

広汎性発達障害児の表現活動に関する一考察

— 描画活動を通じて —

A study of expression activities by children with Pervasive Developmental Disorder

— Through drawing activities —

細木 玉恵* 石岡 由紀**

Hosogi Tamae

Ishioka Yuki

要旨：広汎性発達障害児に対する支援は、低学年の頃にはイスに座る、学習に取り組む姿勢を身につけるといったことが主な目的になるが、年齢が上がるに従いソーシャルスキルの獲得や余暇活動の保障ということが求められる。A君の事例では、彼の特性を理解した支援をすることにより、休日や休み時間に絵を描いて残すといったスキルを身につけ、そのことにより保護者がA君の能力を再認識するきっかけとなった。広汎性発達障害児への支援は、発達支援はもちろんであるが、保護者支援も大きな目的の一つであることが再確認された。

キーワード（広汎性発達障害、描画、表現活動、保護者支援）

I. はじめに

広汎性発達障害に対する理解は、ここ数年でずいぶん進んできた。しかし、その特性には独自性があるため、支援方法は個に応じたものとなる。そのため教育の現場では、その多様性に困惑することも多く、支援方法の構築が急がれている。

広汎性発達障害児に対する学習支援は、低学年の頃にはイスに座る、課題に取り組む姿勢を身につけるといったことが主な目的になるが、年齢が上がるに従い、ソーシャルスキルの獲得や余暇活動の保障ということが求められる。

描画や粘土造形などの表現活動は、遊ぶ、表す、伝えるといったことを内包し、言葉とは違う自己表現の場ともなりえる。そのため、広汎性発達障害児が持つ豊かな表現力を生かし、創造的に遊ぶことで、主体的に活動できるような支援を模索できるのではないかと考えた。描画や造形などの表現活動に関する杉山（2002）寺山（2002）園山（2007）らの先行研究では、発達障害児独特の認知の仕方や特徴が報告されている。本研究ではそれらの結果をふまえ、広汎性発達障害児A君の描画に対する取り組み方の経過を明らかにすることにより、彼らの持つ独特の認知スタイルに新たな知見を探索し、その結果をソーシャルスキルの獲得や、余暇活動の充実に活用でき

ないかを試みるものである。

また広汎性発達障害児への支援は、発達支援はもちろんであるが、保護者支援も大きな目的の一つであると考えられる。石本ら（2008）は、保護者が子どもの障害を受容していく過程において、子どもとじかに触れあい、成長を確認できる機会を設ける必要があることを示唆している。そのためA君が主体的に遊び、作品を残していくことにより、保護者がA君の持つ能力を再確認することを促し、保護者支援につなげていくことをもう一つの目的とする。

II. 方法

1. 対象児概要

A君

学年／小学3年生（2010.12現在） 性別／男

診断名／広汎性発達障害

本学との関わり／就園先の幼稚園より紹介され、月1～2回のペースで、本学発達障害児支援プログラムを受けるようになった。在園中は本学大学院生が援助者として幼稚園に出向き、支援した。

小学校での在籍／地域校の特別支援学級に在籍
発達検査／2008年に行った新版K式発達検査の結果はDQ-77、DA-4:2、CA-6:5、乳幼児発達スケール（KIDS）では、DQ-57、DA-3:11、C

*神戸親和女子大学非常勤講師、**神戸親和女子大学発達教育学部准教授

A-6:5であった。翌2009年では、今後の描画支援を念頭におき絵画語彙テストを行ったが、進級後の環境変化に適応できなかったA君は情緒が安定せず、測定不能となった。乳幼児発達スケール(KIDS)では、DQ-48、DA-3:9、CA-7:7という結果が出た。

2008年に行った新版K式発達検査では、模様構成は9歳レベルの問題にも取り組める反面、表情理解は2歳相当であった。また学習課題においては、年齢相応に課題が遂行できるなど、発達面におけるバランスの悪さがみうけられた。

