

具体的援助方法

コミュニケーションを
促す方法

総合教育センター
特別支援教育室

I コミュニケーションについて

1 コミュニケーションの二重性

コミュニケーションについて考えてみるために、今日、わたしたちが人とどのようなコミュニケーションをしたのかを思い出してみましょう。

- ①「はやくおきて！」 ②「おはよう」 ③「歯を磨いて」 ④「いいてんきだね」
⑤「ごみだししてね」 ⑥「また一週間が始まるな」 ⑦「醤油とって」
⑧「今日も暑いね」 ⑨「わすれものない？」 ⑩「いってきまーす」

上記の会話は、どれも日常の普通のやり取りですが、以下のように分類することができます。

A

①「はやくおきて！」 ③「歯を磨いて」
⑤「ごみだししてね」 ⑦「醤油とって」
⑨「わすれものない？」

相手に指示・命令・要求し、質問する働きかけで、発話することによって相手を動かし、実際の日常生活にとって必要で、明確な目的をもつ発話行為

他者を自己の目的の手段とする

要求伝達系

B

②「おはよう」 ④「いいてんきだね」
⑥「また一週間が始まるな」
⑧「今日も暑いね」 ⑩「いってきまーす」

挨拶したり、目の前で起こっていることを相手に知らせたりして叙述し、相手の気持ちに添ってかかわり、信頼をもって会話すること自体が目的となる発話行為

他者とかがかわること自体が目的となる

相互伝達系

このように、わたしたちのコミュニケーションは、大きく二つに分けることができます。しかし、Aのような会話ばかりであるなら、ものごとは処理されていくけれどもストレスがたまり、Bのような会話だけでは、心情的には満たされるものの物事が進まないといった事態になるのでしょうか。つまり、手段となり、目的となる他者との関係の二重構造に私たちのコミュニケーションは依存しており、そのことが、人間のコミュニケーションを豊かに、また奥行きのあるものにしていきます。

ところで、自閉的な傾向のある子どもたちは、どちらかというとBのコミュニケーションが苦手といわれています。また、ダウン症の子どもはAのコミュニケーションが比較的苦手といわれています。

発達に遅れのある子どもたちは、私たちが当たり前だと思っているコミュニケーションの二重構造のバランスが崩れがちで、そのことがコミュニケーションにさまざまな支障をもたらし、ことばの獲得を遅らせる重要な要因と考えられるようになってきました。

