

# 言語発達の遅れを主訴として通級による指導を受ける児童の実態

—— LCSA と担当教員への質問紙から ——

大 伴 潔\*

(2022年11月22日受理)

OTOMO, K.; Characteristics of Elementary School Children with Difficulties with Language who Receive Language Intervention in Resource Rooms: *Results of LCSA and a Survey of Resource Room Teachers*. ISSN 1349-9580

Elementary school children with difficulties with language in regular schools may attend resource rooms for language intervention. This study aimed at characterizing the language and communication of 68 children who received language intervention in resource rooms by administering LCSA (the Language and Communication Scale for School-Age Children) and a questionnaire to resource room teachers. The study also investigated the resource room teachers' perception of the influence of the children's language difficulties in their academic achievement and school adaptation. The LCSA index scores ranged from 57 to over 100, indicating large individual differences in the level of language development. Comparisons between the upper and lower score groups showed that the overall levels of language development were associated with teacher-assessed difficulty, as significant intergroup differences were observed in several areas, such as auditory comprehension, vocabulary, verbal expression, reading, and communication. The areas in which the teachers perceived difficulty were found to correlate with comparatively low scores on multiple LCSA subtests. The linguistic characteristics of children were considered to affect general academic performance as well as their motivation to learn, relationships with friends, and school life in general. The results indicated the importance of approaching multiple aspects of language and communication when teaching children with language delays.

KEY WORDS : Difficulties with Language, School, Academic Achievement, Resource Room

\* *Support Center for Special Needs Education and Clinical Practice on Education, Tokyo Gakugei University*

## I. はじめに

通常の学級で学ぶ言語理解・表現面の困難がある児童には、通級による指導が重要な支援機能を果たす。通級による指導とは、小・中学校の通常の学級に在籍している児童生徒に対して、障害による学習上又は生活上の困難を改善するため、障害に応じた特別の指導を受ける指導形態である。「ことばの教室」と呼ばれる言語障害を対象とすることばの教室では、構音障害、吃音、話す、聞く等言語機能の発達の遅れ等が対象となっている。国

立特別支援教育総合研究所による調査<sup>6)</sup>では、全国の言語障害通級指導教室に通級する児童のうち言語発達の遅れを主訴とする児が25.0%であり、口蓋裂を含む構音障害の45.7%に次ぐ割合となっている。藤井の調査<sup>4)</sup>でも、主訴別の割合は言語発達遅滞が20.9%であり、東京都、神奈川県、千葉県における通級指導の場を対象とした大伴の調査<sup>8)</sup>では、言語発達の遅れと構音障害を併せ有する場合も含めると、言語発達の遅れのある児童は、3都県の平均で55.4%であった。調査方法や対象地域による違いはあるが、言語発達面の課題を有する児童への対応

\* 東京学芸大学 特別支援教育・教育臨床サポートセンター

が求められている実態が示されている。

一方、言語発達の遅れが主訴となっても、その実態の個人差は大きい。言語には語彙の豊富さ、文法的側面、対人場面での言語使用、あるいは言語理解と言語表出など、複数の側面がある。語彙知識や文表現、聞き取りによる文脈理解の全般に困難が認められる児や、語彙の少なさに加えて、読み書きの困難が顕著である児、さらにそれら以外の児になど、言語面の困難の現れ方は多様である<sup>9)</sup>。

さらに、これらの実態によって学習面での困難も生じる。Norburyらの調査<sup>7)</sup>では、言語発達に課題のある児の88%が教科学習に遅れを示している。同じく英語圏の研究<sup>2)</sup>では、全般的な認知発達に遅れない児でも主要な教科のすべてに学習の遅れを示し、特に英語(国語に相当)に課題があり、個人差は大きいが算数と理科にも低下が見られる。学習面の困難の背景には、併存しやすい読み書きの困難の影響も指摘されている<sup>1) 12)</sup>。

個人ごとの実態をより詳細に明らかにし、支援を立案するための情報収集の手立てとして言語検査が用いられる。学齢児の言語発達を包括的に評価する検査としてLCSA(学齢版言語・コミュニケーション発達スケール)がある。LCSAは「口頭指示の理解」「聞き取りによる文脈の理解」「語彙知識」「慣用句・心的語彙」「文表現」「対人文脈」「柔軟性」「音読」「文章の読解」「音韻意識」の10の下位検査から構成され、総合的な発達指標であるLCSA指数と、下位検査の得点によるプロフィールが得られる。このような評価法からの結果は、児童に関する保護者や教師の印象を補ったり、児童の生活や学習における困難の背景要因を探り、支援仮説を立てたりするのに有用な情報となる。

