

## ☆ 言語障がいのある子どもの理解のために

言語障がいを理解するために、基本的な事項について、「障害のある子供の教育支援の手引」を参考にしてまとめました。



### 「言語障がい」とは

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。

### <言語障がいの分類>

- 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、聴覚障がい、脳性まひなど

### <構音障がいの分類と状態>

構音障がい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いいます。

#### 【①原因による分類】

##### ○器質性構音障がい

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がいである。

##### ○機能性(発達性)構音障がい

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化したと考えられる障がいである。

#### 【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、構音障がいのタイプとしては次のようなものが挙げられます。

**置換**…ある音が他の音に置き換わるタイプ。  
(例)「さかな」([sakana])を「たかな」([takana])と発音する。

**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。  
(例)「[ka]と[ta]の間」など。

**省略**…必要な音を省略して発音するタイプ。  
(例)「ラッパ」([rappa])を「アッパ」([appa])等と発音する。

オサカナ  
見たのね

オタカナみたよ



年齢が上がるにつれて誤った発音の仕方が定着し、緊張している場合もあります。そのような時は無理をせず、まずは、本人の緊張をほぐすところから始めましょう。

\* 文部科学省初等中等教育局特別支援教育課「障害のある子供のための教育支援の手引～子供たち一人一人の教育的ニーズを踏まえた学びの充実に向けて～(令和3年6月) P217～

## ＜吃音の状態や特性＞

### 【吃音】

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、話そうとするとともに、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します。現在のところ、原因は不明です。

### 吃音のある子供の話し言葉の状態

#### 語頭音の繰り返し (連発)

話するときの最初の音や、文のはじめの音を何回も繰り返す話し方。吃音の初期の段階に多く、幼児期によくみられる話し方。(例)「ぼ、ぼ、ぼぼ、ぼくは・・・」

#### 語頭音の引き伸ばし (伸発)

話するときの最初の音や、文のはじめの音を引き伸ばす話し方。(例)「ぼおーーーくは・・・」

#### 語頭音の阻止 (難発)

語のはじめだけでなく、途中で生じる場合もあり、声や語音が非常に出にくい状態。比較的進行した吃音に多いと言われている。

### 吃音の特性

#### 特性①「吃音状態の変動」

子どもの状態は、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(『吃音の波現象』と呼ぶ)。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。

#### 特性②「人や場面に対する恐怖や回避」

苦手、避けて通りたいと思う特定の場面(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子どももいる。今までに失敗した経験の積み重ねの結果であろうと思われる。

#### 特性③「随伴症状」

発語に伴って生じる身体運動(まばたき、体をゆする、足踏み、首振りなど)のことを随伴症状と呼び、これも吃音症状が進展した子どもに特徴的なものである。

#### 特性④「社会性の発達・自己肯定感に対する影響」

子どもの社会性の発達や自己肯定感にも、吃音は重大な影響を与えることになりやすい。したがって、以下の点に留意が必要である。

- ・ 本人の吃音に対する受け止め方。
- ・ 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。



自由で楽な雰囲気の中で、話しやすい人が相手であれば、子どもは流暢に、あるいは軽い吃音状態を伴いながらも、楽に話せます。ですので、吃音のある子どもたちへの指導では、

- ・ 話しやすい環境づくり
- ・ 「楽に話せた」という感触を得ることができる経験の積み重ねが必要です。まずは、子どもとの「雰囲気づくり」から始めてみましょう。

☆ 言語障がいのある子どもの教育的ニーズの整理①  
～障がいの状態等の把握～

言語障がいのある子どもの教育的ニーズを整理する観点『①障がいの状態等の把握』について、「障害のある子供の教育支援の手引」から、一部を抜粋してまとめました。詳細については、「手引」第3編をご参照ください。



ア 医学的側面からの把握

障がいに関する基礎的な情報の把握	
把握する事項	留意点等
<b>a 既往・生育歴</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>・ 出生週数</li> <li>・ 出生時体重</li> <li>・ 出生時の状態</li> <li>・ 保育器の使用</li> <li>・ 障がいの発見及び確定診断の時期</li> <li>・ 治療歴及び予後</li> <li>・ 育った国や言語環境</li> <li>・ 身体や運動の育ち (首のすわり、はいはい、始歩など)</li> <li>・ 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)</li> </ul>
<b>b 言語障がいの状態</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>・ 診断名</li> <li>・ 言語疾患発病の時期</li> <li>・ 合併疾患名</li> </ul>
<b>c 音声や構音の状態</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>・ 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)</li> <li>・ 構音 (単音節、単語、会話明瞭度など)</li> </ul>
<b>d 音の聴覚的な記録力</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>・ 語音弁別</li> <li>・ 聴覚的記録力</li> <li>・ 被刺激性</li> </ul>
<b>e 発語器官の運動</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>・ 摂食運動の可否 (嚙 (か) む、吸う、飲み込むなど)</li> <li>・ 舌や口唇の動き</li> <li>・ 軟口蓋や咽頭部の動き</li> </ul>
<b>f 発語の内容</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>・ 文法的側面</li> <li>・ 文脈の整合性</li> <li>・ 言語発達</li> </ul>
<b>g 話し言葉の流暢性の状態</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>・ 吃音のパターン</li> <li>・ 吃音の頻度</li> <li>・ 苦手とする場面や音</li> </ul>
<p>【観察について】</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>・ 言語障がいのある子どもは、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、プレイルームのような場所で、子どもがその場に慣れ、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。</li> <li>・ 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どもが不安を感じている場合は、保護者が日頃子どもを観察している点や保護者と子ども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。</li> </ul> <p>【医療機関等からの情報の把握】</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>・ 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、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。</li> </ul>	

