

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

乳幼児期は、心身の発達に極めて重要な時期である。特に幼児期は、自分を取り巻く周囲の人との関わり方を学び、周囲の物事についての理解を深め、社会生活を送る際のルールについても学習し、学齢期に向けての基礎づくりをする大切な時期と言える。

この時期の一般的な発達上の目標としては、おおよそ次のものが挙げられる。

- ・運動・姿勢能力の向上
- ・コミュニケーション能力の促進
- ・食事や排せつ等の身辺自立の習慣形成
- ・周囲の人との情緒的なつながりに基づく、安定した人間関係の形成
- ・自分と自分を取り巻く社会についての簡単な概念の形成
- ・社会的ルールについてのある程度の理解の学習
- ・小集団における最低限の自己コントロールの学習
- ・認知機能の向上

以上のような幼児期を中心とした一般的な発達上の目標は、言語障害のある子供であっても同様である。

言語の発達の遅れは、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、語彙が少ない、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供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、構音障害や吃音（きつおん）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（言語障害の分類や状態等については「3 言語障害の理解」を参照のこと）。言語障害教育を効果的に進めていくためには、子供の発語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るかを適切に評価し、どのように指導や支援をすることで、その問題を解決できそうかというエビデンスや予見に基づく教育的対応が求められる。

また、言語は身近な人などとの関わりを通して発達していくものであり、子供を取り巻く環境との相互作用が言語の発達に大きな影響を及ぼす。このため、言語障害のある子供

の教育的対応においては、子供の言語障害の状態だけでなく、周囲の大人の対応や子供同士の関わりなどといった相互作用の状態なども考慮する必要がある。

さらに、言語能力は、意思の疎通や思考・判断や情緒の安定などの機能をもち、社会生活を送る上で大きな役割を果たすものである。ややもすると、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、対応が遅れがちになったりすることがある。また、単におとなしい子供と思われたり、子供の困っている状況が周囲に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。表面的に表れる障害の状態とは異なり、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、劣等感や欲求不満など情緒面への影響や他害や自傷、不登校など行動面へも影響を及ぼし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ることが少なくない。このため、言語障害のある子供の教育的対応においては、本人の心理的・情緒的な側面に対する支援も考慮する必要がある。

このように、「早期からの対応でなければ効果が上がりにくい」「子供を取り巻く周囲の人などの対応の仕方が言語の発達に影響を及ぼす」「対応が遅れると、発達の様々な側面に問題が広がりがちである」といった言語の発達の特性から、言語障害のある子供の教育では、早期からの教育的対応が非常に重要である。

(2) 教育的ニーズを整理するための観点

言語障害のある子供にとって適切な就学先となる学校や学びの場を検討するためには、子供一人一人の教育的ニーズを整理する必要がある。ここでは、教育的ニーズを整理するための観点を、①言語障害の状態等の把握、②言語障害のある子供に対する特別な指導内容、③言語障害のある子供の教育における合理的配慮を含む必要な支援の内容とし、それぞれについて述べる。

① 言語障害の状態等の把握

言語障害のある子供の障害の状態等をどのような視点から把握したらよいか述べる。

ア 医学的側面からの把握

(ア) 障害に関する基礎的な情報の把握

障害の状態等については、次のような事項について把握することが必要である。

a 既往・生育歴

- ・ 出生週数 ・ 出生時体重 ・ 出生時の状態 ・ 保育器の使用
- ・ 障害の発見及び確定診断の時期 ・ 治療歴及び予後
- ・ 身体や運動の育ち（首のすわり、はいはい、始歩など）
- ・ 言語・コミュニケーションの様子（喃語の初発、始語、二語文開始、人見知りや

後追いの有無や程度など) ・育った国や言語環境

b 言語障害の状態

- ・診断名
- ・言語疾患発病の時期 ・合併疾患名

c 音声や構音の状態

- ・音声（共鳴，音質，大小，緊張の有無，発声に際しての特徴的随伴動作の有無など）
- ・構音（単音節，単語，会話明瞭度など）

d 音の聴覚的な記銘力

- ・音音弁別 ・聴覚的記銘力 ・被刺激性

e 発話器官の運動

- ・摂食運動の可否（嚙（か）む，吸う，飲み込むなど）
- ・舌や口唇の動き ・軟口蓋や咽頭部の動き

f 発話の内容

- ・文法的側面 ・文脈の整合性 ・言語発達など

g 話し言葉の流暢性の状態

- ・吃音のパターン ・吃音の頻度 ・苦手とする場面や音など

(イ) 障害の状態等の把握に当たっての留意点

言語障害の状態等を的確に把握をするために，次のような事項に留意しながら情報を把握することが必要である。

a 観察について

言語障害のある子供は，話すことや言葉によるやり取りに自信が無かったり，相手の表情や動作を手掛かりに行動したりしていることがあるため，緊張を伴いやすい。そのため，検査室などではなく，プレイルームのような場所で，子供がその場に慣れ，楽しんで相手とのコミュニケーションができるよう工夫しながら観察することが望ましい。観察の際は，遊びの中で相手の話に対する反応や，言葉の理解と表出，人との関わりなどの側面を注視しておく必要がある。また，同席している保護者との関わりの様子を観察し，記録しておくことも重要な情報となる。なお，慣れない場所で知らない相手とのコミュニケーションに子供が不安を感じている場合は，保護者が日頃子供を観察している点や保護者と子供との関わりの様子などを聴取することで把握することも考えられる。

