

VI 言語障害

言語障害とは、発音が不明瞭であったり、話し言葉のリズムがスムーズでなかったりするため、話し言葉によるコミュニケーションが円滑に進まない状況であること、また、そのため本人が引け目を感じるなど社会生活上不都合な状態であることをいう。

1 言語障害のある子供の教育的ニーズ

(1) 早期からの教育的対応の重要性

言葉の発達の遅れは知的障害、難聴、肢体不自由（特に脳性まひ）、発語器官のまひや変形、てんかんその他の小児神経学的問題、自閉症・情緒障害などのほか、その他各種の環境的な問題に起因することがあり、原因の特定は難しい場合がある。

早期の相談の主訴の多くが、言葉が出ない、言葉が遅い、発音が不明瞭である、言葉が繋がらない、一語文である、言葉が少ない、表現が幼稚であるなど言葉に関するものである。また、言語障害以外の障害による発達の遅れのある子どもの多くも言葉の遅れを伴うことが多い。

口蓋裂のように、生後すぐに医療を必要とする場合や、構音障害・吃音^{きつ}のように、3～5歳くらいになると障害の状態が顕著になる場合がある。言語障害教育を効果的に進めていくためには、子どもの発語行動の面にどのような問題があり、それがどのような性質のものであり、どのような手段で解決できそうか、という教育的判断がまず必要になる。

反面、言語障害は、日常の生活や教科等の学習への影響が少ないと考えられやすく、見逃されやすかったり、対応が遅れたりしがちになることがある。

単に、おとなしい子どもと思われたり、困っている状況が理解されなかったりすることがあるため、障害の発見が遅れたり、発見されても放置されたりすることが少なくない。しかし、表面的に表れる障害の程度とは異なり、子供自身が感じている苦しみが予想以上に大きかったり、劣等感、欲求不満などの情緒面への影響が甚大であったりすることもある。こうしたことが、本人の自己肯定感や自己実現に影響を与えたりすることが少なくない。そのため、指導内容を考える際には、言語機能の障害の改善・克服とともに、本人の心理的・情緒的な側面に対する支援も重要である。

(2) 言語障害と環境因子

言語の発達には環境との相互作用が大きく影響する。そのため、特に子供を取り巻く人的な環境の在り方が、言語障害の状態に大きな影響を与える。

また、社会生活を送る上で、言語が果たす役割は大きく、言語障害は子供の学校生活にも大きな影響を与える。そのため、指導内容を検討する際には、子供の言語障害の状態のみにとらわれることなく、周囲の人々との関係についても情報を収集することが必要である。したがって、指導及びその評価に当たっては、保護者や学級担任及び級友等とのかかわりの状態なども考慮に入れて行うことが必要である。

(3) 障害の理解に関する保護者等への支援の重要性

言語障害は、直接、社会的なハンディキャップに結び付きやすく、二次的な障害としての情緒面や行動面の問題にも発展しがちである。そのため、言語障害のある子供を心理的に支えることは言語障害教育における重要な役割である。

心理的に支える方法としては、カウンセリング等の心理療法、言語障害の状態や教育、学習方法等についての正しい情報の提供によって子供を心理的に支援する方法がある。

また、言語障害の状態は環境要因に左右されるところが大きい。そのため、保護者の態度や行動を望ましい方向に促すように働きかけることも、言語障害のある児童生徒にとっては必要な場合が多い。

そこで、保護者に対しては、カウンセリング等によって心理的に支え、その養育態度の改善や情緒的な安定を図るようにする。また、子供の障害や教育などについて、正しい情報を提供することにより、保護者の心理的な安定を図るように努めることも大切である。

(4) 個別の指導計画の作成

言語障害の状態は、子供によって様々である。そのため、個別に指導が行われるのが一般的である。さらに、通級による指導という教育の形態から、少なくとも学級担任と通級による指導の担当者というように、複数の教師が一人の子供の指導にかかわることになる。さらに、保護者や医療機関等を含めた相互の連携も求められる。こうしたことから、通常は個別の指導計画を作成し、その共通理解を図るとともに、それぞれが分担してかかわることによって、適切かつ必要な指導を進めていくことになる。

個別の指導計画は、関係する機関等から情報を得ながら、個々の子供の実態を的確に把握して、適切な指導内容・方法を検討した上で作成することが大切である。

2 言語障害のある子供に必要な指導内容

(1) 構音障害のある子供の指導

① 実態把握

ア 構音の状態の把握

a 単音節構音検査（語音明瞭度検査）

子供に対して、単音節の文字を示し、発語させることにより誤りの傾向を把握する検査である。発語の状態を、構音点（唇、舌、歯茎、口蓋などの音を作る位置）、構音様式（破裂、摩擦などの音の作り方）によって整理し、誤りの特徴や傾向を把握する。

b 単語構音検査

子供に事物の名称や動作などの絵を示し、その名称や動作などを呼称させる検査である。構音の誤りを把握するため、検査で用いる言葉については、対象となる子供の実態に応じて、事前に十分検討しておく必要がある。例えば、特定の音の誤りは、含まれる単語の中の位置（語頭、語中、語尾）によ

