

# ディスレクシアを理解するために

平成 26 年 4 月 1 日発行



編集：発達性ディスレクシア研究会  
Edited by Japan Dyslexia Research Association

[/http://square.umin.ac.jp/dyslexia/](http://square.umin.ac.jp/dyslexia/)  
E-mail アドレス : [dyslexia-office@umin.net](mailto:dyslexia-office@umin.net)

## ディスレクシアを理解するために

### 目次

「ディスレクシア(dyslexia)」とは？

「読み」とは？

「発達性ディスレクシア（発達性読み書き障害）」

「発達性ディスレクシアの定義」

「発達性ディスレクシアの症状（特徴）」

「発達性ディスレクシアと誤解されやすい症状」

「発達性ディスレクシアにおける二次的障害」

「何が発達性ディスレクシアを引き起こすのか？」

「発達性ディスレクシアの出現頻度」

「発達性ディスレクシアの支援法」

「合理的配慮とは？」

「合理的配慮の法的根拠は？」

「学校における合理的配慮とは？」

「学校で合理的配慮を行うための前提条件は？」

「合理的配慮を小学校から高校まで一貫して行うための留意点とは？」

「合理的配慮はどうやって決定する？」

「ディスレクシアのある児童生徒への合理的配慮の例」

**【参考文献】**

**【資料】**

# ディスレクシアを理解するために

発達性ディスレクシア研究会 (Japan Dyslexia Research Association)

ウェブサイト: <http://square.umin.ac.jp/dyslexia/>

E-mail アドレス: [dyslexia-office@umin.net](mailto:dyslexia-office@umin.net)

---

## 「ディスレクシア(dyslexia)」とは？

「ディスレクシア」は直訳すると「読みの障害」となります。「ディスレクシア」は、本来は読めないという問題だけをさします。例えば、「音韻性ディスレクシア(phonological dyslexia: 音韻性失読)」や「表層性ディスレクシア(surface dyslexia: 表層性失読)」などの用語がありますが、ここでのディスレクシアは読みの障害のみを示しています。

一方、「ディスレクシア」には、後天性の脳損傷によって生じる読みの問題も含まれます。そのため、脳損傷の既往がなくて生じている場合は、「発達性ディスレクシア」と呼ぶのが好ましいと考えられます。また、後天性のディスレクシアは読みの問題単独で出現しますが、「発達性ディスレクシア」では、「読み」に問題があると、多くは「書字」の問題を伴います。そのため、日本語では「発達性読み書き障害」という用語がよく用いられています。

## 「読み」とは？

ここでの「読み」は、単語や文字を音に変換する段階(decoding)をさしています。したがって、「読み」の障害は発音の問題を除く、「音読」など「音韻化」の障害を意味します。読解できているかどうか、という点までの処理過程をさすわけではありません。また、「書字」とは、音(音韻)や音(音韻)列を想起もしくは与えられてから文字や文字列に変換する段階(encoding: spelling に相当)をさします。この decoding や encoding に相当する情報処理を英語圏では skill (スキル: 技能) と呼ぶことがあります。

一方、日本では「読書(どくしょ)」と表記する場合、少なくとも二通りの意味で使われているようです。たとえば大城(1983)は「読書(どくしょ)能力」を金子書房の「読書・読解能力検査」にて測定しています。また、上田ら(2005)は、「読書(どくしょ)能力」を音読の所要時間や音読の正確性に関して測定しています。すなわち、「読書(どくしょ)」という用語は、「書」を読むという意味でのいわゆる「読書(どくしょ)」のことで、読解を表す場合と音読という意味で使われる場合があるようです。一方、「読み書き」は前述のように音読や書字という技能(スキル)をさします。送り仮名があるかないかで、意味が大きく異なることになります。

## 「発達性ディスレクシア(発達性読み書き障害)」

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ます。努力しても文字の習得が困難なのですが、周囲には努力していないと思われ、なかなか理解してもらいにくい障害です。知的発達に遅れがないにも関わらず、小学6年生になってもひらがなが完璧に習得できていない重度の児童から、毎週の漢字テストは、なんとかいい点をとれても、二か月後にはその漢字をほとんど覚えていないという軽度の児童まで様々です。多くの発達性ディスレクシアのある児童・生徒にとって特別支援教育での対応が必要です。正確な診断評価には客観的な検査が必須です。