しかし、児童を指導する教師が感じる児童の困難が言語評価の結果とどのように関連するののかについては明らかになっていない。そこで本研究では、言語発達の遅れを主訴として通級による指導を受ける児童を対象として、LCSAのプロフィールと教師の評定の双方から児童の言語・コミュニケーション面の課題を明らかにするとともに、両者の関連について検討することを第一の目的とした。また、言語発達の遅れのある児童における国語や他教科の成績、学習意欲、友人関係、学校生活全般への影響の程度についても教師への質問紙を通して明らかにすることを第二の目的とした。

## Ⅱ. 方法

### 1. 研究参加児

「ことばの教室」もしくは「きこえとことばの教室」に

おいて、言語発達の遅れを主訴として通級による指導を受ける児童のうち、難聴や外国語環境を背景とする児童等を除く、LCSA実施時1～4年生の児童68名(男児42名、女児26名)を対象とした。対象とした小学校は、東京都と千葉県の12校であった。

### 2. チェックリストによる児童の実態の評価

児童の言語・コミュニケーション等の実態に関するチェックリストと、学習面や学校生活に関するチェックリストの2種を作成した。

#### 1) 言語・コミュニケーション等に関する実態チェックリスト

言語・コミュニケーションや学習態度に関する17項目の質問を設定した。各質問項目について、対象児童ごとに、通級指導の担当教員が「明らかに本児の特徴である」「他児よりもその傾向がある」「あてはまらない」の3区分のいずれに該当するかを記入した。各質問項目の評定結果をスピアマンの順位相関で検討し、相関の強い質問項目同士を組み合わせ「聴覚的理解」「語彙」「文表現」「文章理解・文章表現」「読み」「コミュニケーション」の6領域に分類した。表1に各領域を構成する質問項目を示す。

表1. 実態チェックリストの領域と質問項目

<b>聴覚的理解</b> ・こちらの話が正しく理解できていないのではないかと思うことがある(言語理解の困難) ・集団場面では指示が入りにくいが、個別に伝えると理解できる(一斉指示の理解の困難)
<b>語彙</b> ・年齢相応の語彙が身につけていないと感じる(語彙の不十分さ) ・語を想起するのにやや時間がかかる(語想起の困難)
<b>文表現</b> ・話すときには、短い文で、内容の乏しい発話になる(単純な文) ・思いをうまく表現できず、友だちといざこざになることがある(表現の困難によるいざこざ)
<b>文章</b> ・話のあらすじや文章の要点を読み取ることが難しい(文章理解) ・作文に書く内容を考えつことが難しい(作文に書く内容の想起の困難) ・作文で出来事を順序よく書くことが難しい(作文で順序良く書くことの困難) ・主語と述語が対応していなかったり、助詞が間違っていたりすることがある(文法の困難)
<b>読み</b> ・文中の語句や行を抜かしたり繰り返し読みだしたりするなど、音読がたどたどしい(音読の困難) ・自分勝手な読み方をする(「ありました」を「あります」と読むなど)(勝手読み) ・長音・促音・拗音などを正しく読みだしたりすることが難しい(特殊音節の困難)
<b>コミュニケーション</b> ・筋道の通った話しが難しく、要領を得ない発話になることがある(話しの逸脱・分かりにくさ) ・場に合わない・相手に配慮しない発言をすることがある(状況に合わない・配慮のない発話) ・授業中に、姿勢が崩れたり、ほかのことに気を取られたりする(授業中の姿勢・注意) ・静かに聞く場面で自分勝手なおしゃべりをしてしまう(自分勝手なおしゃべり)

## 2) 学習・学校生活面の実態に関するチェックリスト

国語や他教科の成績、学習意欲、友人関係、学校生活全般への影響の程度について尋ねる質問紙を作成し、通級指導の担当教員に「大きな影響あり」「やや影響あり」「あまり影響はない」のいずれかを選択するよう求めた。また、困難の具体例についても自由記述形式で回答を求めた。