2. 主訴

支援学級に在籍しているA君は、自閉的傾向のほか多動衝動的傾向があり、学校で落ち着いて過ごすことが難しかった。またクラスにどうしても気の合わないお子さんがいたため、学校生活の大半を一人、校庭の鉄棒やブランコのところで過ごすようになっていった。その様子を心配した母親から、何とか教室でイスに座り、何かに取り組む姿勢を身につけて欲しいという要望が、2008年12月に出た。

当時本学におけるセッションでの彼の様子は、不明瞭ながらも二語文で要求を伝えることができ、一桁の繰り上がりのない計算や、単語の読みなどの学習課題もこなしていた。日によって気分にムラがあったものの、遊びの場面ではスタッフとのやり取りも楽しんでいた。

しかし、A君の持つ発達の偏りや言語遅滞、興味の限定、多動衝動的傾向といった特徴は、彼自身を周囲に理解してもらうことを困難にし、結果的に二次障害を引き起こす可能性があり、母親の訴えに対処する必要性を感じた。同時に、学校での活動に参加できず、ひと時も落ち着いて座ってられないA君を心配する母親を支援する必要もあった。

3. 課題設定とその経過

A君は当時、アニメでありゲームソフトのキャラクターでもある"星のカービィ"に、興味を持っていた。学校でそのキャラクターを描いた時、お友達から上手だとほめてもらったことがあると母親から聞いた。そのため描画活動を、A君の興味の幅を広める支援として取り入れることにした。

(1)前期(2008.12~2009.8)：黒で輪郭があり、彩度の高い色彩の絵の模倣

松瀬(2002)は、自閉症児に自由課題を与えると

身動きが取れなくなり、指示待ち現象がおこることを描画活動における特徴的な行動であると指摘し、園山ら(2007)は、広汎性発達障害児の描画活動において、新しい表現スキルを学習し、そのスキルを展開させることへの困難性を示唆している。これらのことをふまえ、筆圧が弱く、描くことに慣れていないA君に対して、模倣から始めることにした。

模倣の教材として『1日10分でえがじょうずにかけるほん 3さい~6さい対象』¹⁾『1日10分でえがじょうずにかけるほん いきもの』²⁾を選び、2008年12月より描画活動に取り組んだ。この教材は○△□を基本の形とし、それを組み合わせることで物の形を表現しているため、A君にとって取り組みやすい課題に成りえると判断した。しかしこれは、1ページに絵の描き方を順に数点示しているため、見たままを描くことが推測されるA君には、完成図のみを提示した。

2009年4月、進級に伴いクラスのお友達や担任、教室の場所が変わったため、A君は学校で一層落ち着かなくなった。またセッションにおいても、自傷行為、パニック、チックといった症状が現れるようになった。そして5月には来学できなくなる程上記症状は悪化し、総合的なアプローチが必要になった。快い感覚運動遊びは、他者との基本的信頼関係や、楽しむことのできる自分への自信を育てることにつながると、川崎(2002)は指摘している。そのことをふまえ、直径120cmのバランスボールを用いた遊びをセッションの中で十分な時間取り入れ、描画活動は彼の状態を見ながら行った。

(2)中期(2009.9~2009.11)：グラデーションで表現し、彩度・明度が中間値の絵の模倣

2009年9月、A君の症状がようやく落ち着いてきたため、模倣の題材を『どうぶつ おひぎでえほん1』³⁾『たべもの おひぎでえほん3』⁴⁾に変え、指向性や描画特徴を検証することにした。これは前期教材の模倣のように、最初に輪郭を描きそれに沿って色を塗る手法ではなく、パステル調の色彩を使いグラデーションで表現する絵である。

(3)後期(2009.12~2010.11)：前期・中期で使用した教材を両方提示、またはどちらか一方を提示

A君が、中期で使用した模倣課題にあまり興味を示さなかったことや、同じ内容の課題を一定期間続けると飽きてしまうため、前・中期で使用した教材を両方課題として教示した。またA君のコンディションを考慮してどちらか一方を教示し、その取り組み

方の違いを検証してみた。

A君が新版K式発達検査における模様構成、積木などの立体構成に優れた力を発揮することを加味し、この時期より表現活動に幅を持たせるため粘土遊びを取り入れてみた。粘土遊びに関しては、別途報告する。