### 「発達性ディスレクシアの定義」

国際ディスレクシア協会の定義では、「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）」

と、記述されています。

医学界では、発達性ディスレクシアに関する定義は明確ではありませんが、WHO の ICD-10 における「学習能力の特異的発達障害（ICD-10）学力（学習能力）の特異的発達障害（Specific Developmental Disorders of Scholastic Skills）」の一部やアメリカ精神医学界の DSM-IV での**学習障害（Learning Disorders）、DSM5での（Specific Learning Disorder：日本語訳はこれから発表される予定です）の一部**に相当すると思われます。「学習障害の定義」（p9）をご参照ください。

### 「発達性ディスレクシアの症状（特徴）」

以下のような症状がみられることがしばしばあります。

#### 症状

耳鼻科で聴力検査をすると正常にもかかわらず、いわれたことばを聞き間違えることが多い。

（就学前）文字に興味を示さない。

（就学後）

- ・ 1年次

音読できなかつたり、よく間違えるひらがなが複数ある。

- ・ 2年次以降

ひらがなで書けない文字がある。特に拗音や促音が困難である。

カタカナが習得できていない。

音読の速度が遅い。

読み飛ばしが多い。

語尾や文末を読み誤ることが多い。

漢字をなかなか覚えられない。覚えても、忘れやすい。

漢字を写字（視写）で、間違える。

図形の模写（視写）が、困難である。

筆算はできるが暗算が苦手である。

九九を唱えることがなかなか覚えられない。

ローマ字がなかなか覚えられない。

英語の読み書きが苦手である。

### 「発達性ディスレクシアと誤解されやすい症状」

以下の症状は、発達性ディスレクシアの症状ではありません。

- 不器用だったり、運動が苦手だったりする。
- 不注意である。
- 整理整頓が苦手である。
- 約束の時間を守れない。
- 場や空気が読めない。
- こだわる傾向がある。

但し、ほかの発達障害を併わせもつことがあります。

### 「発達性ディスレクシアにおける二次的障害」

努力しても文字を覚えにくいいため、読み書きに関する努力をしなくなります。

努力しても、成功体験が得られにくいいため、全てにおいて自信が持てなくなります。結果的に、何事にも消極的になり易くなります。

新聞や本など、文章を読みたがらず、結果的に語彙や知識の拡大が制限されることが少なくありません。

### 「何が発達性ディスレクシアを引き起こすのか？」

発達性ディスレクシアを引き起こす正確な原因はまだ完全には明らかになっていません。しかし、脳の解剖学的な研究や脳イメージングの研究によると、発達性ディスレクシアのある人の脳は、ない人の脳と比べて脳の微細な構造や機能に違いがあることを示しています。

さらに、発達性ディスレクシアのある多くの人には、一つの単語の中にある別々の音声を同定したり、それらの音と文字を頭の中で結びつけることに困難があると考えられています。日本語の場合には、さらに漢字を習得し使用することに困難が生じます。漢字はいくつもの「部品」からなり、字のかたちが意味を表したり、その一部が音を示したりします。また読み方が前後の文字の組合せによって異なることも多いので、音に関する情報だけでなく視覚的パターンの処理に関する問題がかかわってきます。漢字には「部品」の配置のしかたがあり、書き順も決まっているので、書字の際には視覚とともに運動に関する学習の問題もかかわってきます。

国際ディスレクシア協会や医学界、教育界での定義（表を参照）では、知的能力に比べて読みや書字の習得度が低いという差をみているため、乖離（discrepancy）理論に沿っていると考えられます。一方、近年は知的な水準にかかわらず読み書きの習得度が低い場合に発達性ディスレクシアとする考えも少なくありません。しかし、どちらにせよ練習不足が原因で読み書きが困難になる場合を想定していません。したがって、本研究会としては、読みや書字を修得するために必要な、何らかの認知障害が背景にある場合に発達性読み書き障害と診断評価すべきであると考えています。日本語話者の発達性読み書き障害の背景となる認知障害としては、音韻障害、視覚認知障害、自動化の障害、語彙力の不足、などが報告されています。