b 医療機関等からの情報の把握

現在の医療機関をはじめ，これまでにかかっていた専門の医療機関がある場合には，その間の診断や検査結果など，医学的所見を把握することが重要である。また，病院や療育施設で言語聴覚士による訓練等を受けている場合もあるため，言語発達

等に関する検査や評価結果，支援の内容なども重要な情報となる。

イ 心理学的，教育的側面からの把握

心理学的，教育的側面からは，次の（ア），（イ），（ウ），（エ）に示す内容について把握することが必要である。

（ア）発達の状態等に関すること

発達の状態等については，次のような事項について把握することが必要である。

なお，諸発達の状態を把握するための標準化された個別検査の実施及び留意点については（ウ）を参照のこと。

a 身体健康と安全

睡眠，覚醒，食事，排せつ等の生活のリズムや健康状態について把握する。

b 聴覚的な記憶力の状態

音の違いに気付いたり，聞いた音と自分の発する音との違いに気付いたりしているかなどについて把握する。

c 基本的な生活習慣の形成

食事，排せつ，衣服の着脱等の基本的な生活習慣に関する自立の程度について把握する。

d 運動能力

運動については，歩行や階段の上り下り，跳躍等について把握する。また，粗大運動の状態，道具・遊具等の使用状況，小さな物を手で握ったり，指でつまんだりする微細運動の状態等について把握する。

e 意思の相互伝達の能力

言葉による事柄の理解や表出，絵カードなど補助手段の必要性について把握する。なお，必要に応じて，標準化された個別検査を実施し，言語能力を高めるための指導課題の把握に努めることも大切である。

f 感覚機能の発達

保有する視覚，聴覚等の感覚の活用の仕方を把握するとともに，特に視知覚の面については，目と手の協応動作，図と地の知覚，空間における上下，前後，左右などの位置関係等の状態について，適切な教材等を用意して把握する。なお，必要に応じて，視知覚等の発達の状態を把握するために，標準化された検査を実施することも考えられる。

g 知能の発達

知能に関する認知や概念の形成については，ものの機能や属性，色・形・大きさ等を弁別するための概念，空間の概念，時間の概念，言葉の概念，数量の概念等について，適切な教材等を用意して，発達段階や学習上の困難についての把握に努める

必要がある。

なお、知能の発達を的確に把握するためには、標準化された個別検査を実施することも大切である。

h 情緒の安定

多動や自傷などの行動が見られるか、集中力はどうかなどを、行動観察を通して把握する。

i 社会性の発達

遊びや対人関係をはじめとして、これまでの社会生活の経験や、事物等への興味や関心などの状態について把握する。また、遊びの様子については、どういった発達の状態にあるのかを把握する。このほか、身近な存在である保護者との遊び方や関わり方の様子から、他者との関わり方の基盤について把握することも必要である。なお、必要に応じて、社会性の発達を把握するために、標準化された検査を実施することも考えられる。

(イ) 本人の障害の状態等に関すること

本人の言語障害の状態等を把握するに当たっては、(ア)で述べた事項についての的確に把握するとともに、次のような事項について把握することが必要である。

a 障害の理解

障害の理解の状態について、次のようなことを把握することが考えられる。

なお、子供によっては、幼児期から自分の障害に気付いている場合があり、障害の理解の状態について、認定こども園・幼稚園・保育所、児童発達支援施設等の協力を得て、把握することも考えられる。

- ・自分の障害に気づき、障害を受け止めているか。
- ・自分のできないことやできることについての認識をもっているか。
- ・自分のできないことに関して、悩みをもっているか。
- ・自分の行動について、自分なりの自己評価ができるか。
- ・自分のできないことに関して、先生や友達の援助を適切に求めることができるか。
- ・家族が、子供に対して障害についてどの程度教えているか。
- ・子供自身が、認定こども園・幼稚園・保育所、児童発達支援施設等で、障害を認識する場面に出会っているか。