4. プログラムの構成

本学における発達障害児への支援は、石岡ら(2007)に基づき学内の一室を構造化し、学習(対面課題・自立課題)、おやつ、遊びを一連の活動とした個別プログラムを組んでいる。セッションは1回につき約45分、対象児により異なるが、月平均2回実施している。セッションを行う部屋は、ワークエリア、プレイエリア、フードエリア、トランジションエリアのそれぞれを、パーテーションで仕切っている(図1、図2)。本事例での描画活動は、指導者とA君が対面するワークエリアにて課題として実施した。

本研究開始時のスケジュールは、指導者が絵カードで提示し、対面学習、おやつ、自立学習、遊び、おかえりの順に行った。しかし、2009年5月にむかえた情緒不安定な時期より、スケジュール遂行の順番は、A君の自己決定に指導者が従い、A君の意思を尊重するようにした。

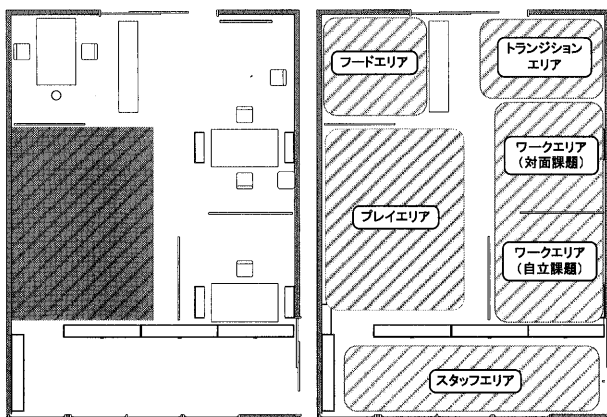


図1 セッションを行う部屋の配置図

図2 セッションを行う部屋のエリア図

III. 結果

1. 描画に対する興味の確認

松瀬(2002)は、自閉症児が描画活動において、気に入らないことや失敗にこだわることを報告している。そのため2008年12月、A君が描画に対して興味を示すかどうかを確認するためにぬり絵を提示し

たり、また教示者が描く絵に興味を持ち模倣するかどうかを確認した。

好きなキャラクターを用いたぬり絵では、A君は席についたとたん、課題を入れていた棚のほんの少しの間から瞬時にそれを見つけ、強い興味を示した。その後それが気になり学習課題に集中できなかったが、キャラクターのぬり絵を教示すると、落ち着いて細部まで丁寧に着色した。箱に片付けた後も見本と見比べ、ぬり残した部分をぬり足し納得した。次にB5サイズの画用紙を渡し、自由に描くように指示したが何も描くことができなかったため、教示者が花、星、チューリップを見本として描くと、それらを模倣した。「A君を描くよ」と言い男の子の全身像を描いていると、まだ描いていなかった顔のパーツを描き足した。A君は自由に絵を描くことは難しかったが、絵に対する興味はあることが確認できた。

II章3で設定した課題に、A君が取り組む際のエピソードや特徴を以下に報告する。

2. 前期：黒で輪郭があり、彩度の高い色彩の絵の模倣の特徴的なエピソード

① あひる(図3)

目についたくちばしと、その延長の頭部を大きく描いた。そのため、紙面に全体像を構成するのが難しくなり、とりあえず画用紙の余白部分に胴部と足を描きこんだ。その後、くちばしを力強くオレンジ色で塗り、足・胴部・頭部と着色し、最後に目を描き完成させた。

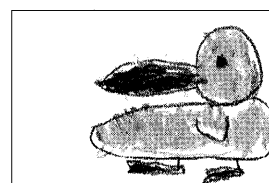


図3 あひる

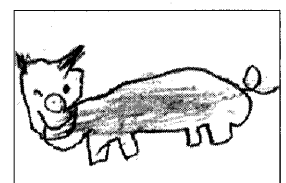


図4 ぶた

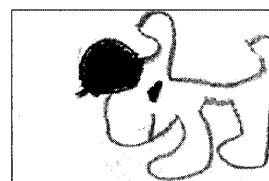


図5 いぬ



図6 ぱんだ

②ぶた(図4)