発達性ディスレクシアは、もともと知能の不十分さや学習意欲がないといったことによって生じるものではありません。学び方の異なる脳をもっているのです。その子どもにあった適切な指導法を用いれば、発達性ディスレクシアのある子どももうまく学べるのです。

### 「発達性ディスレクシアの出現頻度」

日本においては、文部科学省（2012）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によると、「書く」「聞く」「計算する」など特定の分野の学習に困難を示す学習障害（LD）の可能性のあるのは4.5%と報告されています。この結果は、教師へのアンケート調査によることから、この数値が直ちに学習障害であると判断することはできませんが、一定程度の割合でLDの子どもたちが存在する可能性が示されました。客観的な研究においては、日本語の読字の障害について、ひらがな0.2%・カタカナ1.4%・漢字6.9%、書字の障害では、ひらがな1.6%・カタカナ3.8%・漢字6.0%と報告され、日本でも一定程度の割合で発達性ディスレクシアの子どもが存在する可能性が指摘されています（Uno et al. 2009）。この研究では、読字の正確性のみを指標に用いており、読字の速度が著しく遅い読字障害も含めると実際の発達性ディスレクシアの出現頻度はさらに増えると予想されます。

アメリカにおいては、U. S. Department of Education（2012）の報告によると、全国学齢人口の約13~14%がspecial educationの対象となる状態で、special educationの対象となっている子どもの半数（6~7%）が特異的学習障害（Specific Learning Disabilities）であり、その内の多くが発達性ディスレクシアであると考えられています。special educationの対象となっていない児

童も含めると、おそらく学齢人口の15-20%は、「遅いまたは不正確な読字」「スペルの苦手さ」「書字の苦手さ」「よく似た単語の間違が多い」などの発達性ディスレクシアの症状があると予想されます。客観的な研究においても、英語圏の発達性ディスレクシアの出現率は、特に男児で十数%の高頻度を示すという報告があります (Shaywitz, 1990)。

### 「発達性ディスレクシアの支援法」

発達性ディスレクシアに対する支援には、読み書き困難に対する直接的支援と、学校教育における特別支援教育の枠組みでの読み書き支援があります。

読み書きの困難に対する直接的支援は、主として医療・療育機関やディスレクシアにかかわるNPO等で行われており、認知発達、言語発達、視機能、知覚・運動などの専門家による治療的介入が行われています。しかし、現在のところ、このような専門的機関は限られています。

学校教育においては、従来、発達性ディスレクシアに対する認知度が低く、多くは通常の学級に在籍し障害に気づかれぬまま特別な支援が受けられない現状が見受けられます。特に読み書きの困難が顕著な例では、学習支援員等による取出し指導が行われる場合もあるものの、学校教育における組織的な支援体制の整備は遅れており、有効なアセスメントや支援プログラムの開発が急がれます。

一方、平成5年に制度化された小学校・中学校の通級指導教室では、1週間に1回程度の通級による指導が行われている例もあり、平成18年からはLDが通級による指導の対象となったことから、今後は通級指導教室における発達性ディスレクシアの教育的ニーズに応じた支援が期待されます。また、近年、RTIモデル (Response to Intervention : 通常の学級において児童全員に効果があると思われる指導を行い、その結果指導効果が得られなかった児童に対し特別な支援を行う教育的介入法) による学校教育における指導も始まっています。英語圏においては、ディスレクシアに対する支援の蓄積があり、IDA (International Dyslexia Association) による5段階指導プログラムでは、①音素認識 (Phonemic Awareness)、②フォニクス及び単語認知 (Phonics and Word Recognition : フォニクスとは初歩的な綴り字と発音の関係を教える教授法)、③読みの流暢性 (Reading Fluency)、④語彙の獲得 (Vocabulary Development)、⑤読解 (Reading Comprehension) のプロセスが提示されています。また、RTIモデルによる早期発見・早期介入の重要性も指摘されています。さらに、基本的な書字のスキル (Basic Writing Skills) と話し言葉の理解・表現 (Comprehending and Using Spoken Language) に関する指導も読みの促進に有効であるとされ、読み書きの基礎としての話し言葉の重要性も示唆されています。適切な教授法の要素としては、はっきりと分かり易く (Explicit)、系統的に (Systematic)、積み上げ (Cumulative)、多感覚を活用し (Multisensory)、段階を追って (Sequential and Incremental)、根拠に基づく (Data-driven) ことが重要とされます。

