

6 言語障害

(1) 言語障害とは

ア 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のレベル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。言語機能の成立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く、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。こうした場合、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。

イ 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の発達の遅れなど

(ウ) 原因による分類

口蓋裂、聴覚障害、脳性まひなど

ウ 言語障害の特性

(ア) 環境との相互作用が強い障害であること

言語は環境から学ぶことによって発達する。そのため、特に児童生徒を取り巻く環境の在り方が、言語障害の状態に大きな影響を与える。

また、社会生活を送るため、言語の果たす役割が大きいことから、言語障害は児童生徒の社会生活にも大きな影響を与えるものである。さらに、社会生活上、失敗した経験が言語障害に与える影響も少なくない。そのため、必要とされる指導内容を検討したりする際には、児童生徒の言語障害の状態のみにとらわれることなく、周囲の人々との相互作用についても参考と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。

(イ) 見逃されやすい障害であること

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、見逃されやすかったり、軽んじられたりしがちである。また、児童生徒にとっても、その障害について隠そうと思えば隠せることが多いため、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、児童生徒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がある。こうしたことが、本人の自己実現にも影響したり、自己をどうとらえるかということにも影響を与えたりすることが少なくない。そのため、必要

とされる指導内容を考える際には、言語機能の障害とともに、本人の内面性に対する洞察も重要である。

(ウ) 医療との関連が大きな障害であること

言語機能がどのように現れるかということは、構音器官などの器質的な状態と学習との結果によるといえる。そのため、言語障害の指導と評価においては、構音器官等の器質的な面との関連でとらえられなければならない。特に、先に示した言語障害の分類のうち、「イ(ウ) 原因による分類」による口蓋裂等による言語障害の状態の判断については、医療と教育との関連を重視して行われることが必要である。

(エ) 発達的な観点を重視する必要がある障害であること

言語障害には、発達的にその状態を改善・克服できたり、状態が変化していったりするものが少なくない。そのため言語障害についての指導とその評価は、対象となる児童生徒の発達の状態との関連で行われるようにすることが必要である。

(2) 障害の状態の把握

言語障害については、前述した(1)のイのように分類されることが多い。そのうち、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の障害等である。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、一体となって行われる必要があることから、ここでは、それらをまとめて述べることにする。

ア 器質的又は機能的な構音障害

(ア) 構音障害とは

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。

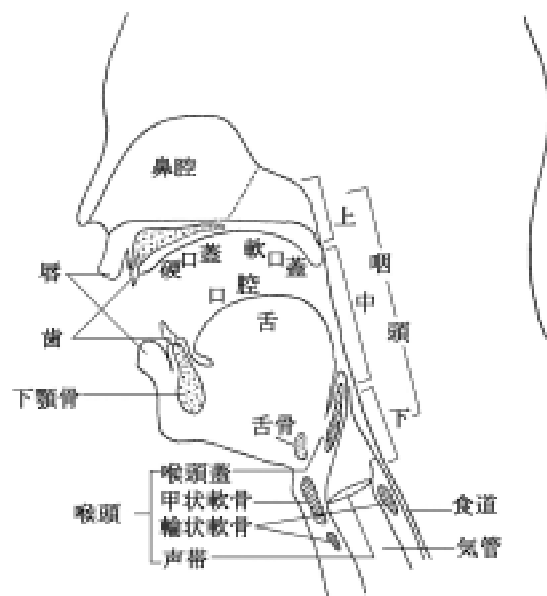
a 原因からの分類

構音障害の原因となる事柄から、次のように分類できる。

(a) 器質的構音障害

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である。口蓋裂は胎生期の障害により、口蓋(唇裂を伴うこともある。)が前後方向に裂けているため呼気が鼻に漏れ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ったりする状態である。



付属管腔、喉頭の正中断面

図 - 6 - (1)

(b) 機能的構音障害

聴覚，構音器官などに器質的疾患がなく，成長過程での学習において生じた誤った構音が固定したと考えられる構音障害である。構音の仕方を習得する過程の幼児や，知的障害等による言語発達の遅れについては，構音障害と判断できないこともある。