**倫理的配慮：**学校の管理職の了承のもと、ことばの教室の担当教員が各児童の保護者に対して、参加は任意であることを含めた調査の趣旨を文書と口頭で説明したうえで、情報提供の承諾を得た。

## 3) 分析方法

通級を利用する児童の言語面の困難の程度には個人差が大きいと想定される。そこでLCSA指数で研究参加児を上位と下位の2群に分けて集計した。また、チェックリストの評定において2群間で差があるかどうかについて $\chi^2$ 検定を行った。さらに、LCSA下位検査評価点と実態チェックリストの各領域の評定スコアとの関連性を検討するため、質問項目ごとに「明らかに本児の特徴である」を2点、「他児よりもその傾向がある」を1点、「あてはまらない」を0点とし、各領域を構成する質問項目の評定の中央値（評定スコア）を求め、スピアマンの順位相関分析を行った。学習・学校生活面の実態に関する自由記述回答は、内容の類似性にもとづいて類型化し、各グループの件数を求めた。統計的分析にはSPSS ver27を使用した。

# Ⅲ. 結果

## 1. LCSA指数および下位検査評価点

言語発達の全般的な指標であるLCSA指数は57～108の範囲であり、平均LCSA指数80.5、平均リテラシー指数80.4であった。LCSA指数80未満の33名を下位群、80以上の35名を上位群として、群ごとに分析を行った。群別の下位検査評価点および標準偏差（SD）を図1に示す。

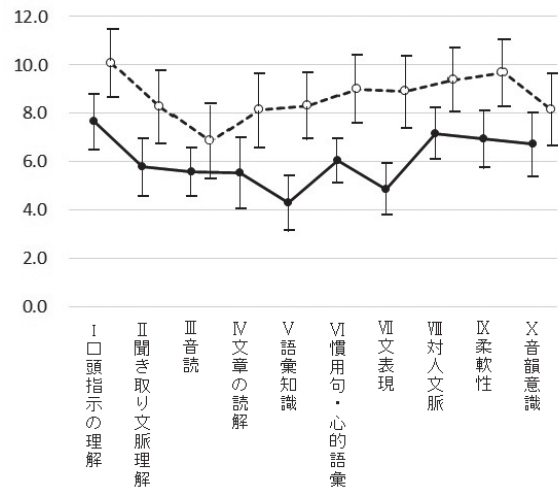


図1. 各群の平均下位検査評価点（縦線は1SDの範囲を示す）

## 2. 教員の評定による言語・コミュニケーション等の実態

### (1) 聴覚的理解領域

「言語理解の困難」と「一斉指示理解の困難」を示す児童は、「他児よりもその傾向がある」も含めると下位群では8割程度を占めた（図2）。上位群では、こちらが伝えたいことが正しく理解できていないのではと感じる「言語理解の困難」は4割程度であったが、「一斉指示理解の困難」は8割程度の児童に認められた。これらの質問項目において上位群と下位群との間に有意差が認められた（言語理解の困難  $\chi^2=11.141, p=.004, \text{Cramer's } V=.405$ ；一斉指示の理解の困難  $\chi^2=10.548, p=.005, \text{Cramer's } V=.400$ ）。

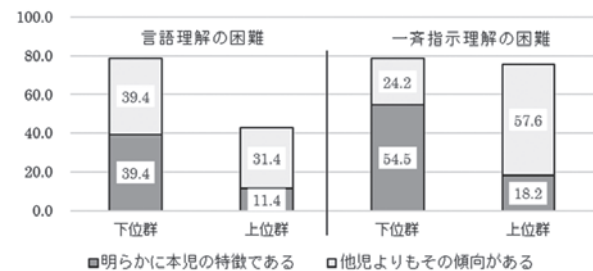


図2. 聴覚的理解領域における各群の評定の割合

### (2) 語彙領域

「語彙の不十分さ」や「語想起の困難」に該当する児童は下位群では8割以上を占めた（図3）。「他児よりもその傾向がある」も含めると、上位群でも「語想起の困難」は8割程度の児童に認められた。上位群と下位群との間に有意差が認められた（語彙の不十分さ  $\chi^2=6.741, p=.034, \text{Cramer's } V=.315$ ；語想起の困難  $\chi^2=22.874, p<.001, \text{Cramer's } V=.580$ ）。