って異なる場合があるので、その音の単語の中の位置の違いを考慮した単語を用いて検査し、誤りの特徴や傾向を把握する。

c 会話明瞭度検査

検査者との会話を通して構音の全体的な特徴や発話の明瞭度を把握するために行う検査である。

イ 音の聴覚的な記銘力の検査

a 語音弁別検査

正しい音と誤った音を聞かせ、正誤を判断させる検査。

b 聴覚的記銘力検査

複数の無意味音節綴りを聞かせ、再生させる検査。

c 被刺激性の検査

誤って構音している音に対し、正しい音を聞かせて復唱させ、誤り方の変化を見る検査。

ウ 発語器官の運動機能の状態の把握

噛む、吸う、飲み込む等の摂食にかかわる運動の可否、舌や口唇の動き、軟口蓋や咽頭壁の動き等を観察する。

② 構音障害の指導

ア 発語器官の運動機能の向上

構音障害の中には、構音器官の運動機能が不十分であることに起因するものがある。特に、舌運動機能の不全及び口蓋裂などの場合にみられる呼気の操作に問題がある場合がそれに当たる。このような状態の子供に対しては、構音器官の運動についての適切な指導が必要である。構音器官の運動としては、CS機能（噛むこと、吸うこと、飲み込むこと）といわれる運動があり、その適否を調べ、必要な運動機能の習得を目指して指導することが必要であると考えられるが、訓練として舌の挙上等個々の運動を取り出して行うのではなく、構音動作を併用して進めることが有効である。

また、口唇裂を含め、口蓋機能（鼻腔と口腔を隔てて、口腔に内圧をつくる鼻咽腔閉鎖機能等）が適切に働かないか不全の状態である場合には、構音時の呼気の流れが口腔の前方に向かわず、鼻腔方向に向かうことがあり、摩擦音（[s]等）、破擦音（[ts]等）、破裂音（[k] [p] [t]等）等の構音に必要な口腔内圧が得られないことがある。この場合には、呼気流を口腔前方に向けるための指導を行う必要がある。

イ 音の聴覚的な認知力の向上

構音障害のある子供の中には、正しい構音と自分の構音との違いが弁別できなかったり、音と音の比較、照合ができにくかったり、あるいは音を記憶したり、再生したりする面に遅れや偏りがあったりする者が少なくない。このような子供に対しては、聴覚的なフィードバックを成立させるための指導が必要である。具体的な指導内容としては次の事柄が挙げられる。

a 特定の音を聞き出す

単語や文の中から指導の目的となる音を聞き出す。教師が単語や文を示し、目的となる音があれば手を挙げるなどの方法を通して、音の認知力を高める。

b 音と音の比較をする

単音や単語などで、正しい音と誤った音の違いを比較し、判断する。

c 誤った音と正しい音とを聞き分ける

単音や単語などで、目的となる音を聞き、正しい音か誤った音かを判断する。

d 複数の音を、ひとまとまりとして記憶し再生する

このような事柄に関する指導を、遊びの中で継続して行う必要のある子供が少なくない。また、音の認知を成立させるためには、文字を併用することも有効であるので、文字指導などと並行して行うよう配慮することも大切である。

ウ 構音の指導

誤った構音の仕方を覚えてしまったり、適切な構音の仕方を知らなかったりする子供に対しては、正しい構音の仕方を習得させるための指導が必要である。

そこで、通級による指導等で通常用いられている方法について以下に述べる。

a 構音可能な音から誘導する方法

[ga] 音をささやき声で無声化し、[ka] 音にするなどのように、構音運動の似た音を利用して誘導する方法

b 構音器官の位置や動きを指示して、正しい構音運動を習得させる方法

c 結果的に正しい構音の仕方になる運動を用いる方法

まず、「うがい」を練習し、その動きを基に[k]音を導く方法等。

d 聴覚刺激法

聴覚的に正しい音を聞かせて、それを模倣させる方法。

e キーワード法

キーワード（時に正しく構音できる音を含む単語）を用いて、目的の音を獲得させる方法。

f 母音変換法

正しく構音できる音について、その母音を変えて目的の音を獲得する方法。

実際の指導においては、これらの方法を単独で用いるのではなく、子供の実態に応じていくつかの方法を併用することが多い。また、年齢が上がるにつれて、習慣性が強くなり、誤った構音の仕方が定着し、構音器官に緊張がみられる子供も多い。このような場合には、いったんその構音に関する指導を中止し、構音器官の緊張を取り除いた後に、正しい構音の仕方を指導するという方法が用いられる場合がある。

音については、単音から指導し、単語の指導を経て、文章、会話での練習へと進めるのが一般的であるが、このような方法だけでは、日常会話における習

熟が困難なこともある。したがって、特別の指導の場面だけでなく、在籍する学級における日常生活場面での会話などを含めて、柔軟に指導を進めていくように工夫する必要がある。

(2) 話し言葉の流暢性にかかわる障害の指導

吃音や脳外傷の後遺症、まれには早口症（クラッターリング）等のために、話し言葉の流暢性が十分でなかったり、緊張すると音声が出にくかったりするような状態の子供が見受けられる場合がある。ここでは、吃音を例に挙げて、その指導方法について述べることにする。