b 障害による学習上又は生活上の困難を改善するために、工夫し、自分の可能性を生かす能力

障害による学習上又は生活上の困難を改善しようとする意欲や態度について、次のようなことを把握することが考えられる。

- ・障害による学習上又は生活上の困難を克服しようとする意欲をもっているか。
- ・障害による学習上又は生活上の困難の改善のために、自分から相手に話の内容を

確かめたり、自分の話が相手に伝わったか様子を見たりするなどの態度を身に付け、行動しようとしているか。

- ・障害による学習上又は生活上の困難の改善のために、補助的手段を使いこなそうとしているか。

c 自立への意欲

日常の基本的生活習慣の確立とともに、自立しようとしている意欲が見られるかについて、次のようなことを把握することが考えられる。

- ・行動する際、教師や友達のすることに注目するなど、自分で周囲の状況を把握しようとしているか。
- ・教師や友達のすることなど周囲の状況を手掛かりにして、安全のためのルールや約束を理解し守ることができるか。
- ・できることは、自分でやろうとする意欲があるか。
- ・受け身となるような行動が少ないか。

d 対人関係

集団における人間関係について、保護者や認定こども園・幼稚園・保育所、児童発達支援施設等と連携して、次のようなことを把握することが考えられる。

- ・実用的なコミュニケーションが可能であるか。
- ・協調性があり、友達と仲良くできるか。
- ・集団に積極的に参加することができるか。
- ・集団生活の中で、一定の役割を果たすことができるか。
- ・自分の意思を十分表現することができるか。

e 学習意欲や学習に対する取組の姿勢

学習意欲や学習に対する取組の姿勢の面で、次のようなことを把握することが考えられる。

- ・学習の態度（着席行動、傾聴態度）が身に付いているか。
- ・学習や課題に対して主体的に取り組む態度が見られるか。
- ・学習や課題に対する理解力や集中力があるか。
- ・年齢相応の態度や姿勢で学習活動に参加できるか。
- ・読み・書きなどの技能や速度はどうか。

(ウ) 諸検査等の実施及び留意点

(ア) や (イ) に示した事項の把握については、遊び等の場面における行動観察や諸検査の実施等を通して把握することが必要である。なお、諸検査等を実施する際は、次のような事項に留意することが大切である。

a 個別式検査の種類

言語障害のある子供に対する検査として、言語発達やコミュニケーションなどに

関する検査，知能検査，発達検査等が挙げられる。言語障害のある子供の場合，慣れない相手とのコミュニケーションや音声による表出に困難があることに配慮して検査を行う必要がある。このため，例えば標準化された知能検査を行う場合には，時間制限がある集団式知能検査のみではなく，好ましい人間関係を保ちながら，もてる能力を十分引き出すことが可能な個別式の検査を実施することが考えられる。

b 発達検査等について

子供の発達の全体像を概括的に把握する方法の一つに，発達検査の利用が挙げられる。この場合は，検査者が子供の様子を観察しながら，発達段階を明らかにする方法と，保護者又は子供の状態を日常的に観察している認定こども園・幼稚園・保育所，児童発達支援施設等の担当者に記入してもらおう方法とがある。また，社会性の発達等については，社会性の発達検査等を利用することも一つの方法である。ただし，発達検査等の結果の評価に当たっては，言語理解及び表出面での遅れや困難さなどがあることにも十分考慮し，子供の発達の全体像を概括的に把握するようとどめておくことが必要である。

c 検査実施上の工夫等

標準化された検査には，検査者が指示をしたり，回答を求めたりする際に，音声を用いるものが多いため，音声によるやり取りの困難さが結果に影響を及ぼし低い成績になることが考えられる。このため，言語性の検査と併せて，例えば絵や動作などで指示したり，動作や指さしなどで回答を求めたりする非言語性の検査を行うことも考えられる。

なお，言語性の検査を実施する場合，実施方法の工夫や改善は，問題の内容や難易度を変えることによって，検査の信頼性や妥当性を低下させないように留意しながら，①障害の状態や程度を考慮した検査時間の延長，②検査者による補助（被検者の求めに応じて，検査者が検査を部分的に助ける）というような方法が考えられる。このような工夫や配慮をした場合は，子供の状態や反応と合わせて記録しておくことが必要である。

d 検査結果の評価

検査で得られた数値を評価結果として使用する場合には，検査の下位項目ごとにその内容を十分に分析し，構造的に見て評価する必要がある。なお，知能検査の結果を基に，知能を構造的・内容的に見て，何らかの問題が予見される場合には，例えば，言語・コミュニケーション発達スケール（LCSA），視知覚発達検査などの関連する検査を実施し，問題の所在を細部にわたって明らかにすることが必要である。個別検査中の行動等については，丁寧に観察を行う，障害に対する自己理解の程度，課題に取り組む姿勢，新しい場面への適応能力，判断力の確実さや速度，集中力等について評価することが大切である。

e 行動観察について

行動観察は、子供の行動全般にわたって継続的に行うことが望ましい。したがって、行動観察に当たっては、事前に保護者と面接し、現在の子供の様子を踏まえ、子供のこれまでの発達の状況などについて、詳細に把握していくことが必要である。

なお、行動観察は、直接子供との関わりや働き掛けを通して行う動的な観察が有効であり、できるか、できないかの観点からの把握だけでなく、どのような条件や援助があれば可能なのかなど、子供の発達の可能性についても把握することが必要である。