(c) 聴覚障害に伴う構音障害

聴覚障害により，言語音の聴取が不十分なままで構音の仕方を習得した場合に生じる構音障害であるが，学校教育の制度上は聴覚障害の問題として考えることが適当である。

b 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。

(a) 音の置き換え

置き換えとは，「さかな」([sakana])を「たかな」([takana])と間違えるように，[s]音を例えば[t]音と置き換えるようなタイプを指す。

(b) 音の省略

必要な構音を省略して発音するタイプを指す。「ラッパ」([rappa])を「アッパ」([appa])等と構音するように，[r]音を省略する場合などである。

(c) ひずみ

ある音が不正確に構音されている状態を表す。ひずみの音が，別の日本語の音に置き換わっているわけではないので，別の音声記号などで表すことは難しい。「t sとt の中間」などの場合がある。

(イ) 構音障害の状態の把握と指導

様々な形で分類される構音障害のある児童生徒の実態把握と指導については，次のような事柄が考えられる。

a 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あたる。このような状態の児童生徒に対しては，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，C S S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）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, t 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たための指導を行う必要がある。児童生徒の実態把握と指導の評価のための検査としては，次のようなものが挙げられる。

(a) 単語構音検査

通常，絵を児童生徒に示し，事物の名称や動作などを呼称させる検査である。検査に用いる言葉については，対象となる児童生徒の実態に応じて，事前に十分検討しておく必要

がある。

(b) 単音節構音検査（語音明瞭度検査）

仮名文字の読める子供に対して、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。

(c) 会話明瞭度検査

検査者との会話を通して文全体の明瞭度を把握するために行う検査である。

b 音の聴覚的な認知力の向上

構音障害のある児童生徒の中には、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。このような児童生徒に対しては、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。

なお、聴覚的な認知力等に関する上記の検査については、児童生徒の発達や年齢に合わせて、それらの方法を工夫して行うことが望ましい。

(a) 特定の音を聞き出す。

語音の流れの中から、特定の音を聞き出したり、指摘したりする遊びを通して、音の認知力を高める。

(b) 音と音の比較をする。

(c) 誤った音と正しい音とを聞き分ける。

(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児童生徒が多くいる。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が大切である。これらの指導を必要とする児童生徒の実態の把握及び指導の評価に当たっては、次に示す検査などが有効である。

・ 語音弁別検査

正しい音と誤った音を聞かせて、判断させる検査。

・ 聴覚的記憶力検査

複数の無意味音節つづりを聴覚的に提示し、それを再生させる検査。

・ 被刺激性の検査

児童生徒が、誤って構音している音を聴覚的刺激として提示し、その後再生させることによって誤り方に変化がみられるかどうかを判断する検査。

c 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児童生徒に対しては、構音の仕方を的確に習得させるための指導が必要である。

そこで、言語障害の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

ガ音をささやき声で無声化し、カ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

口唇を突き出し、柔らかく呼気を前方に出させながら音を出すようにさせ、定着を図るようにする方法等である。

(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

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、児童生徒の実態に応じて幾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児童生徒が多い。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であることが多い。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。

イ 話し言葉の流暢性にかかわる障害

吃音^{きつ}や脳外傷の後遺症、まれには早口症等のために、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児童生徒が見受けられる場合が少なくない。ここでは、吃音^{きつ}を例に挙げて、その実態の把握と指導方法について述べることにする。

a 吃音^{きつ}とは

私たちは、頭の中で考えたことをあまり苦労することなく、音声言語に置き換え他者に伝えることができる。吃音^{きつ}とは、自分で話したい内容は明確であるにもかかわらず、また構音器官のまひ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^{きつ}のある児童生徒は、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話し方以外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うなど、情緒的発達や社会性の発達に大きな影響を受けることがある。

b 吃音^{きつ}の状態の把握

通常、吃音^{きつ}のある児童生徒の話し言葉の状態には、次のようなものがある。

(a) 語頭音の繰り返し

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を指し、吃音^{きつ}発声の初期の段階といわれている。幼児期にはよく見られる話し方である。連発と呼ばれているが、頻度が高い場合は、専門的指導が必要とされる。

