Association of Disability Sciences, Japan

障害科学研究, 32, 93－106, 2008

資　料

粘土造形にサヴァン・スキルを示す広汎性発達障害児のデッサン・スキル指導

勝浦　暁・遠藤　悦史・園山　繁樹

知的障害を伴いながらも、それからは想像されない特異的に優れた能力を示す人たちを「サヴァン症候群」といい、自閉症児・者には10人に１人の割合でいるとされている。本研究では、粘土造形サヴァン・スキルが認められている、広汎性発達障害の小学校４年生男児1名について、稚拙であったデッサン・スキルの指導を１年に渡って行い、本児における描画や行動の特徴、変化を報告した。描画特徴における変化として「デッサン課題を良く見て描く」、「形を正確に捉えられる」、「デッサンへの気付きを言葉にしてから表現する」という点が挙げられた。また、グラデーションといったデッサン・スキルの習得も見られた。行動特徴における変化は、描く事が出来ないとパニック行動を起こしていた本児が、気持ちを「言語化」できるようになった事でパニックからの脱出がはかれた。このことから、描画においても行動においても、「言語化」が大きな鍵となったと可能性が考えられた。

キー・ワード：広汎性発達障害　デッサン・スキル指導　描画特徴　言語化

Ⅰ．はじめに

知的発達の遅れを伴う人の中で、その知的能力からは想像することが出来ないほどの優れた能力を示す人を「サヴァン症候群（savant syndrome）」と呼ぶ。サヴァン症候群の人は自閉症児者に多く、自閉症児者の10人に１人の割合で生じるとされる（Pring, 2005）。その卓越したスキルは「サヴァン・スキル（savant skill）」と呼ばれ、暦計算や芸術、視覚的空間能力といった多岐に渡る領域で見られ、これらのスキルと強力な記憶力との結びつきが認められる（Treffert, 1990）。

これまでに様々なサヴァン・スキルについての事例が報告されているが、ここでは芸術領域のサヴァン・スキルに注目をしたい。彼らのような芸術的サヴァン・スキルを持つ人は「サヴァン・アーティスト（savant artist）」と呼ばれ、1900年代からそのスキルが注目されるようになった。これまでも、特異的に優れた描画能力を持つ知的発達の遅れを伴った自閉症児の事例報告がいくつかなされている（Selfe, 1977；Treffert, 1990；浜谷・木原, 1990）。

ところで、サヴァン・スキルを示す自閉症児とそうではない自閉症児では、描画特徴や描画発達に違いが見られるのだろうか。幼児期に特異的に優れた絵を描く自閉症児の絵を分析した木原・浜谷・湯汲・小嶋（1986）は、対象児には発達の過程で見られる「なぐり描き」を経ることがなく、最初から形の明確な絵を描いたことを報告している。また、４歳から６歳の時期に特有な図式画の欠如といった特徴が示されたとしている。一方で、サヴァン症候群ではない自閉症児の絵の描画発達について、大塚・寺山（1995）は「グルグルと描く」「少し形が描かれる」「人物などを描く」といった、定型発達児と同様の描画発達をすると１事例の報告をしている。しかし、サヴァン症候群ではない自閉症児がどのように描画の表現方法を習得していく

筑波大学大学院人間総合科学研究科

NII-Electronic Library Service

Association of Disability Sciences, Japan

のかについてはあまり報告がされていない。さらに、描画能力の発達に焦点を当てた指導の際に生じた変化や、描画における認知特性の表出などといった報告もほとんどない。さらに、あるサヴァン・スキルを示す自閉症児が苦手とする領域の成長を支援するための指導方法、特に本人が持ち合わせたサヴァン・スキルと同領域に属する苦手な課題への指導報告は見当たらない。

本論文では、粘土造形にサヴァン・スキルを示す一方で、描画は稚拙な広汎性発達障害児１名を対象に行ったデッサン・スキル指導の経過を検討する。モチーフを写実的、かつ立体的に表現するスキルの獲得を目標とし、指導経過の中で見られたスキルの向上や本児の描画・行動における特徴の変化を検討する。また、上達したデッサン・スキルの般化、及び対象児の特性に合った指導方法について考察する。