(エ) 認定こども園・幼稚園・保育所、児童発達支援施設等からの情報の把握

学校での集団生活を送る上で、把握しておきたい情報として、遊びの中での友達との関わりや、興味や関心などの社会性や精神面等の発達などがある。これらのことについては、就学に係る短時間の行動観察よりも、認定こども園・幼稚園・保育所、児童発達支援施設等での日常生活を通して把握した方が、子供の成長過程についてより詳細な情報が得られることが期待できる。

② 言語障害のある子供に対する特別な指導内容

言語障害のある子供に対する特別な指導内容としては、次のようなことが挙げられる。

ア 構音障害の指導

(ア) 発語器官の運動機能の向上に関すること

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、構音器官の運動機能の向上に関する指導が必要である。構音器官の運動としては、C S S機能（Chewing / 噛（か）むこと、Sucking/吸うこと、Swallowing / 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た指導が考えられるが、単に舌の挙上等、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に関すること

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区別できなかったり、音と音の比較や照合ができにくかったり、あるいは音の記憶や再生の面に遅れや偏りがあつ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ようなことが挙げられる。

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活動を通して、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

a～dの指導を、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、文字指導などと関連付けて行うよう配慮することも大切である。

(ウ) 構音の誘導に関すること

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。

a 構音可能な音から誘導する指導

[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指導。

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指導

スポイトで口の中に少量の水を注ぎ、溜めてから吐き出させ、[k] 音の舌の位置や動きを習得させる指導。

c 結果的に正しい構音の仕方になる運動を用いる指導

まず「うがい」を練習し、その動きを基に [k] 音を導く指導。

d 聴覚刺激による指導

正しい音を聞かせて、それを模倣させる方法。

e キーワードを用いた指導

時に正しく構音できる音を含む単語などキーワードを用いて、目的の音を獲得させる指導。

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させる指導。

a～fについては、子供の実態に応じて幾つかを併用して指導することが多い。また、年齢が上がるにつれて、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場合がある。

指導する音については、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、このような指導だけでは、日常会話における習熟が困難なこともある。したがって、特別な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。

(エ) 障害の状態の理解と生活管理に関すること

口蓋裂の既往歴がある子供の場合、滲出性中耳炎やむし歯などになりやすいことがある。このため、自分の聞こえの状態に留意したり、丁寧な歯磨きの習慣を身に付けたりするなど、病気の予防や健康管理を自らできるようにする指導が必要である。

イ 話し言葉の流暢（りゅうちょう）性に関わる障害の指導

吃音や脳外傷の後遺症、まれには早口言語症（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、その指導内容について述べる。

(ア) 自由な雰囲気で「楽に話す」ことを奨励する環境作りに関すること

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ときに、子供は流暢に、あるいは軽い語頭音の繰り返し（連発）や引き伸ばし（伸発）、阻止（難発）を伴いながらも、楽に話せることが多い。このため、このような状況を設定し、子供が「楽に話せた」という感触を得ることができるような経験を重ねる指導が必要である。

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子供については、共感的な関係を築く中で楽に話せたと実感できる経験を重ねていく指導が必要である。いずれにしても、子供の話に対し興味をもって話を聞いてくれる聞き手の存在によって、子供は自分の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) 「楽に話す」体験をさせる方法に関すること

吃音に悩む子供は、言葉が出なくなることに對して強い不安を感じている場合が多い。これらの子供には、楽に話せたという体験をする指導を通して、話す自信や意欲につながることもある。例えば、音読の場合、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ため、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に関すること

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う経験（難発）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。例えば、

- ・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。
- ・息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。

などが用いられているが、個々の事例で異なることが多いので、子供ととも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の解消に関すること

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指導である。例えば、子供と教師との温かな人間関係を前提とし、自分が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指導がある。

(オ) 日常生活におけるコミュニケーションの態度に関すること

通級による指導の教室などでの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の態度を育てる指導や配慮が必要である。このため、子供自身が「吃音は悪いことではない」と実感したり、主体的にコミュニケーショ

ンをしようとしたりする指導が必要である。その際、子供を取り巻く保護者や学校内の人々に周知徹底し、吃音がある子供が時にどもりながらも伝えようとしているメッセージを受け取ること、子供の話し方ではなく話の中身に耳を傾けることが必要である。

(カ) 本人の自己実現に関すること

話し言葉の流暢性は、子供の社会生活や本人の自己意識に大きな影響を与え、ひいては自己実現にもかかわってくる。例えば、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、うまくいかないことを、全て言葉の障害のせいとして捉えてしまっ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。

このため、子供と教師との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ことができるような指導が必要である。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な指導も必要である。

ウ 言語機能の基礎的事項の発達の違い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違いや偏りのある子供には様々なタイプが考えられるが、実際の生活や学習において意欲的に言語を使用するために必要な指導としては、次のようなことが挙げられる。