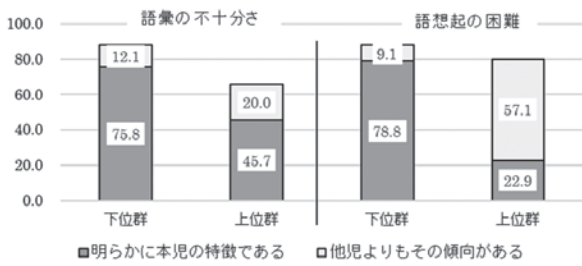


図3. 語彙領域における各群の評定の割合

(3) 文表現領域

「単純な文」で表現する児童は下位群では8割以上を占めた。「表現の困難によるいざこざ」が見られる児童は下位群の5割程度であった(図4)。上位群ではこれらの実態を示す児童の割合は低下するが、表出面の困難を4割から6割程度の児童が示した。「単純な文」についてのみ上位群と下位群との間に有意差が認められた( $\chi^2=9.558, p=.008, \text{Cramer's } V=.375$ )。

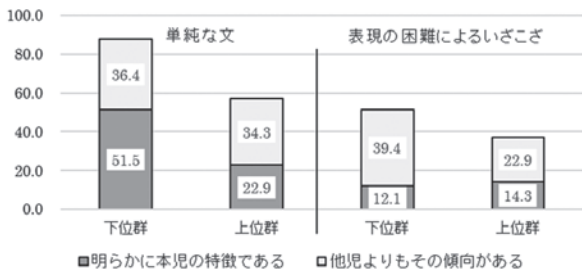


図4. 文表現領域における各群の評定の割合

(4) 文章理解・文章表現領域

「文章理解」「作文内容の想起の困難」「作文で順序良く書くことの困難」に該当する児童は「他児よりもその傾向がある」も含めると、下位群の8割以上を占めた(図5)。「文法の困難」も下位群の8割近くに上った。上位群でも、これらの側面については6割から7割の児童が該当することが示された。「文章理解の困難」についてのみ上位群と下位群との間に有意差が認められた( $\chi^2=6.207, p=.049, \text{Cramer's } V=.298$ )。

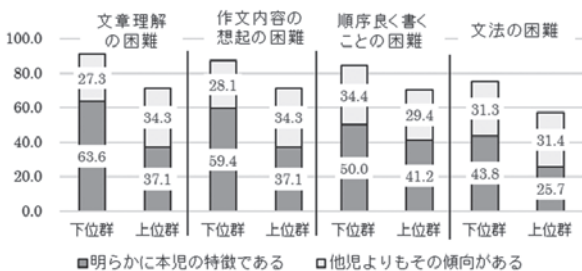


図5. 文章理解・文章表現領域における各群の評定の割合

(5) 読み領域

「音読の困難」を示す児童は、「他児よりもその傾向がある」も含めると下位群の7割程度、上位群の6割程度を占め、「自分勝手な読み方をする(「ありました」を「あります」と読むなど)」のいわゆる「勝手読み」も下位群の8割程度、上位群の7割程度に見られた(図6)。「特殊音節の困難」は両群とも6割程度の児童に認められた。これらの質問項目については群間差は認められなかった。

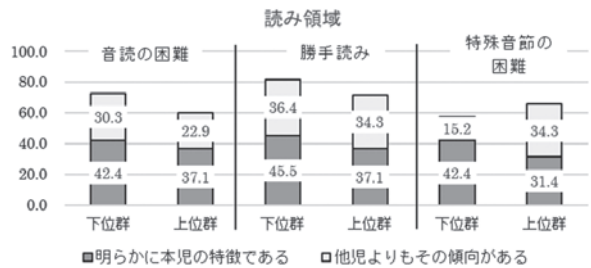


図6. 読み領域における各群の評定の割合

(6) コミュニケーション領域

下位群の7割程度が「話しの逸脱・分かりにくさ」を示し、「授業中の姿勢・注意」の課題も同程度に認められた(図7)。一方、「状況に合わない・配慮のない発話」は両群ともに5割近く、「自分勝手なおしゃべり」は3割程度に認められた。「話しの逸脱・分かりにくさ」と「授業中の姿勢・注意」について上位群と下位群との間に有意差が認められた(話しの逸脱・分かりにくさ  $\chi^2=9.342, p=.009, \text{Cramer's } V=.371$ ; 授業中の姿勢・注意  $\chi^2=9.037, p=.029, \text{Cramer's } V=.365$ )。