Ⅱ．方　法

１．対象児

対象児は小学校４年生の男児１名であり、家族構成は父親、母親、本児、弟の４人家族である。本児は４歳時に専門医から広汎性発達障害の診断を受けた。小学校入学前の就学相談の際に実施した田中ビネー知能検査ではIQ 61であり、７歳11ヶ月時に実施したWISC-Ⅲ知能検査では、VIQ 56、PIQ 92、FIQ 70であった。10歳０ヶ月時に実施したWISC-Ⅲ知能検査では、VIQ 74、PIQ 83、FIQ 76であった。言語性IQよりも動作性IQの方が有意に高く、下位検査では「絵画完成」「組み合わせ」が著しく高く、「符号」が低かった。群指数では「知覚統合」が他と比較して顕著に高かった。

小学校では国語と算数の２教科のみ情緒障害特殊学級で指導を受け、その他の時間は通常学級において指導を受けていた。また、本児は７歳９ヶ月時より大学教育相談室における個別指導を受けていた。本児は、自宅や学校などで粘土造形やお絵かきを自発的に行い、本児にとっての余暇活動だと考えられた。主な作品のテーマは「アニメのキャラクター」と「動物」であった。本児の粘土造形作品は、在籍小学校の同学年の中でも優れた作品として評価され、また芸術学を専攻する研究者より「表情と動きのある印象深い作品」と評価されている。よって本児の粘土造形スキルはサヴァン・スキルとして考えられている（園山・梅津・勝浦・倉光, 2007）。

２．これまでのデッサン・スキル指導内容と本児における特徴

本児に対するデッサン・スキルの指導は、本研究の前にも、小学校３年生のX－１年９月から約７ヶ月間実施されていた（園山ら, 2007）。その指導を開始する以前の描画特徴としては、「頭の中のイメージで描く」「一筆描きで手を勢いに任せて動かす」という点が挙げられた。これらより「手本を良く見て描くこと」「ゆっくり丁寧に描くこと」を本児との約束事として指導が行われた。

まず始めに、手の勢いに任せて描くのではなく、角や線の位置を意識化するために、紙面上に描かれた立方体を手本課題とした。続いて、「全体の形への意識」と「手本課題をしっかり見る」を定着させるために線画の模写を行った。手本課題に挿絵を用い、一筆描きになることを避けるために「描き始めるところを決めてから描く」こととした。また、本児が手本課題を見るのを忘れている際には声かけを行った。最後に、形と陰影への意識を高めるために、影付けのスキルを指導した。手本課題は、カップやスプーンといった静物（実物）であった。本児は、明確な明暗を意識して影をつけることは可能であったが、影の濃さの判断は難しかった。また影付けは「陰影をつける」というより「鉛筆を動かして塗る」ことが主な作業内容となってしまい、注意配分の困難さを示しやすく、仕上がりは、全体的に暗いワントーンの絵になりやすかった。