(ア) コミュニケーションの態度や意欲に関すること

言語機能の基礎的事項を習得するためには、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、喜ぶ態度を育てる指導が必要である。このため、温かな人間関係を形成し、子供の興味や関心に即した物などを教師が提示し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な指導をすることが大切である。

(イ) 言語活動の促進に関すること

子供の中には、語彙がある程度豊かで基礎的な文法を知っているものの、実際の生活や学習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実感できるような言語活動の指導が必要である。例えば、「お手紙ごっこ」や「文通」などで書いたり読んだりする活動の楽しさや文字や言葉を使用する便利さを実感できるような指導が考えられる。また、「買物ごっこ」などで話したり聞いたりする活動の楽しさや言葉を使用する便利さを実感させる指導などもある。このような言語活動を活発にする指導によって、言語発達が

促されることが期待できる。

(ウ) 実際の生活場面等における言語の使用に関すること

学習活動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が必要である。例えば、習得した語彙や言い回しなどを、子供の日常生活で身近な題材を用いて使用する指導などが挙げられる。

(エ) 話す、聞く、読む、書くなどの言語スキルの向上に関すること

自分の気持ちを他者に話して説明したり、書いて表現したりする能力や、他者の気持ちを聞いたり読んだりして理解する能力などが、年齢相応に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指導が必要である。例えば、3コマ漫画や連続絵カードなど、ストーリー展開のある題材を使い、場面の理解や人物の気持ちを考えさせたり、自分の体験などと照合させたりして、話したり書いたりする指導を行い、基礎的な言語スキルの向上を図るようにすることが大切である。

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

エ 障害の特性の理解と生活環境の調整に関する指導

吃音のある子供の場合、吃症状が生じることへの不安感や恐怖感をもち、内面の葛藤を一人で抱えることがある。このため、吃音について学び、吃音についてより客観的に捉えられるようにしたり、通常の学級担任に「どうして欲しいのか」等を伝える際の内容や伝え方を考えるなどといった障害の特性を理解し、他者に対して主体的に働きかけたりして、より学習や生活をしやすい環境にしていくことができるような指導内容が必要である。

オ 障害による学習上又は生活上の困難を改善・克服する意欲に関する指導

言語障害のある子供の場合、学校生活等におけるコミュニケーションの困難さや相手の反応などに対する不安感や恐怖感から、話したい気持ちを抑えたり、できるだけ言葉少なくすまそうとしたりすることがある。このため、楽しく話す体験をしたり、自分のできることや得意なことに気付き自信をもったりするなど、意欲を高めるような指導が必要である。

以上のことから、言語障害のある子供の教育的ニーズを整理する際、当該の子供に対する特別な指導内容を把握することが必要である。

なお、ア～オは、代表的な例を挙げており、子供の実態によっては、上記以外の指導

内容も考えられることに留意することが大切である。

③ 言語障害のある子供の教育における合理的配慮を含む必要な支援の内容

言語障害のある当該の子供に必要な合理的配慮を行ったり，必要な支援の内容を提供したりすることで，学習への参加や学習内容の理解などが可能となるようにする必要がある。

よって，言語障害のある子供の教育に当たっては，次の点から教育における合理的配慮を含む必要な支援の内容を検討する必要がある。

ア 教育内容・方法

(ア) 教育内容

a 学習上又は生活上の困難を改善・克服するための配慮

個別に発音の指導を行うことにより，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（一斉指導における発音の個別的な対応，個別指導による音読，九九の発音等）。

b 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対応，構音障害の状態に応じた音読箇所や分量の調整等）

(イ) 教育方法

a 情報・コミュニケーション及び教材の配慮

発表の際に話すことを書くこと又は文字入力等に代替する。発話が不明瞭な場合の代替手段によるコミュニケーション手段を活用する（筆談，ICT機器の活用等）。

b 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，音読や九九の発音等の個別指導の時間等を確保する。

c 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。

イ 支援体制

(ア) 専門性のある指導体制の整備

指導の充実を図ることができるよう言語障害の専門家（言語聴覚士等）との連携を深める。

(イ) 子供，教職員，保護者，地域の理解啓発を図るための配慮

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。

(ウ) 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、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。

ウ 施設・設備

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。

(ア) 校内環境のバリアフリー化

安心して自主的な移動ができるように、動線や目的の場所が視覚的に理解できるようにするなど、校内環境を整備する。

(イ) 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

安全性を確保した校内環境を整備する。また、必要に応じて、生活体験を主とした活動ができる場を用意する。

(ウ) 災害時等への対応に必要な施設・設備の配慮

簡潔な動線、分かりやすい設備の配置、明るさの確保等を考慮して施設・設備を整備する。

以上のことから、言語障害のある子供の教育的ニーズを整理する際、当該の子供に個別に必要な教育における合理的配慮を含む支援の内容を把握することが必要である。

なお、ア～ウは、代表的な例を挙げており、学校や学びの場の基礎的環境整備の状況や、子供の実態によっては、上記以外の教育における合理的配慮を含む必要な支援の内容も考えられることに留意することが大切である。