発達性ディスレクシアは全ての言語に共通する基盤を持ちながら言語体系の違いによって現れ方が異なることが報告されており、今後、日本語における発達性ディスレクシアの認知的特性を類型化しそれぞれのタイプに合った効果的な支援法の検討が求められています。

### 「合理的配慮とは？」

合理的配慮とは障害のある人にもない人同様の平等な機会を保障するために障害の状態や性別、年齢などを考慮して「必要かつ適当な変更および調整を行う」ことです。理に適った配慮、つまり障害があるから大目にみる、とか、障害があるから気を配る、障害のある人を主張を全面受け入れる等の事柄ではないことに注意が必要です。

### 「合理的配慮の法的根拠は？」

障害者の権利に関する条約 (以下障害者権利条約) で定義されている概念です。

同条約の第2条に「障害者が他の者と平等にすべての人権及び基本的自由を享有し、又は行使することを確保するための必要かつ適当な変更及び調整であって、特定の場合において必要とされるものであり、かつ、均衡を失した又は過度の負担を貸さないものをいう」と明記されています。

我が国は同法を2013年12月20日に批准し、2014年2月19日から国内でも効力が生じています。障害者権利条約の批准に向けて国内では関連法が整備されてきました。

たとえば、2013年6月に「障害者差別解消法」が成立しました。同法第3章は、社会的障壁を取り除くために合理的な配慮をしなければならないことが明記されており、公的機関は義務、民間事業者は努力義務と定めています。同法は障害のある人すべてを対象にしており、障害者手帳の有無は関係ありません。

この法律は2016年度から施行されます。つまり、公立学校では2016年4月から障害のある児童生徒には合理的配慮を行わなければならないのです。

### 「学校における合理的配慮とは？」

文部科学省中央教育審議会『特別支援教育のあり方に関する特別部会』は2012年7月に出した最終報告のなかで「合理的配慮」とは、「障害のある子どもが、他の子どもと平等に教育を受ける権利を享有・行使することを確保するために、学校の設置者及び学校が必要かつ適当な変更・調整を行うことであり、障害のある子どもに対し、その状況に応じて、学校教育を受ける場合に個別に必要とされるもの」であり、「学校の設置者及び学校に対して、体制面、財政面において、均衡を失した又は過度の負担を課さないもの」と定義されています。

### 「学校で合理的配慮を行うための前提条件は？」

国は同最終報告のなかで、合理的配慮を行う前提として学校教育に以下の6つを求めています。

- (ア) 障害のある子どもと障害のない子どもが共に学び共に育つ理念を共有する教育
- (イ) 一人一人の状態を把握し、一人一人の能力の最大限の伸長を図る教育（確かな学力の育成を含む）
- (ウ) 健康状態の維持・改善を図り、生涯にわたる健康の基盤をつくる教育
- (エ) コミュニケーション及び人との関わりを広げる教育
- (オ) 自己理解を深め自立し社会参加することを目指した教育
- (カ) 自己肯定感を高めていく教育

合理的配慮はこういった指導がなされることと両輪です。言い換えれば、指導がないまま合理的配慮だけ行うことは、障害のある子どもの人権及び基本的自由を享有と行使の妨げになる可能性もあることに当事者・保護者・教師は留意しましょう。

### 「合理的配慮を小学校から高校まで一貫して行うための留意点とは？」

同報告では

●発達や年齢に応じた配慮を意識することが必要である。子どもの精神面の発達を考慮して、家族や介助員の付添い等を検討する。また、年齢に応じ、徐々に自己理解ができるようにし、その上で、自分の得意な面を生かし、苦手なことを乗り越える方法を身に付けられようにする。さらに、自己理解に加えて、状況に応じて適切に行動することができるように指導することも大切である。特に、知的発達に遅れがある場合には、小学校段階では基礎的な能力の育成、年齢が高まるにつれて社会生活スキルの習得に重点化するなど、卒業後の生活を見据えた教育を行うことが重要である