① 実態把握

会話の中や音読の際に吃音の様子を観察をしたり、一定の分量の文章を読ませて、吃音の頻度を調べたりする。又、本人や保護者が吃音についてどう感じているか、どう悩んでいるかなど、面談等を通して把握する。

② 吃音の指導

ア 自由な雰囲気中で「楽に話す」ことを奨励する

言葉の話しやすさは、本人の気持ちや周囲の接し方によって変化するものである。自由で楽な雰囲気の中で、話しやすい人を相手に話す時に、子供は流暢に、あるいは軽い連発・伸発・難発を伴いながらも、楽に話せることが多い。このような状況を設定し「楽に話せた」という感触を得させるようにすることが大切である。低学年の子供においては、自由な遊びや身近な生活の場を用意し、教師との間で、受容的で温かな関係をつくり、そこでの子供の自発的な行動を奨励することが大切な指導となる。自分の吃音やその他の非流暢性に対して不安を抱いているような子供については、共感的な関係を築く中で楽に話せたという経験を得させるようにすることが必要である。

いずれにしても、教師は、子供にとってよい聞き手であることが求められており、子供の話を興味をもって聞くという態度が重要である。つまり、興味をもって話を聞いてくれる聞き手によって、子供は話し方についてではなく、話の内容を考えながら話すという態度が育つと考えられる。したがって、ほとんどの吃音のある子供がこのような指導を必要としているといえる。

イ 楽に話せることを体験させる

吃音に悩む子供は言葉が出なくなることに對して不安を強く感じている場合が多い。これらの子供には、楽に話せたという経験をもたせることで、話す自信や意欲につながることもある。音読であれば、他者と一緒に声を合わせて読むなどの方法によって流暢性が得られることが多い。また、そのほかにも、子供の聴覚的フィードバックを利用する方法等も一時的な流暢性を得る上では有効な場合がある。

しかし、これらの方法で得られる流暢性は、一時的な体験にとどまることが

多いので、流暢に話すことを強調し過ぎると、むしろ、非流暢にしか話せない自分を恥じることにもなりかねないので、注意が必要である。

ウ 難発から抜け出す方法を指導する

吃音に悩む子供は、日常生活において急に話せなくなるとか、声が出なくなるといった経験をもっており、そのときにどうするかで悩んでいることが多い。このような状態に対しては、声が詰まって出てこなくなったときにどうすればよいかを指導することが必要な場合もある。その方法としては、

- 声が詰まったときの口や体の構えを一度解消し、はじめからやり直す。
- 声を少しずつ吐き出しながら話す。
- 最初の語音をゆっくりと引き伸ばして発語する。

などが用いられてきているが、個々の事例で異なることが多いので、子供と共に考えて適切な練習をすることが大切である。

エ 苦手な場面や語音に対する緊張を解消する

吃音に悩む子供は、実際の生活で失敗したり、困ったりした経験をもっている場合がある。これらの経験により、子供は苦手な場面や特定の語音に対する緊張を抱えていることが多い。このようにして形成された緊張を解消することは、子供の社会生活の充実やその自己実現を図る上で大切なことである。

そのための方法としては、教師との温かな人間関係の中で、イメージの世界や現実場面において苦手な場面を想定して特定の語音を繰り返し練習したり、緊張の低い場面から高い場面へと段階的に練習したりする方法が挙げられる。

オ 日常生活におけるコミュニケーション態度を育てる

ここまで述べてきたことは、主として教室での指導であるが、練習時には流暢に話せても実際の生活場面ではうまくいかないことや、効果が一時的であることを経験する子供も多い。また完全な流暢性は得られないこともあるので実際の生活場面を利用しながら学校生活を含め、日常生活におけるコミュニケーション態度を育てる配慮が必要となる。

このためには、「吃音は悪いことではない」ということを、学校内の人々や保護者に周知徹底し、吃音がある子供が時にどもりながらも伝えるメッセージを受け取ること、話し方ではなく、話の中身に耳を傾けることが必要となる。

カ 本人の自己実現を援助する

話し言葉の流暢性は、子供の社会生活に大きな影響を与えるだけでなく、本人の自己意識にも大きな影響を与え、ひいては自己実現にもかかわってくる。つまり、社会生活での失敗や、その中で感じる気まずさや無力さ、あるいは失敗を予期することが、自己に対する見方をゆがめたり、自分の存在を言葉の障害にのみ重ね合わせてとらえたりすることにつながる。その結果、自分自身が本来もっている能力や個性、さらには自分の指向する方向までも見誤ることに

もなる。

このような子供の指導においては、温かな人間関係の中で、自分自身や吃音について話し合うなどして吃音に向かい合い、自分の考えや見方を整理し、見直し、本来の自己を再発見するように指導することが大切である。また、子供の趣味を生かしたり、特技を伸ばしたりすることによって、新しい自分を発見させるように指導することも必要である。