④ 教育的ニーズの総合的な整理

以上のことから、言語障害のある子供の教育的ニーズを整理する際は、前述した教育的ニーズを整理するための観点（①言語障害の状態等の把握、②言語障害のある子供に対する特別な指導内容、③言語障害のある子供の教育における合理的配慮を含む必要な支援内容）から総合的に整理していくことが大切である。

総合的に整理する際には、①で把握した医学的側面、心理学的、教育的側面からの言語障害の状態等の把握だけで、就学先となる学校や学びの場を判断するものではないことに留意することが重要である。

そのため、②で把握した特別な指導内容、③で把握した教育における合理的配慮を含

む必要な支援の内容を踏まえ、子供一人一人に求められる適切な指導及び必要な支援について考えることが大切となる。例えば、自立活動の指導において、どのような指導内容を、どの程度の時間をかけて指導する必要があるのかなどを整理したり、合理的配慮を含む必要な支援の内容について、どの程度の変更・調整が必要かなどを整理したりすることが考えられる。

その上で、整理した内容を次に示す「2 言語障害のある子供の学校や学びの場と提供可能な教育機能」の前提となる教育課程等の条件との関連で検討していただくことが大切となる。

なお、障害を併せ有する子供については、併せ有する障害による教育的ニーズも、上記と同様に整理していく必要がある。

2 言語障害のある子供の学校や学びの場と提供可能な教育機能

言語障害のある子供の学びの場には、小中学校等の通常の学級、通級による指導（言語障害）、言語障害特別支援学級がある。

これらの学びの場の検討に際しては、以下に示す障害の程度を踏まえ、これまで把握してきたその時点での子供一人一人の教育的ニーズに最も的確に応える指導を提供できるよう検討することが重要である。

なお、特別支援学級や通級による指導の対象とするか否かの判断に当たっては、第2編第3章の5の「(4) 特別支援学級と通級による指導について」に示す内容にも十分留意することが必要である。

(1) 通常の学級における指導

通常の学級においては、小中学校等で編成される教育課程に基づいて各教科等の指導を学級、学年集団で行ったり、全体で学校行事に取り組んだりするなど一斉の学習活動が基本である。

言語障害のある子供が各教科等を学ぶ場合、障害による困難さに対する指導上の工夫や個に応じた手立てが必要となる。その際、前述した「③ 言語障害のある子供の教育における合理的配慮を含む必要な支援の内容」や学習指導要領総則のほか各教科等編の解説に示されている「学習活動を行う場合に生じる困難さに応じた指導内容や指導方法の工夫」等を参考として、子供一人一人の教育的ニーズを踏まえて工夫していくことが重要となる。

そのためには、学校が言語障害についての基礎知識をもち適切な対応や指導を行うことが大切である。特に、学級経営においては、話しやすい学級の雰囲気作りや級友の理解が得られる集団作りが大切である。

また、通常の学級における学習活動に参加してその内容を理解したり、学校生活全体を通して周囲とのコミュニケーションをしたりすることができるよう当該の子供に応じた

合理的配慮を提供することも考えられる。例えば、発音しにくい音や言葉がある子供の場合、教科書の音読や音楽の歌唱等において、自分の発話に対する周囲の反応に不安を感じたり、自信をなくしたりし、授業中の学習意欲やコミュニケーションに支障が生じることがある。このような場合、音読の箇所を本人が自信をもってできるようにしたり、複数の子供と一緒に音読や歌唱をしたりするなどの配慮が考えられる。また、書き言葉による発表ができるよう ICT 機器等を活用することも考えられる。

このように、合理的配慮を含む必要な支援を受けながら通常の学級での一斉の学習活動に参加でき、授業内容が分かり学習活動に参加できることが通常の学級での学びには必要である。その際、学校や学級担任、周囲の障害のない子供たちの理解と関わりが大きく影響する。したがって、言語障害のある子供の合理的配慮を検討する際は、こうした点を踏まえる必要がある。

(2) 通級による指導（言語障害）

通級による指導は、小中学校等の通常の学級に在籍している障害のある子供に対して、各教科等の大部分の授業を通常の学級で行いながら、一部の授業について当該の子供の障害の状態等に応じた特別の指導を特別の指導の場（通級指導教室）で行うものである。

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 号文部科学省初等中等教育局長通知)

ここで、「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」と示しているのは、言語障害教育の学びの場における教育が適切と考えられるものである。

「その他これに準じる者」とは、上記の構音障害や話し言葉におけるリズムの障害や言語機能の基礎的事項の発達の遅れのことを示している。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がある子供の中には、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。聴覚障害や知的発達の遅れなどに伴って生じる言語機能の基礎的事項に遅れや偏りが見られる場合は、主たる障害に対応した学びの場において適切な指導を行う必要がある。このため、「（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。）」と示している。