(b) 語頭音の引き伸ばし

話すときの最初の音や、文のはじめの音を「ぼおーーくは・・・」というように引き伸ばす話し方をさす。伸発と呼ばれ、幼児期にみられる話し方であるが、その頻度や伸ばし方により、専門的な指導が必要とされる。

(c) 語頭音が出にくい

話のはじめだけでなく、途中でも生じる状態で、声や語音が非常に出にくい状態を指し、比較的進行した吃音に多いといわれている。これは難発と呼ばれ、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、「あのー」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。また、児童生徒本人がこのような状態が生じることを予期したり、恐れたりする場合が多く、このような心理状態の解消も指導の重要なところである。

c 吃音の特性

(a) 吃音の状態に変動がみられること

前述の b (a) ~ (c) の吃音の状態は、一人一人異なることはもちろんであるが、個々の児童生徒の状態は、日によったり、場面の状況や相手、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状態がひどくなる場合がある。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、吃音のある児童生徒の教育措置に当たっては、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。

(b) 対人や対場面における恐怖や回避を生じやすいこと

吃音のある児童生徒の中には、意識的又は無意識的に、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音読や、電話をかける場面などがある。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が考えられる。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。

(c) 随伴症状

前述したように、発語に伴って生じる身体運動についても、吃音のある児童生徒に特徴的なものであるといえる。

(d) 社会性の発達や自己のとらえ方に対する影響

吃音は、児童生徒の社会性の発達や自己をどのようにとらえるかということ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、本人の感じ方を問題にする以上は、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。

d 吃音に対する指導

(a) 自由な雰囲気中で「楽に話す」ことを奨励すること

言葉の流暢性は、本人の気持ちや周囲の接し方によって変化することが多い。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、児童生徒は流暢に、あるいは連発・伸発・難発を伴いながら、楽に話せるのが一般的である。このような状況を設定し「楽に話せた」という満足感を得させるようにすることが大切である。低学年の児童においては、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

こでの児童の自発的な行動を奨励することが大切な指導となる。小学校高学年以上で、自分の^{きつ}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児童生徒については、後述するカウンセリング場面等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、児童生徒にとってよい聞き手であることが求められており、児童生徒の話に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、話し手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^{きつ}吃音のある児童生徒がこのような指導を必要としているといえる。

(b) 楽に話せることを体験させること

^{きつ}吃音に悩む児童生徒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。これらの児童生徒には、話す場面を体験させる指導が必要である。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、児童生徒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。

(c) 難発から抜け出す方法を指導すること

^{きつ}吃音に悩む児童生徒は、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、ゆっくりと話し始めさせるようにする。
- ・ 声を少しずつ吐き出しながら話させるようにする。
- ・ 最初の語音を引き伸ばして発語させるようにする。

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、児童生徒と共に考えて練習させるよう配慮することが大切である。

(d) 苦手な場面や語音に対する緊張を解消すること

^{きつ}吃音に悩む児童生徒は、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、児童生徒は苦手な場面や特定の語音に対する恐れを抱いていることが多い。このようにして形成された恐れを解消することは、児童生徒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、児童生徒が苦手としている場面を取り上げ、教師との温かな人間関係に支えられて、イメージの世界や現実場面において苦手な場面や特定の語音を練習し、段階的に克服させようとする方法が挙げられる。実際には、苦手な場面までの段階をスモールステップで構成し、緊張の少ない場面から順番に実施していく場合が多い。

(e) 日常生活におけるコミュニケーション態度を育てること

ここまで述べてきたことは、主として教室での練習であるが、多くの児童生徒は、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。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。つまり、話すことは、相手を受け入れつつ、話し手のメッセージを伝えることから、話す必要がある場合を回避しないようにさせることである。

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、吃音がある児童生徒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が必要となる。

(f) 本人の自己実現を援助すること

話し言葉の流暢性は、児童生徒の社会生活に大きな影響を与えるだけでなく、本人が自己をどのようにとらえるかということ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ったりしがちである。このような児童生徒の指導においては、カウンセリングが必要である。温かな人間関係の中で、自分自身や吃音について話をさせる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、児童生徒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。

(g) 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、聞き手の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する指導は、吃症状の重度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身に付けさせることが必要である。