耳から描き始めて、顔・胴・足の輪郭を描いた後、同じ順番で着色していった。鼻が描かれていなかったため、見本の鼻をポインティングすると鼻を描い

た。我々は豚を描く際、鼻は固体を識別する重要なポイントになるが、A君は見落としてしまった。学習課題の際、豚の絵を提示すると自分の鼻を指さし、「ブーブー」と言い、名称は理解していた。

最後に「お名前書いてくれる？」というとき、鏡文字を書いた。図4では、名前は個人情報保護の観点により名前は削除している。

③いぬ (図5)

茶色の鼻を大きく描き、耳・胴・尻尾・足と一筆で描いた。鼻は色を塗ったが、体は塗らなかった。この時期のA君は、情緒が非常に不安定であり、とても匂いに敏感になっていた。A君はドライブが好きだが、車内の匂いにも嫌悪感を示し嘔吐したり、またセッション中にも始終手や身体の匂いを嗅いだりしていた。

④ぱんだ (図6)

一般的に動物を描く際には顔から描くことが多いが、A君は黒で塗られた前足そして後ろ足と描き、その後足につながる胴部、そして胴部につなげるように頭部を描いてから、目と口を描き入れた。

3. 中期：グラデーションで表現し、彩度・明度が中間値の絵の模倣の特徴的なエピソード

⑤ねこ (図7)

A君の症状が少し落ち着いてきたので、描画のタッチを変え、『どうぶつ おひぎでえほん1』³⁾『たべもの おひぎでえほん3』⁴⁾の絵本を見本として教示した。見本を見た母親は、難しそうと言ったが、本人は淡々と取り組んだ。最初にねこの鼻の色であるこげ茶を手にしたためか鼻を描き、色を変え顔の輪郭、耳と続けて、胴・尻尾・足はひと筆で描いた。顔を着色したあと目と口を描き、しばらく考えて手に持っていた赤のクレヨンで、もう一匹ねを一気に描いた。見本のねこは横から見た姿だったが、彼が2回目に描いたねこは、後姿のねこであった。

⑥すいか (図8)

緑の濃淡で描かれたすいかの見本の絵をしばらく見たあと、5本あるジグザク模様のうち2本を描き、つるを描き足した。全体を緑で塗ろうとしたが、途中でやめてしまった。輪郭のはっきりしている見本では、描かれたパーツの個数を間違えることはなかったが、このような絵の見本に対しては異なる数量で表現した。別の紙に教示者が見本を描き正しい数で描くよう促したが、全く興味を示さなかった。

⑦ぶどう (図9)

1個ぶどうの粒を丸く描いては、中を塗りつぶしていたが、3個目からは、紫と薄紫のクレヨンを両手に持ち、丸をたくさん描き、なぐり書きをするようにそれを塗りつぶした。今までの作品では、技法の未熟さや独特の視点、アンバランスさといった印象があったが、パーツの個数は正確に描かれていた。しかし、今回のぶどうは、粒の個数もでたらめに描き、描き方も稚拙な印象が残った。今までの黒でははっきりと輪郭を描き、原色に近い色使いの絵に比べると、中期からの見本の模倣は、高いスキルを要するため抵抗感があり、失敗をごまかすようになぐり書きをしていた。

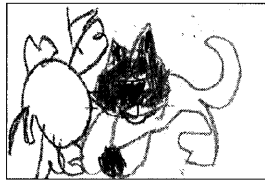


図7 ねこ

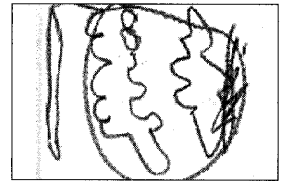


図8 すいか

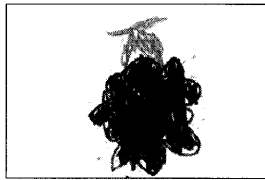


図9 ぶどう

4. 後期：前期・中期で使用した教材を両方、またはどちらか一方の絵の模倣の特徴的なエピソード

⑧こあら (図10)