キ 周囲の態度を改善すること

前述のように、話し言葉の流暢性は、聞き手側の態度によって大きく変化する。保護者をはじめ通常の学級の担任や友人等に対して理解を促すことは、吃音症状や吃音にかかわる問題悪化を防ぐためにも必要である。基本的には、吃音に対する正しい知識や情報を伝えること及び望ましい態度を育てることが必要である。

(3) 言語機能の基礎的事項の発達の遅れや偏りに関する障害の指導

言語機能の基礎的事項に発達の遅れや偏りのある子供の実態把握については、発達検査や知能検査を活用したり、また、視覚・運動機能の発達を評価する検査や質問紙による性格検査、社会生活能力検査を用いたりする。さらに、親子関係を診断する検査や言語発達の状態を調べる検査等を活用することも考えられる。このような検査や観察等の結果を参考として、個々の子供の言語機能についての的確に把握するように努めることが大切である。

言語機能の基礎的事項に発達の遅れや偏りのある子供には様々なタイプが考えられるが、それぞれに必要な指導としては、次のような事柄が挙げられる。

① コミュニケーション態度の育成やコミュニケーション意欲の向上を必要とする子供への指導

言語機能の基礎的事項を学習するためには、他者と一緒にいたり、他者とやりとりをしたりすることを楽しみ、喜べる態度を育てることが必要である。したがって、温かな人間関係を形成し、子供の興味・関心に即した物などを教師が提示することによって、話題を共有したり、言語的なやりとりを活発にしたりするよう配慮して指導する。

② 言語活動の楽しさを学ぶ必要がある子供への指導

子供の中には、語彙がある程度豊かであり、また基礎的な文法を知っていても、実際の生活の中でそれらを使用することができにくい者がいる。

このような子供には、文字や言葉を使用することの楽しさや便利さを教えることが必要である。例えば、文字に関しては、その言語発達を促進するため、「お手紙ごっこ」や「文通」などの方法を活用することができる。また、「買物ごっこ」をしたり、パソコンの文書作成機能を使用したりして、文字を使用することの楽しさや便利さを分からせるようにすることもできる。

③ 実際の生活場面での使用を課題とする子供への指導

学習場面等において習得したと思われる言語を、実際の生活では十分使用することができにくい子供に対しては、実際の生活でも使用することができるようにするための指導を工夫して行う必要がある。つまり、できる限り子供の日常生活の場から題材を得たり、実際の生活の場につなげるような工夫をしたりなどして指導することにより、他者との間に成立したやりとりや、子供の認知力をより一層向上させるようにすることが大切である。

④ 話す、聞く、読む、書くなどの言語スキルの向上を図る必要のある子供に対する指導

自分の気持ちを話し言葉で他者に説明したり、文字で表現したりする能力や、他者の気持ちを文字や話し言葉によって理解したりする能力などが、年齢相応に十分発達していないような子供に対しては、言語機能の基礎的事項についての個別指導が必要である。例えば、3コマ漫画や系列カードなどを使い場面の理解や人物の気持ちを考えさせたり、実際の体験などを照合させて、話したり、書いたりする活動を行うことにより、基礎的な言語スキルの向上を図るようにする。

なお、言語の表出が困難な子供に対しては、AAC（拡大代替コミュニケーション）の導入やICT（情報通信技術）の活用を検討することも必要である。

3 言語障害のある子供の教育の場と提供可能な教育機能

言語障害のある子供の中には、話す、聞く等の言語機能の基礎的事項に発達の遅れや偏りのある者がいる。このような子供の中には、聴覚障害のある者、知的発達に遅れのある者なども含まれている。このような主たる障害に伴って生じる言語機能の基礎的事項に遅れや偏りのある子供に対しては、主たる障害に対応した教育の場において適切な指導を行う必要がある。

言語障害教育の場における教育が適切と考えられる者は、前述した以外の子供で、言語機能の基礎的事項に発達の遅れや偏りのある者である。こうした子供については、個別指導が有効と考えられ、系統的な言語指導等を必要としている場合もある。

言語障害のある子供を対象とする言語障害特別支援学級、通級による指導（言語障害）は、次のような障害の程度の子供を対象に設置されている。

(1) 言語障害特別支援学級

学校教育において、言語障害のある子供に対する指導は、例えば、難聴に基づく言語障害については特別支援学校（聴覚障害）等、脳性まひに基づく言語障害については特別支援学校（肢体不自由）等というように、その主たる障害に基づく障害種別の学校等で行われている。したがって、それ以外の言語障害、例えば構音障害や吃音等の話し言葉に障害のある子供に対する指導は、一般に、そのほとんどが小・中学校等における通級による指導により行われている。

しかし、言語障害の子供の中には、言語機能の基礎的事項に発達の遅れがあり、かなりの時間、特別な指導を必要とする者がいたり、また言語障害の状態の改善・

克服を図るため心理的な安定を図る指導を継続的に行ったりする必要性があることから、通級による指導では十分でなく、より配慮を要する障害の状態の者がいる。

こうした子供に対しては言語障害の状態の改善の指導を適切に行うと同時に、言語障害にかかわる教科指導等の配慮を、より手厚く充実させて指導することになる。

言語障害特別支援学級の対象となる障害の程度は以下のように示されている。

口蓋裂、構音器官のまひ等器質的又は機能的な構音障害のある者、吃音等話し言葉におけるリズムの障害のある者、話す、聞く等言語機能の基礎的事項に発達の遅れがある者、その他これに準じる者（これらの障害が主として他の障害に起因するものでない者に限る。）で、その程度が著しいもの。