ウ 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

(ア) 言語障害教育の場における対象児

言語障害のある児童生徒の中には、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少なくない。このような児童生徒の中には、聴覚障害による者、知的発達に遅れのある者、肢体不自由による者、視覚障害による者などが含まれている。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のある児童生徒に対しては、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。

そこで、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、前述した以外の児童生徒で、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。こうした児童生徒については、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。

(イ) 障害の状態の把握とそれに応じた指導

言語機能の基礎的事項に発達の遅れや偏りのある児童生徒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ことができる。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、個々の児童生徒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児童生徒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。

a 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児童生徒への指導

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喜ぶような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、児童生徒の興味・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。

b 言語活動の楽しさを学ぶ必要がある児童生徒への指導

児童生徒の中には、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。

このような児童生徒には、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、ワードプロセッサを使用したりなどして、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。

c 繰り返しにより、認知力の向上を図る必要のある児童生徒への指導

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児童生徒に対しては、実際の生活でも使用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、できる限り児童生徒の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、児童生徒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。

d 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児童生徒に対する指導

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児童生徒に対しては、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、言葉と具体物や絵カード、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。

(3) 就学指導と教育的対応

ア 言語障害特殊学級の対象者

表 - 6 - (1)

	改正後	改正前
言語障害特殊学級	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，その他これに準ずる者（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	(309号通達) 聾，難聴，脳性まひによる肢体不自由，知的障害などに伴って生ずる言語障害を有する者は，その障害の性質及び程度に応じて聾学校若しくは養護学校又は難聴者，肢体不自由者若しくは知的障害者のための特殊学級において教育すること。その他の言語障害者は，その障害の性質及び程度に応じてその者のための特殊学級において教育するか又は通常の学級において留意して指導すること

(ア) 改正理由

言語障害者については，309号通達において上表のように規定され，言語障害特殊学級を設けて教育したり，通常の学級で留意して指導したりすべきものの程度等が明示された。

また，278号通達において，言語障害児の中で「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，その他これに準ずる者で，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もの。」については，通級による指導の対象となり，各地方自治体において，いわゆる言語障害通級指導教室が設けられ児童生徒の言語障害の程度等に応じた教育が行われてきた。通級による指導の教育形態は，言語障害の特性に応じた教育を進める上で特に適していることから，多くの言語障害特殊学級は，通級による指導に移行してきた。

しかし，言語障害の児童生徒の中には，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ものがいたり，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う必要性のあるものがいたりしたため，これらの児童生徒に対しては，言語障害特殊学級を設置して，それぞれの実態に即した教育が行われてきた経緯がある。このような現状を踏まえ，特殊学級と通級による指導の対象者の基準について，障害や特別な指導の程度を踏まえた改正が必要となった。

(イ) 改正の内容

言語障害にかかわる教育の状況の変化を踏まえ，言語障害特殊学級の対象となるものの基準を「その程度が著しいもの」と規定するものである。

なお，通級による指導の対象者については，通級による指導の指導時間数等に関する規定を勘案して「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もの」と規定していることに留意する必要がある。また，言語障害特殊学級の対象者は，言語障害の原因が，他の障害に起因するものを対象としていないことは従前と変わりはない。

イ 通級による指導（言語障害）の対象者

通級による指導（言語障害）の基準については、表 - 6 - (2) のとおりである。

表 - 6 - (2)

	改正後	改正前
通級による指導（言語障害）	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，その他これに準ずる者（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もの	(287号通達) 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，その他これに準ずる者で，これらの障害が主として他の障害に起因するものではないもの

(ア) 言語障害特殊学級，通級による指導（言語障害）の対象等

通級による指導が適切と考えられる言語障害の児童生徒については上表に示したとおりである（表 - 6 - (2) ）。これら対象者について概説すると次のようになる。

a 器質的又は機能的な構音障害

口蓋裂，その他の鼻咽腔閉鎖機能不全及び構音器官のまひ等の器質的原因並びに乳幼児期における構音学習の偏り等の機能的原因により構音の障害を来しているような状態

b 発語における流暢性の障害

発語の流暢性に障害があることにより，本人が社会生活に不都合を来したり，不適応を感じたりしているような状態

c 言語機能の基礎的事項の発達に関する障害

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ような状態

なお，通級による指導は，各教科等の指導を在籍する学級で受けながら，障害に基づく種々の困難の改善・克服に関する指導を特別の指導の場で週に数単位時間受けることにより，その指導の成果を上げようとするものであることから，こうした指導による効果の期待できる児童生徒がその対象となる。