こあらが抱いている木の幹、枝、葉の輪郭を描き、それぞれ着色した。そして、木を抱いている前足と後ろ足を描き、胴部・頭部・顔を描いた。以前は、一度着色した上に色を足すことを嫌がったが、茶色にぬった木の上から、足の輪郭を描くことができた。

⑨うさぎ (図11)

落ち着いて課題をこなしていたので、久しぶりに濃淡で表現した見本を教示したところ、机にうつぶせて「ニャーニャーニャー」と言い、見本をクレヨンの箱でかくした。「どうする？」と尋ねると、クレヨンを取り、輪郭のみ一気に描き上げた。



図10 こあら



図11 うさぎ

IV. 考察

III章にて、広汎性発達障害児A君の描画活動における経過を明らかにしてきた。その特徴を以下にまとめる。

①目についたところから描き始める傾向がある(図3)。これは園山(2007)廣澤(2007)らが指摘するように、われわれは部分より全体に注意を向けるが、広汎性発達障害児の認知特性は部分認知が優位であり、部分を結合させ部分の集合体として全体を構成していくために、全体像がアンバランスになるという結果を裏付けるものとなった。

②全体像は部分の結合であるため、豚の鼻といった固体を識別する最も特徴的な部分すら欠落する傾向があった(図4)。これは杉山(2002)が示唆するところの、広汎性発達障害児は細部に対してこだわりをみせ、全体像の認識が薄れてしまうという結果と一致した。

③自分の身体で気になるところや相手との関係性において気になる部位を、課題に投影することが確認できた(図4、5)。これは、豚や象の鼻のようにその固体が持つ象徴的な部位を特にこだわって描いたわけではなく、本人のコンディションが影響し、匂いに非常に過敏に反応する時期には、鼻に強くこだわり、大きく力強く描いた。風が非常に強い日に来学した際は、室内のエアコンの音までも非常に気になり、そんな時は耳から描き始めた。また周囲の指示をうるさく感じている時には、口や耳を特徴的に描いたこともあった。杉山(2002)は、発達障害児の臨床における描画の意味を、第一に言語的なハンディキャップを補完する自己表出の手段として位置付けているが、A君の例においても、彼の意識が過敏になっている身体部位が、描画から読み取れた。

④情緒が安定している時期は、手足や羽といった動く部位を先に描くことが多く(図6)、多動傾向にあるA君の注意の多くは、手足に向けられていると考えられた。また手足がしっかりと描かれているわりには、胴部はその延長線上に一筆書きの要領で描いた。これは川崎(2002)が指摘する、ADHD児は自分の知覚や興味が向いたものは重点的に描くが、それ以外の部分の表現が乏しく、身体各部の統合が未熟であるという指摘に合致した。

⑤横向きのねこの見本を一度模倣したあと、後ろから見たねこの絵を描くなど(図7)、物事を独自の見方でとらえ、記憶をもとに再現する行為がA君にも見られた。これは杉山(2002)が自閉症児の描画の

特徴として指摘する、過去の記憶の正確な保持や想起、視野を半分さえぎって物を見たり、横目で物を見たりするなど独特の視線から絵を描くという説に合致した。

⑥教示見本の描画表現の違いにより、認知に差が出た。A君に対して、黒の輪郭があり彩度の高い色彩の絵と、グラデーションで表現し彩度・明度が中間値の絵の2種類を見本として提示したが、前者の方が後者より認知レベルが高いという結果が得られた。A君は模倣する見本の名称は全て理解しており、対面学習の場においては、動物や果物といった上位概念も理解していた。輪郭が黒で描かれた彩度の高い絵では、動物の縞模様やヒゲの本数、草の本数などの数量は正確に描かれていたが、グラデーションや陰影で描かれた見本の模倣では、すいかの縞模様(図8)やぶどうの粒(図9)などのパーツの数量を正確に描くことができず、部位そのものの欠落も見られた。園山(2007)は、広汎性発達障害児が新しい表現スキルを学習し、そのスキルを発展させることの困難性があることを指摘している。グラデーションや陰影の手法は、高度なスキルを要するため、注意がむかなかったとも考えられる。浜谷(1990)は、自閉症児は線と形態に関心を示すことを指摘しているが、前期の見本では、黒の輪郭があるために線や形が明確になっているが、中期の見本はグラデーションで描かれラインがあいまいなため注意が向かず、認知レベルが下がったと推測される。この手法では、我々が象徴化している、たとえばきりんの首、豚の鼻、うさぎの耳といった固体を識別する特徴的な部位も認識できないことがあり、たびたび注意を促す必要があった。