３．デッサン・スキル指導期間

本研究におけるデッサン・スキル指導は、X年４月（小学校４年時）より再開され、その際、

NII-Electronic Library Service

Association of Disability Sciences, Japan

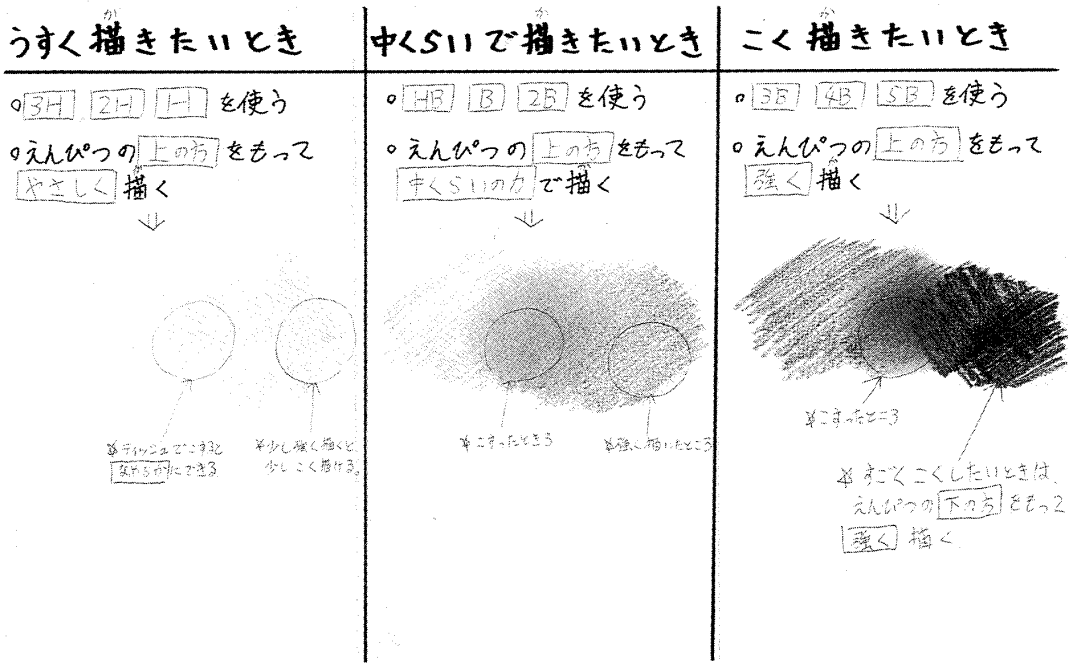


Fig. 1　明るさに対応した鉛筆の使い分け表

デッサン・スキルの指導者が交替した。本研究では、X年４月からX＋１年３月までの12ヶ月間、計28セッションについて検討する。セッションは、原則として週１回、２時間で行われた。

４．デッサン・スキル指導の内容と指導方法

本児の持つ粘土造形スキルは高く認められていたが、デッサン・スキルは稚拙であった。そこで、母親からの要望もあり、芸術学を専攻する大学院生（第２著者）を指導者としたチームによる指導を行った。主なデッサン・スキルの指導は第２著者が行い、障害児教育学を専攻する第１著者は、第２著者に対する指導方法、指導計画への助言、本児への対応など、随時補助的な役割を行った。第３著者は指導チームへのスーパービジョン、保護者への助言等を行った。

本指導は、立体造形物をモチーフとした鉛筆による模写・デッサンを中心に行われた。デッサン課題内容や獲得するスキル目標などは指導期によって変更した。

（1）第Ⅰ期（X年４月～５月：計４セッション）

立体造形物をモチーフとした鉛筆によるデッサンを２課題仕上げた。この期間は、本児が獲得しているデッサン・スキルや描画の仕方、特徴の確認といったアセスメントに重点を置いた。本児にデッサン課題を手本課題として提示し、それを描いてもらった。デッサンをしている最中に、以前の指導の際にも行われていた「お手本を見ること」「ゆっくり描くこと」といった声かけを随時行った。

（2）第Ⅱ期（X年６月～８月：計５セッション）

立体造形物をモチーフとした鉛筆によるデッサンを１課題仕上げ、「鉛筆の濃さを使い分ける方法」「描かれた表面を滑らかにする方法」「立体模写に必要なスキルの獲得」を目指した指導を行った。

具体的な指導方法として、「鉛筆の使い分け」では、“濃く描きたいとき”“中くらいで描きたいとき”“薄く描きたいとき”の３種類について鉛筆の種類（例：６Bや３H）とそれぞれの鉛筆で塗った図を手本（明るさに対応した鉛筆の使い分け表）として示した（Fig. 1）。また、実際にその鉛筆を、用途に合わせて本児に選んでもらい、濃さを実感するために色塗りの練習課題を実施した。「描かれた表面を滑らかにする方法」とは、「鉛筆の濃淡を密にする」「鉛筆をぼかす」ためにティッシュペーパーを用いて描