●高等学校については、入学者選抜が行われており、障害の状態等に応じて適切な評価が可能となるよう、学力検査の実施に際して、一層の配慮を行うとともに、選抜方法の多様化や評価尺度の多元化を図ることが必要である。また、自立と社会参加に向け、障害のある生徒に対するキャリア教

育や就労支援の充実を図っていくことが重要である。

等が指摘されています。

#### 「合理的配慮はどうやって決定する？」

一人ひとりの障害の状態や教育的ニーズ等に応じて決定されます。その際、設置者・学校と本人・保護者により、発達の段階を考慮しつつ「合理的配慮」の観点を踏まえ、可能な限り合意形成を図った上で決定し、提供されることが望ましいです。また、決定内容は個別の教育支援計画に明記することも望ましいです。

また、合理的配慮決定後でも、個々の子どもの発達の程度や適応の状態等をみながら、柔軟に変更できるとされています。

#### 「ディスレクシアのある児童生徒への合理的配慮の例（以下に限らないことに注意）」

苦手なことをできるようにする

文字の形を見分けることをできるようにする

文章を読みやすくするために体裁を変える

拡大文字を用いた資料

振り仮名をつける

音声やコンピュータの読み上げなど聴覚情報を併用して伝える

別の方法で代替する（パソコン、デジカメ等の使用）

他の能力で補完するなどに関する指導を行う

口頭試問による評価

文章を理解すること等に時間がかかることを踏まえた時間延長

必要な学習活動に重点的な時間配分

受容的な学級の雰囲気作り

困ったときに相談できる人や場所の確保

など。

#### 【参考文献】

Uno Akira, Wydell Taeko N, Haruhara Noriko, Kaneko Masato, and Shinya Naoko:  
Relationship between Reading/Writing Skills and Cognitive Abilities among Japanese  
Primary-School Children : Normal Readers versus Poor Readers (dyslexics). 22. 755-789.  
Reading and Writing 2009

U.S. Department of Education, National Center for Education Statistics (2012).

<https://nces.ed.gov/fastfacts/display.asp?id=64>

Shaywitz S, Shaywitz B, Fletcher J, Escobar M. 1990. Prevalence of reading disability in boys and girls: results of the Connecticut Longitudinal Study. J. Am. Med. Assoc. 264:998-1002

L. C. Moats & K. E. Dakin (2008) Basic Facts about Dyslexia & Other Reading Problems.  
pp.49-60. The International Association, Baltimore, Maryland USA.

稲垣真澄編（2010） 特異的発達障害 診断・治療のための実践ガイドライン. Pp.45-55. 診断と治療社.



## 【資料】

### 学習障害の定義

- 1) 文部科学省
- 2) ICD-10 (WHO)
- 3) DSM-IV (アメリカ精神医学会)
- 4) DSM 5 (アメリカ精神医学会)

#### 1) 文部科学省 (1999)

「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示すものである。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的な原因となるものではない」

#### 2) ICD-10 (WHO)

「学習能力の特異的発達障害 (ICD-10) 学力 (学習能力) の特異的発達障害 (Specific Developmental Disorders of Scholastic Skills)」

##### F81.0 学習能力の特異的発達障害 - 特異的読字障害

A. (1)または(2)のいずれかがあること。

(1) 読みの正確さと理解力が、その小児の暦年齢と全体的な知能を基にして期待される水準から、少なくとも 2 標準偏差劣る。このさい、読字能力と IQ は、その小児の文化・教育体系において標準化された検査を個別に施行した評価を用いておくこと。

(2) 過去に重度な読字困難の既往があった、または幼い頃の検査が基準 A(1)に該当していたことに加えて、綴字検査の成績が、その小児の暦年齢と IQ を基にして期待される水準から、少なくとも 2 標準偏差劣る。