また、「一部特別な指導を必要とするもの」とは、障害による学習上又は生活上の困難を改善・克服するための特別な指導が継続的に必要な子供を指す。

言語障害のある子供の場合、通常の学級における大部分の授業については、(1)で述べた指導上の工夫や個に応じた手立ての工夫、教育における合理的配慮を含む支援を行うことが前提となる。さらに、当該の子供の自立を目指し、障害による学習上又は生活上の困難を主体的に改善・克服するために必要な知識、技能、態度及び習慣を養い、心身の調和的発達の基盤を培う必要がある場合、通級による指導を行うことを検討することとなる。

例えば、構音障害による発話が不明瞭な場合や吃音など話し言葉におけるリズムの障害がある場合、授業や学校生活におけるコミュニケーションに困難が生じ、学習活動への参加が十分にできなかつたり、学習意欲が低下したりすることが考えられる。このような場合、1の(2)の「② 言語障害のある子供に対する特別な指導内容」において述べた「構音障害」「話し言葉の流暢(りゅうちょう)性にかかわる障害」「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」のそれぞれに応じた指導を通級指導教室で行うことが考えられる。いずれの場合においても、言語障害は、家族や、学級の担任や他の子供など周囲の言語障害に対する理解や対応などの本人を取り巻く環境が、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やカウンセリング等の指導も必要である。

なお、通級による指導については、「学校教育法施行規則第140条の規定による特別の教育課程について定める件の一部を改正する告示」(平成28年文部科学省告示第176号)において、それまで「特に必要があるときは、障害の状態に応じて各教科の内容を補充するための特別の指導を含むものとする」と規定されていた趣旨が、単に各教科の学習の遅れを取り戻すための指導など、通級による指導とは異なる目的で指導を行うことができると解釈されることのないよう「特に必要があるときは、障害の状態に応じて各教科の内容を取り扱いながら行うことができる」と改正された。つまり、通級による指導の内容について、各教科の内容を取り扱う場合であっても、障害による学習上又は生活上の困難の改善又は克服を目的とする指導であることに留意することが大切である。

(3) 言語障害特別支援学級

言語障害特別支援学級は、必要に応じて、小中学校等において設置されているものである。

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号文部科学省初等中等教育局長通知)

ここで、「その程度が著しいもの」とは、言語機能の基礎的事項の発達の遅れがあり、学習活動における言葉の理解や表出などに困難が見られ、かなりの時間特別な指導を要する子供や、言語障害による学習上又は困難さに対する不安が大きく心理的な安定を図る配慮や指導を系統的かつ継続的に行う必要がある状態を意味している。

例えば、言語機能の基礎的事項の発達の遅れや偏りにより、学習活動において、言葉を理解したり表現したりすることが難しい場合は、子供の興味や関心のあるものを提示したり話題にしたりすることで、コミュニケーションの意欲や態度を高め、言語活動を活発にする指導を時間をかけて特別支援学級で行うことが考えられる。

また、構音障害や吃音等により、授業や学校生活において、友達とやり取りすることに極度の不安を感じている場合には、担任との好ましい関係の下、自分の苦手な場合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指導を特別支援学級で行うことが考えられる。

そのほかの用語の意味は「(2) 通級による指導(言語障害)」において説明したものと同様である。

教育の内容は、小・中学校等における各教科等では、教科等の目標を達成するよう言語障害の状態等に応じた変更・調整を行うとともに、言語障害に応じた特別な指導として、構音の改善に関する指導、話し言葉の流暢性を改善する指導、言語機能の基礎的事項に関する指導などが考えられる。また、いずれの場合においても、話したり読んだりするなどの言語活動やコミュニケーションに対する自信や意欲を高める指導、カウンセリング等の指導も必要である。

なお、特別支援学級に在籍する子供の指導に当たっては、通級による指導への学びの場の変更の可能性も視野に入れて、一人一人の子供の障害の状態等に応じた指導内容や指導方法の工夫を検討し、適切な指導を行うことが大切である。特別支援学級において特別な指導を行ったことにより、学習や社会生活への適応の状態が改善され、一斉での学習活動において、授業内容が分かり、学習活動に参加している実感・達成感をもてる状況に変容してきた場合には、通常の学級による指導と通級による指導を組み合わせた指導について検討を行うことが考えられる。

3 言語障害の理解

(1) 言語障害について

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又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。言語の機能に関わる要素は広範で、運動機能や思考、社会性の発達などとの関わりも深い。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、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言える。このような状態は、言語の表出に関するだけでなく、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。

ア 耳で聞いた特徴に基づく分類

発音の誤り、吃音など

イ 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

ウ 原因による分類

口蓋裂、聴覚障害、脳性まひなど

(2) 構音障害の分類と状態

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。

① 原因による分類

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っ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 発達性（機能性）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。