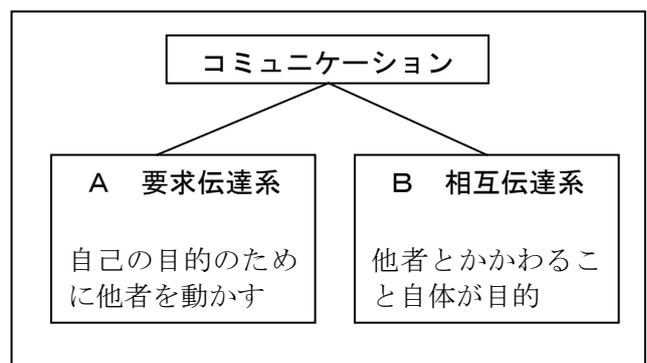


図1 コミュニケーションの二重性

コミュニケーションの二重構造性は乳幼児期のことばの出現以前からの前言語的なコミュニケーションの発達の中に認められ、他者とのかかわりを豊かな広がりをもったもの

具体的な例

乳児期 要求伝達系—生理的欲求（空腹、排泄）を泣いて示す
相互伝達系—生後すぐ、微笑みかけると笑う

1歳前 要求伝達系—ほしいものに手を伸ばし、母親を見て要求
相互伝達系—「ちょうだい」と大人が言うとき持っているものを手渡すなどのやり取り遊びを楽しむ

とし、さらにことばの意味や構文の獲得の基盤を形づくっていると考えられます。

表1 2歳までのコミュニケーション行為の発達

	要求伝達行為の発達	相互伝達行為の発達
0歳～1歳まで	<p>I 生理的欲求 0～3ヶ月</p> <p>↓ <泣き：オナカガスイタ> ↓ (人に対する期待の芽生え)</p> <p>II 伝達対象物の明確化 4～5ヶ月</p> <p>↓ <対象物に手を伸ばす：アレ、トッテ> ↓ (追視、リーチング)</p> <p>III 伝達相手の明確化 6～8ヶ月</p> <p>↓ <母親を注視し手を伸ばす：ママ、アレトッテ> ↓ (リフトハンド：大人の腕を引っ張る)</p> <p>IV 伝達行為の間接化 9～12ヶ月</p> <p><対象に指さし+母親注視+発声：ママ、アレトッテ></p>	<p>I 働きかけへの応答 0～3ヶ月</p> <p>↓ 大人：泣き ↓ →子ども：応じて笑う</p> <p>II 自発的な働きかけの発生 4～6ヶ月</p> <p>↓ 子ども：大人を見て「アーアー」 ↓ →大人：「なーに？」</p> <p>III 相互性の獲得 7～9.5ヶ月</p> <p>↓ ボールのやり取り</p> <p>IV 手渡し行動(giving)の成立 9.5～12ヶ月</p> <p>持っていたものを大人に差し出す</p>
1歳～1歳半まで	<ul style="list-style-type: none"> ・物・ジェスチャーを伴ってことばで要求 ・自己主張・拒否 ・指さし使用の機能分化※ 	<ul style="list-style-type: none"> ・物や出来事を他者に知らせる叙述や報告 ・自分の行為や心的状態の叙述や報告 ・他者の行為についての叙述の始まり ・大人との相互あそび ・他児への関心とかかわり
1歳半～2歳まで	<ul style="list-style-type: none"> ・他者への行為の要求 ・自己主張・拒否 ・所有への欲求 ・共同行為ルーティンへの参加の要求 ・ことばで感情をコントロールできる ・二語文で要求 	<ul style="list-style-type: none"> ・他者の行為を二語文で叙述 ・他児への興味 ・誘いかけ ・相互あそび ・自己・他者の意識化 ・過去や未来の非現前事象への言及

※ 指さしの機能

<p>行為の要求</p> <p>窓から外を見ていました。窓から離れると、もっとみていたいというのかのように窓を指さしました。</p>	<p>知らせる(叙述)</p> <p>抱っこされた子どもが「わんわん」といって指さしました。振り返ると犬がいました。</p>	<p>「あった」(存在)</p> <p>お散歩の途中、花、葉っぱ、虫、犬などを指さしていました。</p>	<p>応答、非現前</p> <p>絵本を見えています。「もうもうは？」と聞くと「アッタ」と指さしました。(応答の指さし)</p> <p>「わんわんは？」と聞くと、絵本にはなく、さっと上を向き、壁に張ってあるポスターの犬を指さしました。(非現前の指さし)</p>
--	--	--	--

2 記号としてのことば

通常、ことばは音声で伝えられますが、1歳前後からは一般的な意味を持った、しかし恣意的な「記号」として用いることが可能になってきます。「記号」として用いるには二通りの側面があります。相手からの記号の使用を理解する側面「音声言語理解」と、自分から記号として相手に向けて使用する側面「音声言語表出」です。

表2 2歳までのコミュニケーションの記号としての二側面の定義と発達

定義	月齢 (ヶ月)	記号的伝達構造	
		音声言語理解	音声言語表出
		ジェスチャーも含めた言語の理解	発声も含めた言語の表出
発 達	0		・ /a:/ /e:/等の発声
	6	・ ジェスチャー、文脈を伴ったことばの理解 ↓	↓ ・ 喃語 ・ 音声模倣 ・ 有意味語
	12	・ 日常的な指示理解 ↓ ・ 物、身体部位、人の名称の理解 ・ 動作やルーティンの理解 ↓ ・ 絵や写真による物の名称の理解 ・ 二語文の理解	↓ <1歳前半> 名詞 1~10 語程度 動詞 1~5 語程度 形容詞その他 1~5 語程度 ↓
	18		<1歳後半> <18~20ヶ月> → <20~24ヶ月> 名詞 20~30 語 → 100 語程度 動詞 10 語 → 50 語程度 形容詞その他 10 語 → 50 語程度 ・ 二語文の使用 ・ 助詞の使用
	24		