⑦仕上がりに納得できないものは、グチャグチャにぬりつぶしてしまったり、描いた絵の上に名前を大きく描いたりした(図9)。松瀬(2002)が報告するところの自閉症児は描画活動において、気に入らないことや失敗にこだわることに一致した。

絵を描くことに失敗した際、過去に問題行動と呼ばれる態度を取った後に受けた叱責や、お友達からのからかいに対し心を痛め、失敗を避けている様子が見えなかった。A君は絵が上手に描けずにじっとしていた時、急に何かを思い出したように立ち上がり、誰もいない空間に向かって「バーカ、バーカ」と繰り返し叫んだあと、パニックを起こした。お友達からの中傷が辛くて、思い出してはパニックになることを母親から聞き、彼の心の傷を垣間見た。

⑧コアラと木、草原ときつねというように描くものが複数になると、木や草などの植物から描き始め、次にそれに接している動物の足を描いた(図10)。A君は、人や動物のように動くものや変化していくものよりも、静物に対して意識を向けやすい傾向があると考えられる。広汎性発達障害児が、このように動よりも静、全体よりも部分を優位に認知するのであれば、変わりやすい日常生活の流れを捉え、複雑な対人関係を理解することが非常に困難であることも推測できる。

⑨A君が強く興味を示すものを我々が見つめることが困難であり、たとえば好きなことでもA君自身がそれを表現することが難しく、また相手には伝わりにくい。(図11) そのため杉山(2002)が述べるように、独特の認知スタイルを理解し、支援者は常に注意深く観察し、適切な対応を考えていかなければならない。

V. 今後の課題とまとめ

本研究は、描画方法のスキルアップを第一の目的に行ったものではなく、広汎性発達障害児A君の描画の取り組み方を例に、彼らの持つ独特の認知スタイルを理解し、ソーシャルスキルの獲得や、余暇活動の充実に活用できないかを試みたものである。またA君が主体的に遊び、作品を残すというスキルを獲得することにより、保護者のA君に対する能力の再確認を促し、保護者支援につなげていくことをもう一つの目的とした。

近年、広汎性発達障害児独特の認知スタイルは徐々に解明されつつあり、医療や教育といった各分野での支援は進んできた。教育現場においては、各教科、各単元での支援の裾は広がりを見せているが、それぞれを統合した支援体制はまだ十分とはいえない。A君の事例でも、ちょっとした環境の変化から、チックや自傷などの症状が出てしまうために、理解と総合的な支援が必要である。A君のように発達に極端な偏りがある場合指示が入りにくい上に、彼の独特の認知スタイルを理解しないと自己決定の場を失い、自尊感情は育ってはいかない。A君の障害は重い部類に属するが、他者との信頼関係を築くことは十分可能である。しかし何かの要因でその関係が崩れてしまうと、深刻な二次障害を引き起こしかねない。A君には、発達障害特有のコミュニケーションの取りにくさがある。そのためA君が強く興味を示すものを我々が見つめることが困難であり、たとえ好き

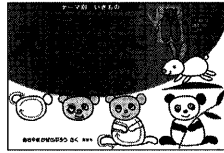
なことでもA君自身がそれを表現することが難しく、また相手には伝わりにくい。杉山(2002)が述べるように、支援者はその子の持つ特性を理解したうえで、取り組み方や集中の度合いを注意深く観察し、ひとつの方法に固守することなく、提示の仕方や興味を持続させるアプローチを常に考える必要がある。そして彼らとの信頼関係を築き、彼らの自主性を尊重しながら支援にあたらなければならない。このような考えのもと、相手とのやりとりを楽しみ、できることが増えていくA君の姿を見て、母親はとても喜んだ。