② 音声的な特徴による分類

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。

ア 置換

置換とは、例えば「さかな（[sakana]）を「たかな」（[takana]）と発音するように、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。

イ 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。

ウ 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。

(3) 吃音の状態や特性

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、話すときに、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 話し言葉の状態

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 語頭音の引き延ばし（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（進展）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「え一と」などの間投詞を多く挿入したり、単語の言い換えをしたり、長過ぎる沈黙があつ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見られること

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、友達と変わりなく話せるのに、全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。これを「吃音の波現象」と呼ぶ。吃音についての知識を有しない人にとっては、理解し難いことであり、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発表、電話をかける場面、あるいは窓口で何かを申し込むために発話をする場面などである。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 随伴症状が見られること

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）のことを随伴症状と呼び，これ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見られること

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大切である。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。

(4) 言語障害に関する諸検査

① 構音に関する諸検査

ア 構音の状態の把握

(ア) 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。

(イ) 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。

(ウ) 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語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

(ア) 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。

(イ) 聴覚的記銘力検査

複数の無意味音節つづりを聞かせ、再生させる検査。

(ウ) 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

嚙（か）む，吸う，飲み込む等の摂食に関わる運動の可否，舌や口唇の動き，軟口蓋や咽頭部の動き等を観察する。

【参考資料】教育的ニーズを整理するための調査事項の例（言語障害）

以下の資料は、言語障害のある子供の教育的ニーズを整理するための三つの観点を踏まえて調査票の参考例として調査項目等を示したものである。実際の調査においては、以下に加え調査事項を追加する等により活用することを意図している。

なお、詳細な事項の内容については、本編VIを参照のこと。

1 言語障害のある子供の教育的ニーズについて～教育的ニーズを整理するための観点～		
① 言語障害の状態等の把握		
視 点	事 項	記 録
医学的側面	障害に関する基本的な情報の把握	
	既往・生育歴	
	言語障害の状態	
	音声や構音の状態	
	音の聴覚的な記銘力	
	発語器官の運動	
	発話の内容	
	話し言葉の流暢性	
心理学的、 教育的側面	発達の状態等に関すること	
	身体健康と安全	
	聴覚的な記銘力	
	基本的な生活習慣の形成	
	運動能力	
	意思の相互伝達能力	
	感覚機能の発達	
	知能の発達	
	情緒の安定	
	社会性の発達	
	本人の障害の状態等に関すること	
	障害の理解	
	障害による学習上又は生活上の困難を改善するために、工夫し、自分の可能性を生かす能力	
	自立への意欲	
	対人関係	
	学習意欲や学習に対する取組の姿勢	
	諸検査等の実施	
	個別式検査の種類	
	発達検査	
	検査実施上の工夫等	
	検査結果の評価	
	行動観察	
認定こども園・幼稚園・保育所、児童発達支援施設等からの情報の把握		
集団生活に向けた情報、成長過程		
② 言語障害のある子供に対する特別な指導内容		
構音障害の指導		
発語器官の運動機能の向上に関すること		
音の聴覚的な認知力の向上に関すること		
構音の指導に関すること		
構音の状態の理解と生活管理に関すること		

話し言葉の流暢（りゅうちょう）性に関わる障害の指導		
	自由な雰囲気です「楽に話す」ことを奨励する環境作りに関する事	
	「楽に話す」体験をさせる方法に関する事	
	難発から抜け出す方法に関する事	
	苦手な場面や語音に対する緊張の解消に関する事	
	日常生活におけるコミュニケーションの態度に関する事	
	本人の自己実現に関する事	
言語障害の基礎的事項の発達の遅れや偏りに関する障害の指導		
	コミュニケーションの胎動や意欲に関する事	
	言語活動の促進に関する事	
	実際の生活場面等における言語の使用に関する事	
	話す、聞く、読む、書くなどの言語スキルの向上に関する事	
③ 言語障害のある子供の教育における合理的配慮を含む必要な支援の内容		
ア 教育 内容 ・ 方 法	(ア) 教育内容	
	a 学習上又は生活上の困難を改善・克服するための配慮	
	b 学習内容の変更・調整	
	(イ) 教育方法	
	a 情報・コミュニケーション及び教材の配慮	
b 学習機会や体験の確保		
c 心理面・健康面の配慮		
イ 支 援 体 制	(ア) 専門性のある指導体制の整備	
	(イ) 子供、教職員、保護者、地域の理解啓発を図るための配慮	
	(ウ) 災害等の支援体制の整備	
ウ 施 設 ・ 設 備	(ア) 校内環境のバリアフリー化	
	(イ) 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	
	(ウ) 災害等への対応に必要な施設・設備の配慮	
2 学校や学びの場について		
設置者の受け入れ体制	小・中学校の状況	
本人・保護者の希望	希望する教育の場	
	希望する通学方法	
3 その他		
併せ有する他の障害の有無と障害種		