II ことばの発達を支える要因 ことばのビル

ことばの発達を促すための指導は、対症療法の「音声ことば」の指導だけで効果が上がるものではありません。ことばの発達を支える土台をつくらなければ（育てなければ）ことばの発達は期待されないからです。

次の図は、ことばの発達とそれにかかわる要因との関係を示したものです。この図を簡単に説明すると、子どもの①身体的健康、②身体運動機能、③感覚機能、④聴力、⑤精神発達、⑥人間関係、⑦日常生活動作、⑧構音器官機能が一定のレベルまで育つと、それが⑨言語理解力や⑩言語表現力の豊かさとなって現れることを示しています。

これら10局面のいずれに欠陥があっても子どもは「ことばの遅れ」を起こすことになるのです。また、これらの局面は相互に関連し合い、助け合ったり、逆に生み出したりしているのです。

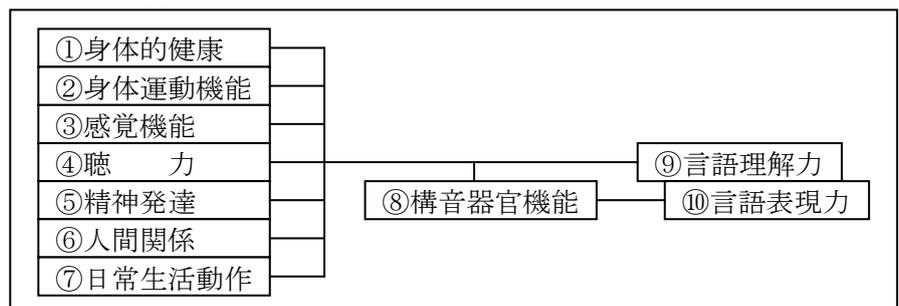
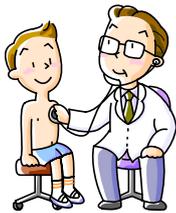


図2 ことばのビル

☆ ことばの発達を支える要因と「ことばに遅れ」がある子が示す特徴

1 身体的健康

- 健康面に問題があれば、運動量が少なく、遊びの種類も制限され、経験や学習の範囲がせばまる



2 身体運動機能

(身体知覚との関連—身体の地図のことで、自分の身体の各部分がどこにあって、どのように動かせばどんな動きになるかを把握する力のことです)

- 歩、走、跳の運動などの動きがギクシャクしていて、なめらかさに欠ける
- 手足の動きが不自然な感じがする
- スキップが苦手
- ボール運動が苦手
- 指先を使う動作が苦手
- 縄跳びが苦手



3 感覚機能

(空間認知との関連—物の位置関係を理解する能力のことで、上下、左右、前後、東西南北、遠近、縦横等を把握する力のことです)

- 鏡文字をよく書く
- 靴の左右がなかなかわからない
- 絵を描く時クレヨンを上手にぬれない
- 形の把握ができない
- たびたび迷子になる

4 聴力

- 呼びかけても、気がつかないでいる
- こちらの言ったことばを正しく復唱できない

5 精神発達

- 具体物と数との対応が難しい
- 仲間との協調が難しい
- 注意の集中が難しい
- 言葉が遅れ、発音も不明瞭になりがち
- 抽象的な思考が苦手である

6 人間関係

- ひとりぼっちになりがち
- 人前に出たがらない
- 見慣れぬ人の前で、緊張しがち
- けんかが多い
- 幼い子との遊びが多い

7 日常生活動作

- 生活習慣がなかなかつきにくい



8 構音器官

- 強く吹いたり弱く吹いたりすることが不得意
- 舌や唇の動きがぎこちない
- よだれが出やすい
- ごはんがよくかめない
- 声の息が続かない

9 言語理解力

- 話しかけに対する反応が弱い
- 指示に従った行動ができにくい
- 意をくまない返事をする事が多い
- 絵本などにあまり興味を示さない

10 言語表現力

- 指さし行動が不十分
- 話せることばの数が少ない
- ことばが幼い
- 口数が少ない
- 話し方がたどたどしい
- 一語文、二語文が多い
- つなぎことば(て、に、を、は)や、形容詞の使用が少ない

