる指導は、必ずしも良い結果を生んでいないという。Aylward et al. (2003) は、集中した介入 (intervention) と環境要因に対する脳の反応が、ディスレクシアの生徒の読みを改善するとしている。一定の効果が得られる interventions もあるが、ディスレクシアの medications はない。しかしながら、ディスレクシアの生徒を教えていない日本人の英語の先生の約半数が、効果的な medications があると答えている。しかし、medications, interventions その他の用語において、定義づけが正確であるかどうかは定かでない。また、ディスレクシアに関する知識を備えているにも関わらず、ディスレクシアの生徒に

対する英語教師の役割については決定的な回答を避ける傾向があった。Nijakowaska (2013) が指摘するように、特別支援教育と外国語教育に携わる者相互の共同が必要とされている。

5. 4

日本人の英語教師のディスレクシアに対する認識と知識における他の側面

アンケート結果に示されたように、ディスレクシアと発達障害など他の要因の併存 (comorbidity) を指摘した先生はかなり限られた。Lyon, Shywitz and Shaywitz (2003) が指摘するように、注意欠陥など、併存する要因への観察は、ディスレクシアの実際的な定義づけ (working definition) になるが、ディスレクシアと注意欠陥は、認知特性において、異なるものである。表記法の違いにより、他の透明性の高い言語よりも、英語において、ディスレクシアは多く存在する (Miles, 2000)。アンケートでも、英語と日本語の異なる表記法に、ディスレクシアの生徒の難しさがあると考える先生がいた。

次に、assessment についてであるが、Nijakowska (2011) は、英語学習者に対する英語による assessment には問題があり、母語によるものが良い結果を導くのではないかと指摘する。Diagnose は医学分野になるが、assessment であれば、英語の先生にも可能である。しかし、日本語のディスレクシアのための assessment をどのように英語学習における assessment に用いるのかは研究途上ではないだろうか。

5. 5

フォニックス指導について

フォニックスを取り入れることの効果については、Mather, Bos and Babur (2001) の研究にもあるように、今回のアンケート調査における日本人の英語の先生方も、フォニックスの知識を持ち、進んで取り入れていることがわかる。しかしながら、一人の先生のみが、どのようなステップで指導しているのかを述べていた (phonological awareness, phonemic awareness, phonics and extensive reading)。Kataoka, Kraayenoord and Elkins (2004) の調査では、日本人の先生が行っている個別指導や追加の宿題等は、学習障害の生徒への指導法のセオリーに則っておらず、教師の経験によるものであるとのことだ。Washburn, Joshi and Binks-Cantrell (2011) は、教師の指導経験と知識には因果関係がないとし、Paneque and Barbetta (2006) も同様に、統計的な違いは見られないとした。今回のアンケート調査においては、11-20年と21年以上の指導経験がある先生方は、文法や語彙の意味を教えるよりも、文字と音の関係を教える方がより重要であるとする傾向があった。多くの日本人の英語の先生が、生徒のディスレクシア傾向の有無にかかわらず、フォニックスを取り入れている反面、ほとんどの先生が、選択している教材について、なぜ、それが好ましいのか述べていなかった。さらに、日本人の英語の先生が、synthetic か、analytic、どちらのフォニックスを教えているのか、また、両者の違いに

関する、**evidence-based** の研究もない。これらのことから、ディスレクシアの生徒に対するフォニックス指導についてのさらなる研究が必要とされる。

5. 6

多感覚指導について

Multisensory instruction については、ほとんど記述が見られなかった。ディスレクシアの生徒にとって、読み書きスキルを向上させることが目的であるのに、**auditory approach** に終始している傾向が見られる。音読が困難であるにもかかわらず、困難のない生徒と一っしょに音読させられているのである。実際、**Mather, Bos and Babur (2001)** の研究でも、経験の少ない教師の中には、単語を声に出して読ませることが良い指導法であるとする報告がなされている。その他、「楽しい活動」など、日本人の英語の先生が行っている指導は、英語への親しみ (**familiarity**) を持たせることには貢献しているが、ディスレクシアの生徒の読み書き力向上への **intervention** にはなっていないことも多いと思われる。

5. 7

母国語の役割について

外国語教育において、その言語で教えることは、世界共通認識であるが、80.1%の日本人の英語の先生が、ディスレクシアの生徒への英語指導に日本語を用いることを肯定している。母国語を適宜使用することの有効性については研究がなされている (**Butler, 2011; Carless, 2002**)。しかしながら、日本語のディスレクシアと英語のディスレクシアの関係や、どの程度まで日本語を用いて指導するのかについては、今回のアンケートにはほとんど記述がなかった。また、読みに困難がある生徒に、カナを振らせる先生の記述があったが、今後、小学校、中学校において、フォニックスを用いるガイドラインができることが望まれる。ディスレクシアの生徒へどのように日本語を用いながら英語を指導するかについてはさらなる議論が待たれる。