（平成25年10月4日付け25文科初第756号初等中等教育長通知）

（2） 通級による指導（言語障害）

言語障害の程度が比較的軽度の者に対して、各教科等の指導は通常の学級で行いつつ、障害に応じた特別の指導を特別の指導の場で行うという通級による指導が、平成5年度から制度化され、実施されている。通級による指導（言語障害）の対象となる障害の程度は以下のように示されている。

口蓋裂、構音器官のまひ等器質的又は機能的な構音障害のある者、吃音等話し言葉におけるリズムの障害のある者、話す、聞く等言語機能の基礎的事項に発達の遅れがある者、その他これに準じる者（これらの障害が主として他の障害に起因するものでない者に限る。）で、通常の学級での学習におおむね参加でき、一部特別な指導を必要とする程度のもの。

（平成25年10月4日付け25文科初第756号初等中等教育長通知）

通級による指導（言語障害）の対象の子供は、通常の学級において学習するのが適切であるが、一部障害に応じた特別な指導を必要とする者である。したがって、通級による指導においては、個々の言語障害の状態を改善することを目的とした特別な指導が行われることになる。

指導の内容は、正しい音の認知や模倣、構音器官の運動の調整、発音・発語指導などの構音の改善にかかわる指導、遊びの指導・劇指導・斉読法などによる話し言葉の流暢性を改善する指導、遊びや日常生活の体験と結び付けた言語機能の基礎的事項に関する指導等が考えられる。

指導においては、対象となる子供の言語の障害やコミュニケーション上の困難を改善又は軽減したり、周囲との望ましい人間関係を育てたりすることが大切である。また、これらの指導は子供の自己実現を援助し、適切に自己をとらえさせるようにすることなどを目標として行われるものであり、子供に対する指導内容・方法については、これらの目標に照らして考えるようにすることが大切である。

言語の障害は、子供の対人関係等生活全般に与える影響が大きいことから、話す

意欲を高める指導，カウンセリング等の指導も必要になる。

言語障害の改善・克服のためには，学校における特別な指導の下に，生活場面で継続的に発音・発語の練習を行う必要があり，家庭や在籍学級の担任の先生と連携を密接に図ることが大切である。さらに，器質的な障害のある子供については，医療機関等との連携を密にすることも大切である。

(3) 通常の学級における指導

言語障害の程度が軽い場合には，通常の学級で留意して指導することが適当な場合もある。この場合，言語障害についての基礎知識をもって正しい指導を行うこと，教室の雰囲気話しやすいものにする，級友の理解を得られる学級にすること，話すこと，読むことについて自信が持てるような指導を行うこと等に気をつけて指導することが大切である。

4 言語障害のある子供の就学先決定における留意点

言語障害のある子供の就学先決定における配慮事項は次のとおりである。

(1) 通級による指導の意義と理解

言語障害のある子供の教育は，通級による指導という教育の形態で行われることが多い。この場合，その意義や目的等について十分な説明を行い，保護者の理解を得ておくことが重要である。

(2) 保護者の気持ちの尊重と就学先に対する理解・啓発

通級による指導や子供の教育上必要な指導内容，指導計画を保護者に提示し，その理解と協力を得るように努めることが大切である。

また，保護者がいわゆる通級指導教室等を訪問して参観できるようにすることも必要である。

(3) 指導計画の作成

就学の場を決定するに当たっては，子供の遅れた点や障害のある部分について強調するだけでなく，優れた点にも着目するなどして，個々の子供の障害に基づく種々の困難を主体的に改善・克服するための適切な指導計画を作成することが必要である。指導計画は，収集した情報を基に，それぞれの子供に必要な指導内容を選定し，それらの適切な指導方法を考え，教育的，心理学的及び医学的な観点から総合的な検討を加えて作成することが大切である。

(4) 専門的知識を有する者からの意見

一般に，就学の場の決定のための相談が入学時や学年始めに集中するのに対して，言語障害のある子供の相談は，学期の途中でその必要性が生じたりすることが少なくない。したがって，就学先決定に関して，言語障害のある子供の就学に関する専門的知識を有する者の意見を聴き，適切な教育の場の変更が行うことができる体制

を整備することが大切である。

5 実態把握のための資料

子供の実態把握を進めていく上で、必要とされる資料について挙げると以下のとおりである。これらの資料に基づいて、対象となる子供の教育上必要な指導内容・方法を設定し、その指導計画を作成していくことになるが、その際、収集する情報については、教育上必要なものとして、教育的、心理学的、医学的な観点を基に、最小限にとどめるよう配慮することが大切である。