Ⅲ 知的障害児のことばの発達を促す援助の実際

1 ラポールづくり

子どもと保育者の親しい関係をつくる。

- ① 身体接触 (例 おんぶ、肩車、すもう、一輪車、トランポリン、すべり台)
- ② ゲーム<簡単なルールのもの> (例 かけっこ、ままごと、ボールころがし、わなげ、じゃんけん、おにごっこ、かくれんぼ、トランプ、カルタ遊び)
- ③ 遊び (例 お絵かき、粘土遊び、おりがみ、水遊び、ブロック、積み木)

2 人間関係づくり

遊びを通して、相手の人と気持ちを伝え合いたいという要求意識や意欲を高める。

人の話をよく聞いたり、いっしょに歌ったりする態度を養う。

- ① 遊び (例 上記の③)
- ② 読み聞かせ (例 絵本、紙芝居)
- ③ 歌 (例 童謡)



3 身体運動機能

全身運動を高める。手指の巧緻性を高める。

- ① 全身の運動 (例 輪とび、輪くぐり、ボール運動、なわとび)
- ② 手指の運動 (例 ちぎり絵、豆つかみ、おはじき、お手玉、ねんど遊び)

4 視知覚機能

視知覚能力を高める。視覚記憶力を高める。

- ① 遊び (例 パズル、積み木、ブロック、はり絵、トランプ)



5 聴覚機能

- ① 音やことばに対する聴覚的認知力を高める (例 音あて、動物の鳴き声遊び、音さがし)
- ② 一つ一つの語音をよく聞き、文字表記する力をつける (例 ききとり<聴写>)
- ③ 聴覚-音声の協応を図る (例 復唱)
- ④ 聴覚-運動の協応を図る (例 ききとり<聴写>、カルタ遊び)

6 ことばの発達を促す指導

子どもがことばを習得する時の習性にのっとり、ことばを育てるのに有利な環境の中で、愛情豊かに、ことばを教えるという意識をもって、子どもがことばを使いたくなるように接していきます。子どもの知的な発達相応に言語能力を獲得できるようにします。

それには、ことばの発達の遅れを引き起こしている要因や遅れの程度に応じて、個々の子供のニーズに合わせた指導がなされなければならないのです。

① 言語理解力促進指導

- (a) 絵カードとり (b) ジェスチャー (c) 読み聞かせ

② 言語表現力促進指導

- (a) ごっこ遊び (b) カルタ遊び (c) 自由会話

7 日常での大人のことばがけ

日常会話の中で、次のようなことを意識しながら会話をします。

① ミラリング・・・子どもの行動をそのまま真似る

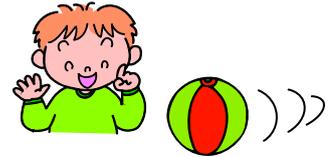
積み木で遊んでいた子供が、急に両手をあげてバンザイの格好をしました。何も意味がわからないけれど、大人もとりあえずバンザイのポーズを真似てみます。

大人が「なーによ、それ」と言ったら、がっかりするけれど、まねしてもらおうとうれしいのです。この人は反応があっておもしろいから、また、やってみようと思います。お話してみようとする気持ちの始まりです。

② モニタリング・・・子供の出す声や音をそのまま真似る

ボールを転がします。「ああっ！」と、子どもはびっくりしたように言います。「ウゴイタ！コロガッタ！」という意味でしょうか。

そのとき、大人も「ああっ！」と、同じ口調で言ってあげます。子どもにとってはなんでも、一つ一つが新しい発見。喜びに満ちた発見に付き合ってください。



③ パラレル・トーク・・・子どもの行動や気持ちをかわりにことばに表す

自転車の前の座席に子供を乗せて走っていたら、ガタンとなりました。子どもはちょっとびっくりしたように、からだを固くします。「うわっ、ガタンした。びっくりしたね。」

子どもの気持ちをことばに出して言ってあげると、すぐに安心します。安心できることは、とても大事なことです。

④ セルフ・トーク・・・大人が自分の行動や気持ちを口に出して言う

お弁当を食べ終わって「ああおいしかった」。プールに入って「ああ気持ちいい」。ピアノの伴奏楽譜がない「あれ？どこにしまったかな？」

自分の気持ちや行動を声に出して言って、ことばにして伝えます。

⑤ リフレクティング・・・子どもの間違いをさりげなく正しく言い直して返す

カラスを見つけた子どもが「あ、タアチュ！」それに「ほんとだ、カラス！」と応えます。子どもは発音を直されるのではなく「さりげなく」「正しい発音を聞く」ことができました。