イ 心理学的、教育的側面からの把握

<b>(ア) 発達の状態等に関すること</b>	
<b>把握する事項</b>	<b>留意点等</b>
<b>a 身体の健康と安全</b>	・睡眠・覚醒・食事・排せつ等の生活リズムや健康状態
<b>b 聴覚的な記憶力の状態</b>	・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。
<b>c 基本的な生活習慣の形成</b>	・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
<b>d 運動能力</b>	・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。 ・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について把握する。
<b>e 意思の相互伝達の能力</b>	・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。 ・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。
<b>f 感覚機能の発達</b>	・保有する視覚、聴覚等の感覚の活用の仕方を把握する。 ・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。 ・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。
<b>g 知能の発達</b>	・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。 ・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。
<b>h 情緒の安定</b>	・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。
<b>i 社会性の発達</b>	・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。 ・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。 ・身近な存在である保護者との遊び方や関わりの様子から、他者との関わりの基盤について把握する。 ・必要に応じて、社会性の発達を把握するために、標準化された検査の実施を実施する。
<b>(イ) 本人の障がいの状態等に関すること</b>	
<b>a 障がいの理解</b>	・自分の障がいに気付き、障がい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。



	<ul style="list-style-type: none"> <li>・家族が、子どもに対して障がいについてどの程度教えているか。</li> <li>・子ども自身が、認定こども園・幼稚園・保育所、児童発達支援施設等で、障がいを認識する場面に出会っているか。</li> </ul> <p>※子どもによっては、幼児期から自分の障がいに気付いている場合があり、障がい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。</p>
<b>b 障がいによる学習上又は生活上の困難を改善・克服するために、工夫し、自分の可能性を生かす能力</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>・障がい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。</li> <li>・障がい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。</li> <li>・障がい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。</li> </ul>
<b>c 自立への意欲</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>・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。</li> <li>・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。</li> <li>・できることは、自分でやろうとする意欲があるか。</li> <li>・受け身となるような行動が少ないか。</li> </ul>
<b>d 対人関係</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>・実用的なコミュニケーションが可能であるか。</li> <li>・協調性があり、友達と仲良くできるか。</li> <li>・集団に積極的に参加することができるか。</li> <li>・集団生活の中で、一定の役割を果たすことができるか。</li> <li>・自分の意思を十分表現することができるか。</li> </ul> <p>※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把握する。</p>
<b>e 学習意欲や学習に対する取組の姿勢</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>・学習の態度（着席行動、傾聴態度）が身に付いているか。</li> <li>・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。</li> <li>・学習や課題に対する理解力や集中力があるか。</li> <li>・年齢相応の態度や姿勢で学習活動に参加できるか。</li> <li>・読み・書きなどの技能や速度はどうか。</li> </ul>
<b>(ウ) 諸検査等の実施</b>	
<b>a 個別式検査の種類</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>・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。</li> <li>・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。</li> </ul>
<b>b 発達検査等について</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>・子ども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、検査者が子どもの様子を観察しながら、発達段階を明らかにする方法と、保護者又は子ども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</li> </ul>

	<p>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、子ども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。</p>
<b>c 検査実施上の工夫等</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>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。</li> <li>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障がい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、子ども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。</li> </ul>
<b>d 検査結果の評価</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>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、障がい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。</li> </ul>
<b>e 行動観察について</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>子ども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、現在の子どもの様子を踏まえ、子ども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。</li> <li>直接子ども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、子どもの発達の可能性についても把握することが必要である。</li> </ul>
<b>(工) 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</b>	
<b>学校での集団生活に向けた情報</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>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、子ども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。</li> </ul>
<b>成長過程</b>	

☆ 言語障がいのある子どもの教育的ニーズの整理②  
～特別な指導内容～

言語障がいのある子どもの教育的ニーズを整理する観点『②特別な指導内容』について、「障害のある子供の教育支援の手引」から、抜粋してまとめました。詳細については、「手引」第3編をご参照ください。



言語障がいのある子どもに対する特別な指導内容

\* 下線、太字は本資料作成に当たって福島県特別支援教育センターにおいて追記 (以下同様)