(1) 子供の状況の把握

子供の状況について、本人や学級担任等及び保護者から情報を得ることである。また、その情報について確認し、特別な指導の必要性の有無を考えることが大切である。

(2) 本人の言語行動についての評価

保護者からの説明に加えて、子供の言語行動を客観的かつ全般的に評価し、教育上必要な配慮事項や指導内容を検討する。

(3) コミュニケーション全般に関する評価

人や物とのかかわりについては、子供との遊びや会話の中で評価し、その印象や問題点をまとめる。

(4) 音声の評価

平常時の音声を、共鳴（鼻にかかるなど）、音質（ガラガラ声、かすれ声など）、音声の大小、緊張の有無、発声に際しての特徴的随伴動作の有無等の観点から評価する。

(5) 発語内容についての評価

会話場面などを設定し、発語の内容などについては文法的に、あるいは文脈の整合性等の観点から評価する。その際には、年齢段階を考慮して行うようにする。

なお、この項目については、発達検査の言語発達の項目を利用することができる。

(6) 構音についての評価

日本語に含まれるすべての音韻について、例えば、絵カードを提示して発語させるなどの方法で評価する。また、日常会話時や音読時の構音についても、それぞれの音がどのように誤って構音されているかを記録する。さらに、誤っている構音については、先に述べた正しい構音との聴覚的な弁別が可能か又は聴覚的に刺激を加えると構音が変化するかどうかを見極めておくことも大切である。

(7) 構音器官の運動についての評価

舌，口唇，軟口蓋（図3-VI-(1)）等の運動の適否についての評価が必要であるが，実際には通常の食事動作におけるC S S機能（嚙むこと，吸うこと，飲み込むこと）が，通常行われているかどうかをみれば十分である。

(8) 話し言葉の流暢性についての評価

会話や音読の場面等で，話し言葉の流暢性についての評価をしておくことが必要である。観点としては，吃音のパターン，頻度等である。また，流暢性の問題については，本人からの苦手とする場面や音等についての申し出による情報も必要である。

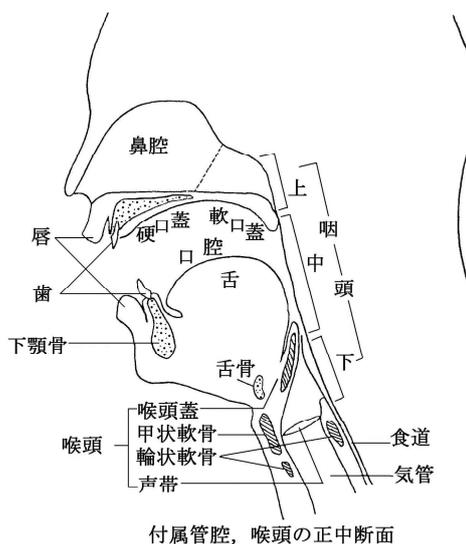


図3-VI-(1)

(9) 認知等に関する評価

言語障害に対する適切な指導を行うためには，必要に応じて言語にかかわる知能及び認知，あるいは情緒面に関する観点から評価する。

(10) 環境についての評価

保護者や在籍する学級等の子供に対する態度や意見及び実際のかかわり方等についても評価しておくことが必要である。また，子供の教育上あるいは養育上困っていることなどについての情報を得ておくことも大切である。学級全体の雰囲気や対象となる子供に対する級友の態度など，あるいはそれらに対するその子供の反応の仕方等も大切な情報である。

(11) 関係諸機関からの情報

対象となる子供が，就学までにかかわってきた教育，福祉，医療機関等からの情報も重要である。成長過程のどの時点で，だれがどのように判断し，どのようにかわり，どう変化したかなどについての情報を得ておくことも大切である。

(12) 発達全体についての情報

子供の発達の状態について，出生から現在に至るまでの生育歴などの中から指導上必要な情報を把握しておくことが大切である。また，現在の言語障害の状態については，その子供の成長過程や将来を見通した上で，適切に判断するように努めることも必要である。

6 言語障害のある子供の教育における合理的配慮の観点

言語障害のある子供の教育に当たっては、どのような場で教育をするにしても次のような観点の配慮を検討する必要がある。

① 教育内容・方法

①-1 教育内容

①-1-1 学習上又は生活上の困難を改善・克服するための配慮

話すことに自信をもち積極的に学習等に取り組むことができるようにするための発音の指導を行う。（一斉指導における個別的な発音の指導，個別指導による音読，九九の発音等の指導）