お兄ちゃんが煎餅を食べているのを見つけた、けんちゃん。「けんがア、けんがア」と追っかけます。「けんちゃんもほしいの？」って言ってあげると「けんもオ」と言い直します。

⑥ エクспанション・・・ことばの意味や文法をひろげて返す

「あ、ワンワン」という子どものことばを「あ、ワンワンだ。白いワンワンだね。」と「白い」をひろげて返します。

「オチョト、オチョト」と言ったときに「お外、行きたいね。お外行きたいね。お外行こうね。ちょっと待ってね。」と言います。

⑦ モデリング・・・子どもに会話のモデルを示す

さかんに「ジイジ、チワ、ジイジ、チワ」って言っています。「おじいちゃんの家に行こうね」「おじいちゃんに、こんにちはしようね」と、正しい文章にして聞かせてあげましょう。

それを聞きながらだんだん、文章の構造がわかってきます。



IV 自閉児のことばの発達を促す援助の実際

1 自閉児のコミュニケーションに関する課題

自閉児の多くは、その特性から、話しことばの活用に困難性があり、他者と円滑にコミュニケーションを取ることが難しいことが多いです。日本語では、「ことば」には2つの意味があります。表出される「音声ことば」(speech)と、思考などを伴う「言語」(language)、その両方を意味する「ことば」(word)が、同じ「ことば」という語で一般的に用いられています。2種類の「ことば」のうち、(speech)は習得してもコミュニケーションの手段として使うことができなく、(language)の習得が難しいのです。ほかの発達に比べ「ことば」の発達だけが劣る子もいます。

特徴として、オウム返し(エコラリア)、繰り返しのことば(同じ質問や気に入ったコマーシャルをくり返し話す)、人称代名詞の逆転、抑揚のない話し方、身ぶりなどの非言語的能力の活用の困難さなどがあげられます。このような自閉児のコミュニケーションの課題をまとめると、以下ようになります。

- ① 話しことばを使用したコミュニケーション(意思伝達)の困難さ
- ② 表情や身ぶりなどの非言語的コミュニケーション使用の困難さ
- ③ 楽しみや成し遂げたものを他者と共有し、共感することの困難さ
- ④ 発達水準に合った遊びや仲間関係づくりの困難さ
- ⑤ 常同的で限定的な興味集中
- ⑥ 常同的で反復的な行動上の問題
- ⑦ オウム返し(エコラリア)が多い

オウム返しについて

即時エコラリア：すぐオウム返しをする場合

遅延エコラリア：時間をおいて口まねが出る場合(CMをつぶやく、同じことを何度もつぶやくなど) どう反応したらよいかを学習していない質問や指示に対して、出やすい。

2 自閉児へのコミュニケーションの実際

① 子どもが「話しかけたい」と思う存在になる

コミュニケーションの基本です。「話しかけたい、話してもいい、かかわりたい」という気持ちを育てるためにラポール(信頼関係づくり)をしっかりと取ります。

② 要求行動に着目する

子どもは、日常生活の中で必ず何らかの要求や指示を発しています。まずは、保育者がそれを見逃さず、着目することが大事です。そして、その要求行動をまずは理解し、その行動を言語化(ことばで表現)または、ことば以外のコミュニケーション手段について、意味をもって使えるように援助する必要があります。

具体例

- ・ 「おもちゃを取ってほしい(リフトハンド、クレーン現象：ほしいもののところに手を持っていく)」
- ・ 「～を取ってください」という言い方を教え、言ったら取ってあげる

③ 身ぶり、道具、絵カード、写真などを使って言語化

自閉児は、耳からの情報だけでは、理解できない場合があるので、視覚的な手段「道具、絵カード、写真等」を使い、それを提示しながら会話をします。その時は、必ず視覚的に提示すると同時に、「話しことば」でも提示し、聴覚と視覚の連合を図るようにします。