5. 8

Teacher training について

教師はディスレクシアの生徒を助けたいと真に願っている (**Wadlington & Wadlington, 2015**)。しかし、**Kusumoto (2008)** が示唆するように、日本における英語教育という観点からの **teacher training** については、研究があまりに少ない。**Nijakowaska (2013)** が述べているように、母国語と外国語の能力は相互に関連しているのだから、英語教育において、特別支援教育との連携は不可欠である。日本人の英語の先生は、ディスレクシアが何であるか、**assessment** をどうするかと同時に、実用的な指導法の開発についても、両者 (**special needs educators and foreign language teachers**) で、取り組む (**collaboration**) こ

とが必要である。

文科省は、英語教育改革に関して、教師、および、高校生の英語検定試験におけるハイスコアを求める一方で、**communication** という言葉を、小学校から大学レベルまで、身につけるべきスキルとして、多用している。改革案 (MEXT, 2014) では、80%以上の中学1年生が、小学校時代に、英語の読み書きをしてきていたらよかった、と答えている。新学習指導要領 (MEXT, 2017) においては、外国語科における配慮として、文字の提示の仕方等について示されているものの、コミュニケーション活動は活発に行えても、文字と音を対応させることに困難がある生徒が存在すること等、具体的な言及には至っていない。英語教育改革の中で、**teacher training** が進まない現状があるのではないだろうか。

(6) Conclusions

初期の読みにおいて、**phonological awareness** が **predictor** であるといった研究が進んでいるにも関わらず、教育現場の準備段階にはあまり影響を与えていない (Mather, Bos & Babur, 2001)。Chiswick and Miller (2004) が示したように、英語は、日本語と、表記法と音韻体系において、もっとも遠い言語のひとつである。よって、日本人の英語の先生がディスレクシアの生徒に英語を教えることには、多大な努力が必要とされる。先生方への研修の必要性を考えると、**evidence-based** な研究による継続したサポートが欠けていると言える。Wadlington and Wadlington (2015) は、情報と体験を伴った実用的なトレーニングが必要だと指摘する。生徒が必要とするものに応えられる教師が要求されていることは明らかであり、今回のアンケート調査の結果は、日本における英語教育と特別支援教育の領域で、将来の研究を形成する際に役立つと思われる。

Limitations

今回のアンケート調査は、**close-ended questions** の結果を裏付け、より多くの情報を得るために、**open-ended questions** も採用し、ディスレクシアに対する日本人の英語の先生共通の認識を得ることができたが、早期言語教育の有効性やインクルーシブ教育についてなど、期待されたトピックへの記述はほとんど見られなかった。また、多くの先生が、TESOL/TEFL の **certificate** を持ち、大学において、英語教育を専攻していたにも関わらず、**syllable, onset-rhyme, segmentation** などの用語を使用していなかった。さらに、より多くの先生に参加していただくために、小学校から大学まで日本全国の学校に呼びかけたが、インターネットによる回答のセキュリティ面を問題とされ、学校単位では参加いただけなかったのが残念であった。しかしながら、それらの学校からも、個人的な参加を得ることはできた。将来的には、ディスレクシアであるか否かに関わらず、国際標準に照らした、日本人の生徒の英語力の考察により、個々に適した **interventions** が提供できるようにすることを希望したい。

引用文献

- Ade-Ojo, G. O. (2012). Practitioners' perceptions of dyslexia and approaches towards teaching learners with dyslexia in adult literacy classes. *International Journal of Lifelong Education*, 31, (5), 623–641. doi: 10.1080/02601370.2012.700646
- Alloway, T. P., Elliot, J., Gathercole, S. E., & Kirkwood, H. (2009). The Cognitive and behavioral characteristics of children with low working memory. *Child Development*, 80, (2), 606–621. doi: 10.1111/j.1467-8624.2009.01282.x/full
- Aylward, E. H., Richards, T. L., Berninger, V. W., Nagy, W. E., Field, K. M., Grimme, A. C., Richards, A. L., Thomson, J. B., & Cramer, S. C. (2003). Instructional treatment associated with changes in brain activation in children with dyslexia. *Neurology*, 61, 212–219.
- Butler, Y. G. (2011). The implementation of communicative and task-based language teaching in the Asia-Pacific region. *Annual Review of Applied Linguistics*, 31, 36–57. doi: 10.1017/S0267190511000122
- Carless, D. (2002). Implementing task-based learning with young learners. *ELT Journal*, 56, 389–396.
- Chiswick, B. R., & Miller, P. W. (2004). Linguistic distance: A quantitative measure of the distance between English and other languages. *IZA Discussion Paper*, 1246, 1–18.
- Damico, J. S., Muller, N., & Ball, M. J. (2010). Social and practical considerations in labeling. *The handbook of language and speech disorders*. Chichester: John Wiley & Sons Ltd.
- DeFord, D. E. (1985). Validating the construct of theoretical orientation in reading instruction. *Reading Research Quarterly*, 20, (3), 361–367.
- Eden, G. F., & Moats, L. (2002). The role of neuroscience in the remediation of students with dyslexia. *Nature Neuroscience Supplement*, 5, 1080–1084. doi: 10.1038/n946