B. 基準 A 項の障害のために、読字能力を要する学業の成績あるいは日常生活の活動に明らかな支障をきたしていること。

C. 視聴覚能力の障害または神経学的障害に直接起因するものでないこと。

D. 平均的に期待される範疇の就学歴であること(つまり、著しく不適切な教育歴ではない)。

E. 主要な除外基準:標準化された検査を個別に施行して、IQ が 70 以下。

##### F81.1 学習能力の特異的発達障害 - 特異的書字障害

A. 標準化された書字検査おける評点が、その小児の暦年齢と全体的な知能を基にして期待される水準から、少なくとも 2 標準偏差以下である。

B. 読字の正確さと理解力および計算力の評点は、正常範囲であること(平均から±2 標準偏差以内)。

C. 重度な読字困難の病歴がないこと。

D. 平均的に期待される範囲の就学歴であること(つまり、著しく不適切な教育歴ではない)。

E. 書字学習の早い段階から書字困難が存在すること。

F. 基準 A 項の障害のために、書字能力を要する学業の成績あるいは日常生活の活動に明らかな支障をきたしていること。

G. 主要な除外基準:標準化された検査を個別に施行して、IQ が 70 以下。

3) DSM-IV (アメリカ精神医学界)  
学習障害 (Learning Disorders)

読字障害(Reading Disorder)

- A. 読みの正確さと理解力についての個別施行による標準化検査で測定された読みの到達度が、その人の生活年齢、測定された知能、年齢相応の教育の程度に応じて期待されるものより十分に低い。
- B. 基準 A の障害が読字能力を必要とする学業成績や日常の活動を著明に妨害している。
- C. 感覚器の欠陥が存在する場合、読みの困難は通常それに伴うものより過剰である。

書字表出障害

- A. 個別施行による標準化検査(あるいは書字能力の機能的評価)で測定された書字能力が、その人の生活年齢、測定された知能、年齢相応の教育の程度に応じて期待されるものより十分に低い。
- B. 基準 A の障害が文章を書くことを必要とする学業成績や日常の活動(例:文法的に正しい文や構成された短い記事を書くこと)を著明に妨害している。
- C. 感覚器の欠陥が存在する場合、書字能力の困難が通常それに伴うものより過剰であると、されています。

4) DSM5 (まだ日本語訳が出版されていません)  
「Specific Learning Disorder」

- A. **Difficulties learning and using academic skills, as indicated by the presence of at least one of the following symptoms that have persisted for at least 6 mos, despite provision of interventions that target the difficulties:**
  - Inaccurate or slow and effortful word reading (e.g., reads single words aloud incorrectly or slowly and hesitantly, frequently guesses words, has difficulty sounding out words).
  - Difficulty understanding the meaning of what is read (e.g., may read text accurately but not understand the sequence, relationships, inferences, or deeper meanings of what is read).
  - Difficulties with spelling (e.g., may add, omit, or substitute vowels or consonants).
  - Difficulties with written expression (e.g., makes multiple grammatical or punctuation errors within sentences; employs poor paragraph organization; written expression of ideas lacks clarity).
  - Difficulties mastering number sense, number facts, or calculation (e.g., has poor understanding of numbers, their magnitude, and relationships; counts on fingers to add single-digit numbers instead of recalling the math fact as peers do; gets lost in the midst of arithmetic computation and may switch procedures).
  - Difficulties with mathematical reasoning (e.g., has severe difficulty applying mathematical concepts, facts, or procedures to solve quantitative problems).
- B. **The affected academic skills are substantially and quantifiably below those expected for the individual's chronological age, based on appropriate standardized measures, and cause significant interference with academic or occupational performance or with activities of daily living.**
- C. **The learning difficulties begin during school-age years but may not become fully manifest until learning demands exceed the individual's limited capacities.**

**D. The learning difficulties are not better accounted for by intellectual disabilities, global developmental delay, uncorrected visual or auditory acuity, other mental or neurological disorders, psychosocial adversity, lack of proficiency in the language of academic instruction, or inadequate educational instruction.**

*Reprinted with permission from the Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders, Fifth Edition, (Copyright © 2013). American Psychiatric Association. All rights reserved.*