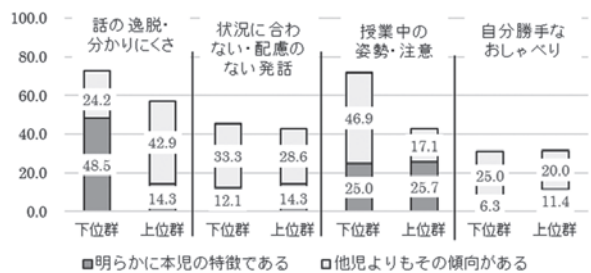


図7. コミュニケーション領域における各群の評定の割合

3. LCSAと言語・コミュニケーションの実態に関する質問紙との関連

LCSA下位検査評価点と実態チェックリストの各領域の評定スコアとの順位相関係数を表2に示す(有意水準5%未満かつ効果量中以上の相関係数はゴシック体)。なお、困難度の評定が高い児童ほどLCSAの評価点は低い傾向があると考えられるため、期待される関係は「負の相関」となる。



児童が困難を示すと認められる領域は、複数のLCSA下位検査における低評価点と相関していることが示された。教員の評定による聴覚的理解領域の困難度はLCSAの「語彙知識」下位検査との相関が最も強く、次に「慣用句・心的語彙」「文表現」「口頭指示の理解」と続いた。語彙領域の評定については、下位検査の「文表現」「語彙知識」「音韻意識」「慣用句・心的語彙」「柔軟性」の順に強い相関を示した。文表現領域については、「語彙知識」「文章の読解」「文表現」と有意な相関が得られた。文章領域では「文表現」「文章の読解」「音韻意識」「語彙知識」「慣用句・心的語彙」の順に強い有意な相関が示された。読み領域については、「音韻意識」と「音読」に強い負の相関が示された一方で、「聞き取りによる文脈の理解」についてののみ有意な正の相関が認められた。コミュニケーション領域については効果量中以上（相関係数.3以上）の相関はなかったが、「慣用句・心的語彙」「音韻意識」とは5%水準で有意な負の相関が示された（効果量小）。

#### 4. 教員の評定による学習面や学校生活への影響

##### (1) 国語の成績

上位群、下位群ともに、9割程度の児童において言語面の課題は国語の成績に影響を与えていると考えられ、特に下位群では7割近くの児童は「大きな影響あり」と判断された（上位群では約5割）（図8）。上位群と下位群との間に有意差は認められなかった。自由記述回答から、国語への影響の具体例として、下位群では「文章・指示内容の理解が困難」であるという実態が最も多く、上位群では「漢字の困難」の比率も同程度となった（表3）。

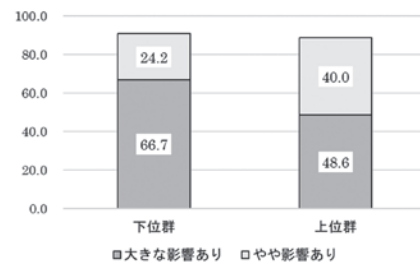


図8. 国語の成績への影響

表3. 国語の成績への影響の具体例と該当する児童のパーセンテージ

内容	下位群	上位群
文章・指示内容の理解が困難	50.0	23.3
音読が困難	23.7	14.0
語彙が乏しい	18.4	4.7
漢字が困難	10.5	25.6
平仮名・カタカナの習得が困難	10.5	7.0
作文が困難	13.2	9.3
その他	7.9	4.7

##### (2) 国語以外の教科の成績

上位群・下位群ともに、8割程度の児童において言語面の特徴は国語以外の教科の成績にも影響を与えていると考えられ、特に下位群では6割程度の児童は「大きな影響あり」と判断された（上位群では約4割）（図9）。上位群と下位群との間に有意差は認められなかった。自由記述回答から、影響の具体例として、下位群・上位群ともに「読字の困難を含む、説明・問題文の内容理解が困難」であるという実態が最も多く、言語理解の困難が教科の学習内容やテストの解答に影響を与えている可能性が示された（表4）。