①-1-2 学習内容の変更・調整

発音のしにくさ等を考慮した学習内容の変更・調整を行う。（教科書の音読や音楽の合唱等における個別的な指導，書くことによる代替，構音指導を意識した教科指導 等）

①-2 教育方法

①-2-1 情報・コミュニケーション及び教材の配慮

発音が不明瞭な場合には，代替手段によるコミュニケーションを行う。（筆談，ICT機器の活用等）

①-2-2 学習機会や体験の確保

発音等の不明瞭さによる自信の喪失を軽減するために，個別指導の時間等を確保し，音読，九九の発音等の指導を行う。

①-2-3 心理面・健康面の配慮

言語障害のある子供が集まる交流の機会の情報提供を行う。

② 支援体制

②-1 専門性のある指導体制の整備

言語障害の専門家（ST等）との連携による指導の充実を図る。

②-2 子供，教職員，保護者，地域の理解推進を図るための配慮

言語障害について，子供，教職員，保護者への理解啓発に努める。

②-3 災害時等の支援体制の整備

発語による連絡が難しい場合には，その代替手段により安否を伝える方法等を取り入れた避難訓練に取り組む。

③ 施設・設備

③-1 校内環境のバリアフリー化

③-2 発達，障害の状態及び特性等に応じた指導ができる施設・設備の配慮

③-3 災害時等への対応に必要な施設・設備の配慮

施設・設備については基本的には他の子供と共通の配慮を要する。

7 言語障害の理解と障害の状態の把握

(1) 言語障害の概要

言語障害は、言語情報の伝達及び処理過程における様々な障害を包括する広範な概念である。一般的には、言語の受容から表出に至るまでのいずれかまたは複数の過程において障害がある状態であり、その実態は複雑多岐にわたっている。言語の機能にかかわる要素は広範で、運動機能や思考、社会性の発達などとのかかわりも深い。したがって、言語障害を単一の機能の障害として定義することは困難である。

しかしながら、具体的にその状態を示すとすれば、その社会の一般の聞き手にとって、言葉そのものに注意が引かれるような話し方をする状態及びそのために本人が社会的不都合を来すような状態であるといえる。このような状態は、言語の表出に関することだけではなく、言語の意味理解や言語概念の形成などの面に困難を伴うことも考えられる。

(2) 言語障害の分類

言語障害については、一般に、次のような基準で分類されることが多い。

① 耳で聞いた特徴に基づく分類

発音の誤り，吃音など

② 言葉の発達という観点からの分類

話す，聞く等言語機能の基礎的事項における発達の遅れや偏りなど

③ 原因による分類

口蓋裂，聴覚障害，脳性まひなど

(3) 言語障害の状態等の把握

言語障害については、前述したように分類されることが多い。適切な就学の場合を検討するためには、障害の状態、本人の教育的ニーズ、本人・保護者の意見等を踏まえ総合的な観点から検討を行う必要がある。小・中学校等における通級による指導の対象として適切なものは、構音障害や話し言葉の流暢性に関わる障害、話す、聞く等言語機能の基礎的事項の発達の遅れや偏り等である。言語障害の特性上、それらの障害の状態の把握とそれに基づく指導は、一体となつて行われる必要がある。

(4) 原因からの分類

① 器質性・機能性(発達性) 構音障害

構音障害とは話し言葉の使用において、「さかな」を「たかな」、あるいは「たいこ」を「たいと」などのように、一定の音をほぼ習慣的に誤って発音する状態を指している。

構音障害は原因となる事柄から、次のように分類できる。

ア 器質性構音障害

口唇，舌，歯等の構音器官の構造や、それらの器官の機能の異常が原因となつて生ずる構音障害である。

言語障害教育の対象としてよく見受けられるのは口蓋裂による構音障害である。口蓋裂は胎生期における、口蓋（場合によっては口唇）の形成が不完全なために呼気が鼻に漏れ共鳴異常を起こしたり、発語時に必要な口腔の内圧が得られないことから構音に異常が生じたり、口腔の内圧が得られないままで学習した結果誤った構音が習慣化していたりすることがある。

イ 機能性(発達性) 構音障害

聴覚、構音器官などに器質的疾患がなく、成長過程での構音の習得において誤った構音が固定したと考えられる障害である。音韻障害と呼ばれることもある。構音の仕方を習得する過程の幼児については、誤った構音の状態を示すことがあり、構音障害と判断できないこともある。

(5) 音声的な特徴からの分類

耳で聞いた際の音声的な特徴から分類すると、構音障害のタイプとしては次のようなものが挙げられる。

① 置換

置換とは、例えば「さかな」([sakana])を「たかな」([takana])と間違えるように、ある音が他の音に置き換わる構音障害のタイプを指す。この例では[s]音が[t]音に置き換わっている。

② 省略

省略とは、例えば「ラッパ」([rappa])を「アッパ」([appa])等と発音するように、必要な音を省略して発音する構音障害のタイプを指す。この場合は、[r]音が省略されている。

③ ひずみ

ある音が不正確に発音されている状態で、日本語にない音として発音される。音声記号で表すことは難しい。「[ta]と[ka]の間」などの場合がある。

(6) 吃音

吃音とは、自分で話したい内容が明確にあるにもかかわらず、また構音器官のまひ等がないにもかかわらず、話そうとするときに、同じ音の繰り返しや、引き伸ばし、声が出ないなど、いわゆる流暢さに欠ける話し方をする状態を指す。現在のところ、原因は不明である。吃音のある子供は、話す時に、身体全体を硬直させたり、身体の一部を動かすなどの随伴症状を呈したり、自分の話し方を恥じ、それを隠そうとしたり、回避しようとして他者と話そうとしなくなり、結果的にひきこもってしまったりするなど、吃音が情緒的発達や社会性の発達に大きな影響を与えることがある。