しかし，言語に障害のある者の中には，その障害の程度が著しく，通級による指導の指導時間だけでは十分な教育的対応ができにくい場合もあり，こうした場合には特殊学級を設けて指導するなど，その障害の状態を適切に把握してその児童生徒に適した教育を行うことが必要である。

(イ) 言語障害児の就学指導における留意点

言語障害児の就学指導上必要な配慮事項は次のとおりである。

a 通級による指導の意義と理解

言語障害児の教育は，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就学指導を進める上で重要である。

b 保護者の気持ちの尊重と就学指導に対する理解・啓発

通級による指導や児童生徒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なども必要である。

c 指導計画の内容を明確にする。

就学指導を進める上では，児童生徒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，個々の児童生徒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，それぞれの児童生徒に必要な指導内容を選定し，それらの適切な指導方法等を考え，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。

d 専門的知識を有する者からの意見

一般に，就学指導が入学時や学年始めに集中するのに対して，言語障害児の就学指導は，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，就学に関して，言語障害の児童生徒等の就学に関する専門的知識を有する者の意見を聴き，適切な教育措置の変更が行えるようにすることが大切である。

(ウ) 就学指導を進めていく上での資料

就学指導を進めていく上で，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，対象となる児童生徒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。

a 児童生徒の状況の把握

教育措置の判断を行う上で，まず必要なことは，児童生徒の状況について，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。

b 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，児童生徒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。

c 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，児童生徒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。

d 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。

e 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。

f 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。

g 構音器官の運動についての評価

舌、口唇、軟口蓋（図 - 6 - (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CSS機能（噛むこと、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。

h 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、^{きつ}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。

i 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。

j 環境についての評価

保護者や在籍する学級等の児童生徒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、児童生徒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が大切である。学級全体の雰囲気や対象となる児童生徒に対する級友の態度など、あるいはそれらに対するその児童生徒の反応の仕方等も大切な情報である。

k 関係諸機関からの情報

対象となる児童生徒が、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。

l 発達全体についての情報

児童生徒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、その児童生徒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。

オ 教育的対応

(ア) 言語障害特殊学級

言語障害は、前述した(1)のイに示すように分類される。学校教育において、言語障害のある児童生徒に対する指導は、例えば、難聴に基づく言語障害については聾学校等、脳性まひに基づく言語障害については肢体不自由養護学校等というように、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児童生徒に対する指導は、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、言語障害の児童生徒の中には、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ものがいたり、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う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ものがある。こうした児童生徒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。

(イ) 通級による指導（言語障害）

通級による指導（言語障害）の対象の児童生徒は、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、対象となる児童生徒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、これらの指導は児童生徒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、児童生徒に対する指導内容・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、児童生徒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る。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児童生徒については、医療機関等との連携を密にすることも大切である。

(ウ) 言語障害のある児童生徒に共通な指導内容・方法

言語障害のある児童生徒に共通して必要とされる指導内容・方法は次のとおりである。

a 心理的な支え

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、言語障害のある児童生徒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児童生徒を心理的に支援する方法がある。

b 保護者に対する指導・助言

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掛けることも、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、児童生徒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。

c 在籍学級等との連携

在籍学級の担任等との連携も、言語障害教育を効果的に行うために重要であり、相互の学校訪問、電話を通じた連絡などがその主な方法である。

(エ) 個別の指導計画の作成

言語障害の状態は、児童生徒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児童生徒の指導にかかわることになる。また、先に述べたように、保護者や医療機関等の専門家と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、個々の児童生徒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。

表 - 6 - (3) 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	通級による指導，特殊学級，通常の学級
設置者の受け入れ体制		言語障害特殊学級の設置の有無
		言語障害通級指導教室の設置の有無