表2. チェックリスト領域の評定スコアとLCSA下位検査評価点との相関係数（Spearmanの $\rho$ ；ゴシック体は有意水準5%未満かつ効果量中以上の相関係数を示す）

チェックリスト 領域	LCSA下位検査									
	I.口頭指示 理解	II.聞き取り 文脈理解	III.音読	IV.文章の 読解	V.語彙 知識	VI.慣用句 心的語彙	VII.文表現	VIII.対人 文脈	IX.柔軟性	X.音韻 意識
1聴覚的理解	-0.355**	-0.17	-0.146	-0.118	-0.536**	-0.466**	-0.462**	0.077	-0.205	-0.241*
2語彙	-0.201	-0.148	-0.109	-0.112	-0.436**	-0.333**	-0.453**	0.169	-0.326**	-0.350**
3文表現	-0.291*	-0.162	-0.168	-0.312**	-0.336**	-0.137	-0.304*	-0.141	-0.193	-0.112
4文章	-0.283*	-0.116	-0.153	-0.407**	-0.354**	-0.353**	-0.422**	0.238	-0.104	-0.367**
5読み	-0.104	0.319**	-0.441**	-0.148	-0.114	-0.278*	-0.129	0.109	0.018	-0.453**
6コミュニケーション	-0.018	0.164	-0.222	-0.201	-0.115	-0.274*	-0.105	-0.152	-0.065	-0.245*

\*  $p < .05$

\*\*  $p < .01$

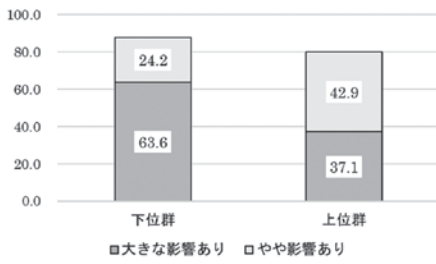


図9. 国語以外の教科への影響

表4. 国語以外の教科の成績への影響の具体例と該当する児童のパーセンテージ

内 容	下位群	上位群
説明・問題文の理解が困難	31.6	27.9
学習内容の理解が困難	15.8	9.3
算数が困難	5.3	14.0
算数の文章問題が困難	10.5	7.0
その他	7.9	2.3

(3) 学習意欲

下位群で8割程度、上位群でも6割以上の児童において学習意欲への影響が見られることが示された(図10)。上位群と下位群との間に有意差は認められなかった。自由記述回答から、特に下位群では全般的な意欲の低下・拒否的態度を示す児童や、自信がなく自己肯定感が低い児童がいることが報告された(表5)。

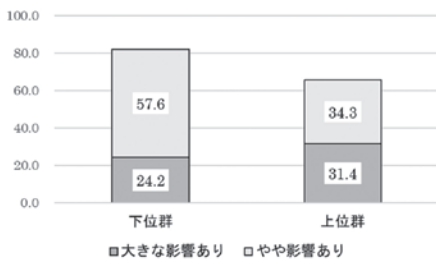


図10. 学習意欲への影響

表5. 学習意欲への影響への影響の具体例と該当する児童のパーセンテージ

内 容	下位群	上位群
全般的な意欲の低下	13.2	7.0
自信がなく自己肯定感が低い	10.5	2.3
集中が困難	7.9	4.7
課題や発言を避ける	5.3	7.0
学習の困難を感じている	2.6	7.0
その他	18.4	16.3

(4) 友人との関係

上位群・下位群ともに、5割程度において友人関係に影響を与えていると考えられた(図11)。下位群の約2割において、会話がかみ合わず意見交換が困難であると考えられ、上位群では意見交換が困難な児童と、相手の発言を誤解したり、うまく伝えられずトラブルになったりする児童が同程度いることが示された(表6)。上位群と下位群との間に有意差は認められなかった。

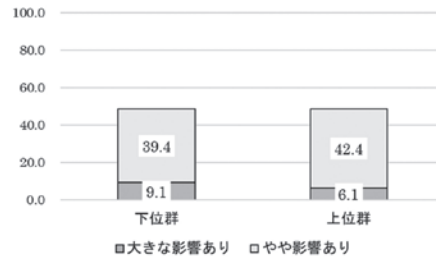


図11. 友人との関係への影響

表6. 友人関係への影響の具体例と該当する児童のパーセンテージ

内 容	下位群	上位群
会話がかみ合わず意見交換が困難	21.1	14.0
相手の発言を誤解したり、うまく伝えられずトラブルになる	10.5	14.0
相手との距離の取り方が困難で、浮いてしまうことがある	5.3	2.3
その他	7.9	2.3