④ 自己選択、自己決定

保育者からの指示を理解させるだけでなく、できるだけ自分で選ばせるようにし、表出の手段を身に付けさせます。

具体例

- ・ブランコで遊ぶことが好き、いつも遊ぶからと言って、すぐブランコに連れて行かない
- ・「ブランコ」「すべり台」などの絵カードを見せながら、「どっち？」と聞く
- ・「ブランコ」のカードを選んだら、ブランコで遊ばせるようにする（話しことばで言える場合はことばで言う前から）

⑤ 活動や動きを通して

自閉児は、「絵で表せない」ことばの理解が難しいと言われます。活動や動きを通して身体部位の各称、方向・位置関係、比較に関することば、動きに関することばなどを教えます。

具体例

- ・音楽や音階に合わせ、小さい姿勢から徐々に大きい姿勢に移行
- ・模倣遊びなどでぞうさん（大きい）、ありさん（小さい）などをイメージして動きながら「大きい」「小さい」のことばの指導
- ・アブラハムの子（身体部位）

⑥ 対人関係や社会性を育てるために

自閉児はグループでの活動、集団での活動が苦手なことが多いが、道具を使うなどの配慮をしながら、少しずつグループ活動ができるように援助していく。

具体例

- ・手をつなぐことが嫌な子。道具などを媒介して保育者や他の子どもとふれあうようにする
- ・ロープ、布、フラフープ、パラシュートなど（一緒に活動した経験を増やす）

⑦ その子にあったコミュニケーションの手段

音声としての「ことば」があることより、他者との「やりとり」がある方が大事です。「話しことば」があるからと言って、「話しことば」を表出させることにこだわらず、どんな手段でもいいから自分の思いを表出させることをねらいとします。そのためには、その子に合った手段を保育者もするようにこころがけます。

具体例

- ・身ぶりでの表出が多い子。保育者もボディランゲージをたくさん使い、子どもが身ぶりでの表出がさらに増えるようにする。何らかの手段を使って「伝えることは得なこと」という気持ちをもたせる

V 話しことば以外のコミュニケーション手段

1 ことば以外のコミュニケーション手段

ことばを話すことができなかつたり、語彙数が少なく自分の意志を相手に十分に伝えることが難しい場合には、ことば以外の手段を使ってコミュニケーションを図る取り組みが有効です。ことば以外のコミュニケーション手段を補助代替コミュニケーション、ACC (Augmentative&Alternative Communication) といいます。補助代替コミュニケーションには、表3のようにさまざまな種類があります。

表3 主なACC手段

	音声系 (vocal)	非音声系 (nonvocal)
補助型 (aided)	会話エイド	絵 写真 文字 図形シンボル
非補助型 (unaided)	スピーチ	サイン言語 表情 視線 身ぶり 指文字 手話

ACC手段には、知的発達に問題のない運動障害児のための表出手段と知的障害児のための表出手段と2種類があります。運動面(構音器官など)に障害を持つ場合、言語能力には問題がないので、内言語をいかに効果的に表出させるかが問題となります。一方、知的障害児の場合、言語の能力による要因が大きいためACC手段を表出の方法とともに言語の能力を高めていく観点から考えていく必要があります。特に、年齢が上がってくるとともにコミュニケーションの欲求や必要性が高まってきます。学年が上がっても十分なコミュニケーションを取ることが難しい場合、簡単なサイン言語、図形シンボル等でコミュニケーションの仕方を学習させていくことも検討しなければなりません。

こうしたACC手段を用いることは、「子どもが安易にACC手段に依存しことばの獲得を妨げることになるのではないか」「ことばの獲得の放棄することになりはしないか」といった疑問や批判がありました。近年の研究では、ACC手段を用いることでコミュニケーションの意欲が高まり、その結果ことばの獲得が促されたという報告もされています。そうしたことから、必要に応じて早期から導入することも考えていく必要があります。

2 具体的な取り組み

(1) 会話エイドを使ってのコミュニケーション

会話エイドは「トーキングエイド」などボタンを押すことで音声が出てくる機器などの総称を指します。一文毎に音声を出すタイプ、文を入力し音声として出すタイプ、あらかじめ日常生活で使う頻度の高いやりとりをいくつか録音しておき、各場面で選択をして再生するタイプなど種類も多くあります。最近ではハンディタイプも出て使いやすくなっていますが、価格が高価という難点があります。