**ア 構音障がいの指導**

**(ア) 発語器官の運動機能の向上に関すること**

構音障がいの中には、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どもに対しては、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。

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ます、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**

正しい構音と自分の構音との違いが区別できなかつたり、音と音の比較や照合ができにくかつたり、あるいは音の記憶や再生の面に遅れや偏りがあったりする者が少なくない。このような子どもに対しては、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。

- a 特定の音を聞き出す
- 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

**(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つたり、適切な構音の仕方を知らなかつたりする子どもに対して、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
- 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
- c 結果的に正しい構音の仕方になる運動を用いる指導
- d 聴覚刺激による指導      e キーワードを用いた指導      f 母音変換法

**(エ) 障がい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どもの場合、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)性に関わる障がいの指導**

**(ア) 自由な雰囲気「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、子どもは流暢に、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、子どもが「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。

低学年の子どもにおいては、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、そこでの子ども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どもについては、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、子ども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、子ども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ども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**

吃音に悩む子どもは、言葉が出なくなることに対して強い不安を感じている場合が多い。これらの子どもには、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、子ども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。

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すぎると、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**

吃音に悩む子どもは、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、子ども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**

吃音に悩む子どもは、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、子どもは苦手な場面や特定の語音に対する緊張を抱いていることが多い。この



ようにして形成された緊張を解消することは、子ども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、子ども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どもも多い。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、子ども自身が「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、子どもを取り巻く保護者や学校内の人々に周知徹底し、吃音がある子ども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、子ども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、子ども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、全て言葉の障がい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。

子ども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、子ども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遅れや偏りに関する障がいの指導**

言語機能の基礎的事項に発達の遅れや偏りのある子ども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、子ども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**

子どもの中には、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。このような子どもには、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どもに対しては、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、子ども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どもに対しては、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。

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 障がいの特性の理解と生活環境の調整に関する指導

吃音のある子どもの場合、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がいの特性を理解し、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 障がい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

言語障がいのある子どもの場合、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。

上記ア～オは、代表的な例を挙げているため、子どもの実態によっては、上記以外の特別な指導内容も考えられることに留意することが大切です。



その子に最も適切な教育を提供するために、必要となる「特別な指導内容」を把握しましょう。

## ☆ 言語障がいのある子どもの教育的ニーズの整理③ ～合理的配慮を含む必要な支援の内容～

言語障がいのある子どもの教育的ニーズを整理する観点『③合理的配慮を含む必要な支援の内容』について、「障害のある子供の教育支援の手引」から、一部を抜粋してまとめました。詳細については、「手引」第3編をご参照ください。



### 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、構音障がい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。

- 例)  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、個別指導の時間等を確保する。

- 例)  音読  
 九九の発音

##### c 心理面・健康面の配慮

言語障がいのある子どもが集まる交流の機会の情報提供を行う。

イ  
支援体制

**(ア) 専門性のある指導體制の整備**

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

**(イ) 子ども、教職員、保護者、地域の理解啓発を図るための配慮**

言語障がいについて、子ども、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

**(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、障がいの状態及び特性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。

上記ア～ウは、代表的な例であり、学校や学びの場の基礎的環境整備の状況や、子どもの実態によっては、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す。

なお、合理的配慮を提供するにあたっては、その決定までのプロセスを大切にしながら、本人・保護者等と連携しながら考えていきましょう。





【参考資料】教育的ニーズを整理するための調査事項の例(言語障がい) Word版

以下の資料は、言語障がいのある子ども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事項等を示したものである。

1 言語障がいのある子ども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 言語障がいの状態等の把握		
視 点	事 項	記 録
医学的側面	障がいに関する基礎的な情報の把握	
	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	
	話し言葉の流暢性の状態	
心理学的 教育的側面	発達の状態等に関すること	
	身体の健康と安全	
	聴覚的な記銘力の状態	
	基本的な生活習慣の形成	
	運動能力	
	意思の相互伝達的能力	
	感覚機能の発達	
	知能の発達	
	情緒の安定	
	社会性の発達	
	本人の障がいの状態等に関すること	
	・障がいの理解	
	・障がい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 言語障がいのある子どもに対する特別な指導内容		
構音障がいの指導		
発語器官の運動機能の向上に関する事		
音の聴覚的な認知力の向上に関する事		
構音の指導に関する事		
構音の状態の理解と生活管理に関する事		
話し言葉の流暢(りゅうちょう)性に関わる障がいの指導		
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		
言語障がいの基礎的事項の発達の遅れや偏りに関する障がいの指導		
コミュニケーションの態度や意欲に関する事		
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 言語障がいのある子ども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)子ども、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、障がい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		
併せ有する他の障がいの有無と障がい種		

参考・引用：文部科学省初等中等教育局特別支援教育課「障害のある子供のための教育支援の手引～子供たち一人一人の教育的ニーズを踏まえた学びの充実に向けて～（令和3年6月）