(5) 学校生活全般

下位群で8割程度、上位群で6割程度の児童に学校生活全般への影響があると教員は考えていることが明らかになった(図12)。上位群と下位群との間に有意差が認められた( $\chi^2=6.020, p=.049, \text{Cramer's } V=.302$ )。困難の具体例を表7に示す。

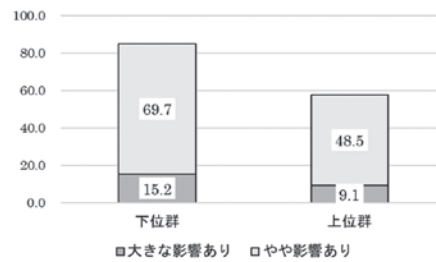


図12. 学校生活全般への影響

表7. 学校生活全般への影響の具体例と該当する児童のパーセンテージ

内 容	下位群	上位群
言語や状況理解に困難がある	10.5	7.0
一斉指示が入りにくい	7.9	7.0
周囲を見て行動する	7.9	2.3
考えを表現することが困難	5.3	2.3
困難時の質問・援助要求が困難	5.3	2.3
対人関係が不器用	5.3	2.3
登校を渋ることがある・不登校	2.6	4.7
その他	15.8	9.3

#### Ⅳ. 考 察

言語発達の遅れを主訴として通級による指導を受ける児童のLCSA指数は50台から100以上であり、言語発達水準には個人差が大きいことが示された。LCSA指数は10の下位検査の成績を総合した指標であり、全体の言語発達水準が高い児童であっても特定の下位検査評価点が相対的に低いことが入級につながる実態と関連していると考えられる。

上位群と下位群との比較からは、いくつかの領域で教員の評定スコアによる群間差が認められたことから、LCSA指数は児童の困難度と関連することも示された。想定される通り、言語発達水準が低い児童ほど多くの領域で困難が認められた。下位群では聴覚理解、語彙、文表現、文章理解・文章表現、読み、コミュニケーションのすべての領域において8割前後の児童が困難を示す質問項目があり、複数の領域への対応や配慮が必要であることが示された。上位群についても、多くの児童が一斉指示の理解や語想起に困難を示す傾向があり、文章の理解や作文、読みに関しても苦しさがある児童が多いことが窺えた。なお、読み領域については、評定による困難度が高いほどLCSA下位検査の「音韻意識」と「音読」という負の相関が示された一方で、下位検査の「聞き取りによる文脈の理解」についてのみ有意な正の相関が認められた。聞いて理解できるのに読んで理解することが難しいという実態が児童の顕著な困難として教員に認識されていることが示唆された。

児童が困難を示すと認められる領域は、複数のLCSA下位検査における低評価点と相関していることが明らかになった。LCSA下位検査には、「語彙知識」「慣用句・心的語彙」といった語彙に関する側面や、「文表現」などの文の構成、「口頭指示の理解」などの聴覚的理解、文字の読みにかかわる「音韻意識」「文章の読解」、語想

起や発想にかかわる「柔軟性」などがある。児童の困難の実態には、これらの特定のLCSA下位領域の複合的な苦手が背景にあることが示された。したがって、言語発達の遅れを主訴とする児童への指導にあたっては、「語彙を増やす」といった限定的な目標を設定するよりも、複数の側面に並行してアプローチすることが重要であると言える。

このような言語面の特徴は、教科学習や友人関係、学校への全般的な適応にも少なからず影響していると思われていることも示された。LCSA指数上位群、下位群ともに、多くの児童において言語面の課題は国語の成績に影響を与えていると考えられるが、国語以外の教科の成績にも影響を与えていると判断された。言語発達の遅れを主訴として指導を受ける児童には、教科内容を理解するための認知面の困難も反映していると考えられる。言語面に困難のある児においては認知発達にも個人差が大きく、非言語的推論<sup>5)</sup>や、実行機能<sup>3) 10)</sup>、注意<sup>3)</sup>、視空間性ワーキングメモリー<sup>14)</sup>など非言語的な認知にも困難があることが示されている。このように、言語発達の遅れは多面的であり、相互に関連する要因が関与している<sup>11) 13)</sup>。さらにこのことは、学習意欲の低下にもつながっていると推察される。