A君は同じ内容の活動を長く続けると飽きてくるので、定期的に新しい提案が必要になった。寺山(2002)は、自閉症児の持つ限られた対象への関心の強さから、かなりの期間にわたり同一の形を描き続けることを指摘しているが、A君の場合は、自由画ではなく模倣形式をとったため、半年周期で飽きてきた。描画スタイルを変えたり、粘土や新しい学習課題、ジャンケンゲームやボール遊びなどの課題を取り入れることで、ほぼ安定して描画に取り組むことができた。

以前のA君は休日には一日の大半をゲームに興じ、絵を描いて残すこともなかったが、今回の支援を通じて、描画は集中して取り組める遊びのひとつとなった。その変化を見てきた母親も、彼の才能と可能性を認め、彼の遊びを広げるために、インターネットにアップして彼の世界を広げることを考え始めた。またマラソンや乗馬など、彼の生活が充実したものになるような活動を模索し始めている。我々のセッションでの取り組みスタイルは、対象児の発達支援はもちろんであるが、保護者支援が大きな目的であり、多少なりともそれが達成されたと感じられた。

並行して行っている学習課題においては、机に向かい、二桁のお金の計算プリントをこなせるようにもなってきた。市販の教材では集中力が持たないため、彼に合わせて作成したプリントを使用している。学習への取り組みは、別途報告したいと思う。今後は、描画活動から得た広汎性発達障害の特性を、学習やその他の支援に生かす方法論を検証していきたいと考える。

註1) 2) あきやまかぜさぶろう作『1日10分でえがじょうずにかけるほん』a.3さい～6さい対象、b.テーマ別いきもの、講談社、2006



3) 4) え/みやざきひろかず、ぶん/たかてらかよ『どうぶつ おひざでえほん1』『たべもの おひざでえほん2』ひかりのくに、2004



参考文献

- 石岡由紀・谷田沙和・山根千依『発達に遅れのある子どもとその家族支援に関する研究Ⅱ—構造化場面での個別発達支援に関する報告—』神戸親和女子大学教育センター紀要第3号、2007.pp.59-65
- 石本雄真・太井裕子『障害児を持つ母親の障害受容に関連する要因の検討—母親からの認知、母親の経験を中心として—』神戸大学大学院人間発達環境学研究科研究紀要 1巻第2号、2008.pp.29-35
- 今給黎慎子・笠井新一郎・藤原雅子・山田弘幸・倉内紀子『知的障害児の言語発達と描画発達の関連』九州保健福祉大学研究紀要 8、2007.pp.167-172
- 川崎千里『広汎性発達障害の地域療育と描画』臨床描画研究17、2002.pp.37-46
- 近藤智栄実『アスペルガー障害児の人物画の発達』臨床描画研究18、2003
- 佐藤史子・中井万里『広汎性発達障害児にかかわる美術教師の支援』愛媛大学教育学部紀要55、2008.pp.121-128
- 杉山登志郎『発達障害の臨床における描画の意味—自閉症の描画を中心に—』臨床描画研究17、2002.pp.22-36
- 園山繁樹・梅津大輔・勝浦暁・倉光晃子『広汎性発達障害男児における粘土造形サヴァン・スキルとデッサン・スキル指導に関する事例検討』障害科学研究31、2007.pp.57-64
- 寺山千代子『自閉症児・者の描画活動とその表現』臨床描画研究17、2002.pp.5-21
- 浜谷直人『自閉的障害者の描画行動—事例研究—』教育心理学研究38巻1号、1990.pp.83-88
- 廣澤愛子・大山卓『高機能広汎性発達障害児の描画特徴に関する一研究—バウムテストを用いて—』愛知教育大学教育実践総合センター紀要第10号、2007.pp.25-34
- 松瀬留美子『自閉症児の描画における表出援助』臨床描画研究17、2002.pp.136-146