① 吃音の状態の把握

吃音のある子供の話し言葉の状態には、次のようなものがあり、これらは総称して中核症状と呼ばれる。

ア 語頭音の繰り返し（連発）

話すときの最初の音や、文のはじめの音を「ぼ、ぼ、ぼぼ、ぼくは・・・」というように何回も繰り返す話し方で、吃音の初期の段階に多く、幼児期によく見られる話し方である。

イ 語頭音の引き伸ばし（伸発）

話すときの最初の音や、文のはじめの音を「ぼおーくは・・・」というように引き伸ばす話し方である。

ウ 語頭音の阻止（難発）

話のはじめだけでなく、途中でも生じる場合もあり、声や語音が非常に出にくい状態である。比較的進行した吃音に多いといわれている。声を出そうとして表情をゆがめたり、手や足を必要以上に動かしたりする随伴症状を伴うこともある。このような状態があると、自分の話し方を隠そうとして、「あの一」とか「えーと」などの間投詞を非常に多く挿入したり、単語の言い換えをしたり、長過ぎる沈黙があったりすることもある。また、子供自身がこのような状態が生じることを予期したり、恐れたりする場合もあり、このような心理状態の解消についての指導も重要である。

② 吃音の特性

ア 吃音の状態に変動がみられること

前述した中核症状の状態は、一人一人異なることはもちろんであるが、個々の子供の状態は、日によったり、場の状況や相手、話の内容により変動するものである。あるときは、友だちと変わりなく話せるのに、まったく同じ状況であっても吃音の頻度が多くなる場合がある。吃音の波現象と呼ばれている。

吃音についての知識を有しない人にとっては、理解しがたいことであり、誤解されやすい。したがって、吃音のある子供の実態把握に当たっては、本人の様々な状況での発語行動（発語に伴って生じる随伴症状も含めて）を観察し、検討しなければならない。

イ 人や場面に対する恐怖や回避を生じやすいこと

吃音のある子供の中には、自分が苦手であるとか、避けて通りたいと思っている特定の場面（音読や、電話をかける場面など）を意識的に又は無意識的に避けようとすることがある。これらは、それまでの本人自身の経験の中で、特に失敗したことの積み重ねの結果であろうと思われる。例えば、国語の時間に順番に回ってくる音読や、電話をかける場面、あるいは窓口で何かを申し込む場面などである。このような行動上の特徴についても十分把握することが必要である。

ウ 随伴症状がみられること

前述したように、発語に伴って生じる身体運動（まばたきをする，体をゆする，足踏みをする，首を振るなど）についても，吃音症状が進展した子供に特徴的なものである。

エ 社会性の発達や自己肯定感に対する影響がみられること

吃音は，子供の社会性の発達や自己肯定感にも重大な影響を与えることになりやすいものである。したがって，話し言葉の障害の程度とともに，本人の吃音に対する受け止め方にも留意することが必要である。さらに，本人の感じ方を取り上げる際には，保護者や学級担任，級友等の吃音に対する感じ方，本人に対する感じ方及び態度なども考慮に入れて吃音をとらえることが必要である。

表 3 - II - (1) 就学先決定に際しての調査事項の例（言語障害）

以下に掲げる項目，内容はあくまで障害の程度，状態を正確に把握する上で有益と思われるものを参考例として示したものである。実際の調査においては，障害の状態，地域の実情等に応じて適切な事項を選択し，または追加する等により独自の調査事項を定めることが大切である。

観 点	項 目	内 容
教育的観点	これまでに受けた教育等	教育相談，生育歴，前籍校等
	学級集団での学習の配慮	
	教育課程	小・中学校の教育課程，特別の教育課程
	障害に応じた個別の指導	構音指導の要否 流暢性に関する指導の要否 対人関係等状況に応じたコミュニケーションの要否 教科の補充指導等
医学的観点	言語障害の原因等	口蓋裂，構音障害（器質的・機能的），リズムの障害，言語の基礎的事項の発達の遅れ
心理学的観点	障害の理解	本人と保護者の理解
	障害の改善・克服への意欲	
	社会性の状況	
	感覚活用の状態	視覚・聴覚・触覚・振動覚
	運動・動作の状態	
	日常生活の状態	
	言語理解の程度	
発音の明瞭度の指導		

	の要否	
併せ有する他の	障害の有無と障害種	
本人・保護者の希望	希望する教育の場	言語障害特別支援学級，通級による指導，通常の学級
	希望する通学方法	公共交通機関（徒歩），保護者の送迎，
設置者の受け入れ体制	提供可能な配慮について	<ul style="list-style-type: none"> ・ 学習上又は生活上の困難を改善・克服するための配慮 ・ 学習内容の変更・調整 ・ 情報・コミュニケーション及び教材の配慮 ・ 学習機会や体験の確保 ・ 心理面・健康面の配慮 ・ 専門性のある指導体制の整備 ・ 子供，教職員，保護者，地域の理解啓発を図るための配慮 ・ 災害時等の支援体制の整備 ・ 校内環境のバリアフリー化 ・ 発達，障害の状態及び特性等に応じた指導ができる施設・設備の配慮 ・ 災害時等への対応に必要な・施設・設備の配慮
	小・中学校の状況	言語障害特別支援学級の設置の有無 通級による指導の実施の有無