(2) サイン言語を使つてのコミュニケーション

本来は、聴覚障害児・者が使用する手話と同義語ととられますが、知的障害児の場合、記憶の能力、微細運動の能力から高度な運動技能を必要とし文字をベースとした手話のような複雑なサイン言語は使いこなすことが難しいため、単純化したサイン言語が使われます。

単純化されたサイン言語の例

- ・両手を重ねる－「ちょうだい」
- ・指さす－「これ」
- ・股間を指さす－「トイレに行く」
- ・飲む動作をする－「水が欲しい」

上記のようなサイン言語は、子どもの実態や生活環境において使用頻度が高い単語等を子どもが分かりやすい形でサイン化を図っていくことが基本となります。一方で、指導者と子どもの間では理解できても、他の人は子どもの行うサインに気が付かないということが考えられます。指導にあつては、その子どもに関わる人にサインを知っておいてもらうなどの配慮が必要になります。

また、こうしたサイン言語をよりフォーマル化されたものとして「マカトン法」があります。マカトン法は、1972年に聴覚障害と知的障害とを合わせもつ人を対象として開発されました。現在では、知的障害やダウン症、自閉症などさまざまな障害のある人へも適応されています。マカトン法の主な特徴は次のとおりです。

- ① 動作サインとシンボルを使用する。(図3参照)
- ② 文脈に沿って理解の鍵となる単語のみ動作サインやシンボルを提示する。
- ③ 日常生活で頻繁に使用される基本的な語彙が330個、核語彙として選定されている。
- ④ 片手でのサインが多く、複合サインが少ない。

(3) 図形シンボル、絵・写真等を使つてのコミュニケーション

図形シンボルや絵、写真などを使ったコミュニケーションの方法としては、次のような方法があります。

- ・ 日常生活でよく使う物品の絵や身近な人物の写真などをカテゴリー別に綴じた「コミュニケーションノート」を作り、それを指さしながら自分の意思を伝える
- ・ 板に何枚かの写真や絵を張り付けておき(コミュニケーションボード) その写真や絵を指さしながら自分の意思を伝える

この他にも、常に携帯するためいくつかのカードをリングに通しズボンに装着し、いつでも活用できるようにしたり、学級内の掲示や「今日の生活の予定表」などに絵や写真を使い見通しを持たせたりするなど、さまざまな活用が可能です。

日本では、1995年ブレーン出版から「視覚シンボルによるコミュニケーション：日本版PIC (Pictogram Ideogram Communication)」として、日本の文化に適応し容易に使用できる視覚シンボルが開発されています。主な特徴は次のとおりです。

- ・ 日常生活で使うシンボルとして1,017語が選定されている
- ・ ひらがなのように音声と連合しておらず1つ1つの絵に意味があるので理解が得やすい

以上紹介した手段は、どの手段が好ましいか、子どもの実態、使用する目的、使用する状況等を考え選択していくことが大切です。また、必要に応じて、サインとシンボル、サインと発声可能な発語（例ー「ちょうだい」と「タイ」という発語等）など組み合わせを検討することも有効です。

《引用・参考文献》

「コミュニケーションの発達と指導プログラム」	長崎勤・小野里美帆共著	日本文化科学社
「言語発達遅滞児の治療教育」	柚木馥・鈴木克明編著	学苑社
「言語障害教育」	谷俊治・小村欣司・吉岡博英 聴覚・言語障害児教育関係教官連絡会議編	日本文化科学社
「幼児の『言葉遊び』」	松井公男著	明治図書刊
「ことばの指導ハンドブック（発達の遅れと教育別冊）」	全日本特殊教育研究連盟	日本文化科学社
「新ことばのない子のことばの指導」	津田望著	学習研究社
「自閉児指導のすべて」	全日本特殊教育研究連盟	日本文化科学社
「コミュニケーションを育てる自立活動」	小林芳文・是枝喜代治編著	明治図書
「インリアル・アプローチ」	竹田契一・里見恵子編著	日本文化科学社
「診断とことばの相談」	中川信子著	ぶどう社