上位群・下位群ともに、5割程度において友人関係に影響を与えていると考えられた。言語以外の要因が友人との関係の質の低下に関与している可能性も高い。「授業中の姿勢・注意」の課題も同程度に認められ、「状況に合わない・配慮のない発話」も両群ともに5割に近いことから、多側面の困難は言語面の特徴だけでなく、認知面や情緒・社会性等の困難を反映すると想定される。したがって、言語や認知面の特性にも配慮しながら支援の目標や方法を検討する必要がある。言語面の困難は学校という社会への参加にも影響を与えるという点で、児童の生活の質(QOL)の低下をもたらす一因となる。本人や保護者からの主訴や検査結果を組み合わせることで指導の目標を設定することが効果的な支援につながると考えられる。

LCSAなどを用いたアセスメントの検査結果が通級による指導の中で指導目標の設定にどの程度反映しているのかについては今後検討を行う必要がある。なお、今回の調査はあくまでも教員の評定によるものであり、保護者や児童自身が感じている困難の程度ではない。今後は、それぞれの立場で捉えた児童の実態についてより詳細に検討していく必要がある。

## 文 献

- 1) Catts, H.: The relation between speech-language impairments and reading disabilities. *Journal of Speech and Hearing Research*, 36, 948-958, 1993.
- 2) Conti-Ramsden, G., Donlan, C. and Grove, J.: Characteristics of children with specific language impairment attending language units. *European Journal of Disorders of Communication*, 27, 325-342, 1992.
- 3) Ebert, K. D. and Kohnert, K. (2011): Sustained attention in children with primary language impairment: A meta-analysis. *Journal of Speech, Language, and Hearing Research*, 54(5), 1372-1384.
- 4) 藤井和子：言語障害通級担当教師の職務認識に関する調査研究. *特殊教育学研究*, 55 (4), 211-221, 2017.
- 5) Gallinat, E. and Spaulding, T. J.: Differences in the performance of children with specific language impairment and their typically developing peers on nonverbal cognitive tests: A meta-analysis. *Journal of Speech, Language, and Hearing Research*, 57(4), 1363-1382, 2014.
- 6) 国立特別支援教育総合研究所：平成28年度全国難聴・言語障害学級及び通級指導教室実態調査報告書, 2017.
- 7) Norbury, C.F., Gooch, D., Wray, C., Baurd, G., Charman, T., Simonoff, E., Vamvakas, G. and Pickles, A.: The impact of nonverbal ability on prevalence and clinical presentation of language disorder: Evidence from a population study. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 57, 1247-1257, 2016.
- 8) 大伴 潔：言語障害通級指導における語彙を育てる指導方法に関する調査. *東京学芸大学紀要総合教育科学系II*, 第70集, 159-166, 2019.
- 9) 大伴 潔：言語障害通級指導における言語発達アセスメントの活用. *発達障害研究*, 43, 396-404, 2022.
- 10) Pauls, L.J. and Archibald, L.M.D.: Executive functions in children with specific language impairment: A meta-analysis. *Journal of Speech, Language, and Hearing Research*, 59(5), 1074-1086, 2016.
- 11) Plym, J., Lahti-Nuuttila, P., Smolander, S., Arkkila, E. and Laasonen, A.: Structure of cognitive functions in monolingual preschool children with typical development and children with developmental language disorder. *Journal of Speech, Language, and Hearing Research*, 64, 3140-3158, 2021.
- 12) Snowling, M.J., Duff, F.J., Nash, H.M. and Hulme, C.: Language profiles and literacy outcomes of children with resolving, emerging, or persisting language impairments. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 57(12), 1360-1369, 2016.
- 13) van Daal, J., Verhoeven, L., and van Balkom, H.: Cognitive predictors of language development in children with specific language impairment (SLI). *International Journal of Language & Communication Disorders*, 44(5), 639-655, 2009.
- 14) Vugs, B., Cuperus, J., Hendriks, M., and Verhoeven, L.: Visuospatial working memory in specific language impairment: A meta-analysis. *Research in Developmental Disabilities*, 34(9), 2586-2597, 2013.