- Goto, T., Uno, A., Haruhara, N., Kaneko, M., Awaya, N., Kozuka, J., & Katano, S. (2010). Visual function, visual perception and visual recognition in Japanese children with developmental dyslexia. *Onsei Gengo Igaku, 51*, 38–53.
- Kataoka, M., Kraayenoord, C. E., & Elkins, J. (2004). Principals' and teachers' perceptions of learning disabilities: A study from Nara prefecture, Japan. *Learning Disability Quarterly, 27*, 161–175. doi: 10.2307/1593666
- Kusumoto, Y. (2008). Needs analysis: Developing a teacher training program for elementary school homeroom teachers in Japan. *Second Language Studies, 26*, (2), 1–44.
- Lyon, G. R., Shaywitz, S. E., & Shaywitz, B. A. (2003). Defining dyslexia, comorbidity, teachers' knowledge of language and reading: A definition of dyslexia. *Annals of Dyslexia, 53*, 1–14.
- Mather, N., Bos, C., & Babur, N. (2001). Perceptions and knowledge of preservice and inservice teachers about early literacy instruction. *Journal of Learning Disabilities, 34*, (5), 472–482. doi: 10.1177/002221940103400508
- Menghini, D., Finzi, A., Carlesimo, G. A., & Vicari, S. (2011). Working memory impairment in children with developmental dyslexia: Is it just a phonological deficit? *Developmental Neuropsychology, 36*, (2), 199–213. doi: 10.1080/87565641.2010.549868
- Miles, E. (2000). Dyslexia may show different face in different languages. *Dyslexia, 6*, 193–201.
- Nijakowska, J. (2011). Multilingual/multicultural perspective on the identification of dyslexia. *Aspects of Culture in Second Language Acquisition and Foreign Language Learning, 95–106*. doi: 10.1007/978-3-642-20201-8_8
- Nijakowska, J. (2013). Multisensory structured learning approach in teaching foreign languages to dyslexic learners. *Investigations in Teaching and Learning Languages, 201–215*. doi: 10.1007/978-3-319-00044-2_14

- Nomura, M. (2006). Development of information and library services to persons with dyslexia – Asian experiences. *World Library and Information Congress*, Retrieved from <http://www.ifla.org/IVifla72/index/htm>
- Okumura, T., Wakamiya, E., Suzuki, S., & Tamai, H. (2006). Saccadic eye movements in children with reading disorder. *No To Hattatsu*, 38, 347–352.
- Paneque, O. M., & Barbetta, P. M. (2006). A study of teacher efficacy of special education teachers of English language learners with disabilities. *Bilingual Research Journal*, 30, (1), 171–193. doi: 10.1080/15235882.2006.10162871
- Pennington, B. F., & Olson, R. K. (2005). Genetics of dyslexia. In Snowling, M. J., & Hulme, C. (Eds.), *The science of reading*. Oxford: Blackwell. 453–472.
- Seki, A., Koeda, T., Sugihara, S., Kamada, M., Hirata, Y., Ogawa, T., & Takeshita, K. (2001). A functional magnetic resonance imaging study during sentence reading in Japanese dyslexic children. *Brain and Development*, 23, (5), 312–326. doi: 10.1016/S0387-7604(01)00228-5
- The Ministry of Education, Culture, Sports, Science and Technology. (2004). *Shou Chugakkou ni okeru LD (gakushu shougai), ADHD (chuui kekkan/tadousei shougai), koukinou jiheishou no jidou seito eno kyouiku sien taisei no seibi no tameno gaidorain: Shian*. Retrieved from http://www.mext.go.jp/a_menu/shotou/tokubetu/material/1298152.htm
- The Ministry of Education, Culture, Sports, Science and Technology. (2014). English education reform plan corresponding to globalization. Retrieved from http://www.mext.go.jp/en/news/topics/detail/__icsFiles/afieldfile/2014/01/23/1343591_1.pdf
- The Ministry of Education, Culture, Sports, Science and Technology. (2017). *Shougakkou Gakushu Shidou Youryou* 126–127. Retrieved from http://www.mext.go.jp/component/a_menu/education/micro_detail/__icsFiles/afieldfile/2018/05/07/1387017_11_1.pdf

- Torgesen, J. K. (2002). The prevention of reading difficulties. *Journal of School Psychology, 40*, 7–26.
- Wadlington, E. M., & Wadlington, P. L. (2015). What educators really believe about dyslexia. *ResearchGate*, 16–33.
<http://www.researchgate.net/publication/266219687>
- Washburn, E. K., Binks-Cantrell, E. S., & Joshi, R. M. (2014). What do preservice teachers from the USA and the UK know about dyslexia? *Dyslexia, 20*, 1–18.
doi: 10.1002/dys.1459
- Washburn, E. K., Joshi, R. M., & Binks-Cantrell, E. S. (2011). Teacher knowledge of basic language concepts and dyslexia. *Dyslexia, 17*, 165–183. doi:
10.1002/dys.426