NII-Electronic Library Service

Association of Disability Sciences, Japan

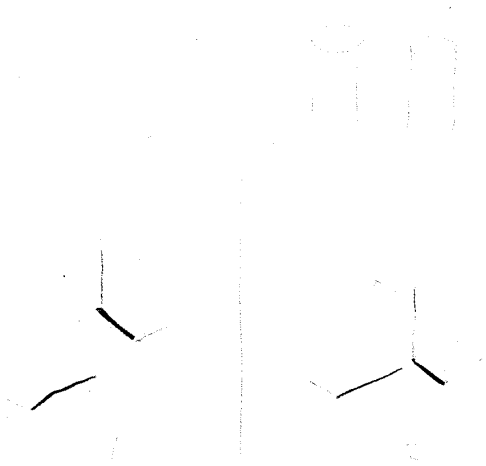


Fig. 2　間違い指摘の際の補助描画

いた表面をこするものであった。本児に“鉛筆だけで描いたもの”と“鉛筆で描いて、さらにティッシュペーパーでこすったもの”を提示して、違いや用途を説明した。「立体模写に必要なスキルの獲得」では、始めに、本児の描いた絵と手本の課題を並べて見比べることをし、違っている所を本児が指摘できるかを確認した。続いて、指導者が本児の絵を真似したものと正しい絵を提示して、どちらが正しく描けているかを判断させた。さらに、正しい絵と違っている絵の異なる部分を指摘させた。その際に、異なる点に気づきにくい場合には、注目すべき部分を色付けし、どの様に異なっているのかという手本（間違い指摘の際の補助描画）を明確に提示した（Fig. 2）。最後に、本児の描いた絵と見比べて間違っている所を正しく描き直した。修正箇所がずれてしまったり修正が困難になったりした場合は、正しく描かれた絵を手本として提示した。

（3）第Ⅲ期（X年９月～X＋１年２月上旬：計14セッション）

各セッションの前半の課題として、立体造形物をモチーフとした鉛筆によるデッサンを１課題仕上げ、後半には本児の好きな粘土活動を行った。これは、第Ⅱ期に、絵を描くだけでは、本児の描画に対するモチベーションの持続が難しく、課題遂行が困難になったため、母親からの意見もあり、後半課題を本児の好きな活動へと変更した。主に指導の中心であったのは、「陰影の表現方法の獲得」と「立体模写に必要なスキルの獲得」であり、後者に関する具体的指導内容・方法については第Ⅱ期と同様であった。

「陰影の表現方法の獲得」は、「鉛筆の濃さを使い分ける方法」に付随するスキルであり、本児の陰影の明暗における表現力を高めるために行った。鉛筆の濃さのみに頼るのではなく、さらに暗くしたい時のスキルとして「鉛筆で塗り込む」、さらに明るくしたい時のスキルとして「練り消しでトントン（叩く）する」という２点を指導した。

（4）第Ⅳ期（X＋２年２月下旬～３月：計５セッション）

前半の課題であるデッサン課題を行う前の練習として「力を抜いて描く練習」「グラデーション（以下、“だんだん”とする）を上手に描けるようになる練習」の２つを行った。これらの練習課題後のセッションの流れや課題内容・方法は、第Ⅱ・Ⅲ期と同様であった。

具体的な指導方法として、「力を抜いて描く練習」では、描く前に腕全体をブラブラさせたり、腕の力を抜いた状態を保ったまま鉛筆を持って線を描く練習をした。さらに、デッサン課題の最中に力が入ってきたら、「濃い」から「薄い」へと4段階に鉛筆の濃さを変えた手本（薄く描く練習）を提示し、鉛筆の濃さについて注意を向けるように声かけを行った（Fig. 3）。また、「だんだんを上手に描けるようになる練習」では、縦３cm×横10cmの四角を練習課題として５回繰り返した。練習を始める前に、「鉛筆の濃さは変えないで仕上げること」「色の移り変わりがはっきりしないように描くこと」を本児に伝え、さらに「前回の練習課題で気をつけるところはどこであったのか」という点を一緒に確認し、練習課題を行った。

本児との約束事は、第Ⅰ・Ⅱ期では「お手本を良く見る」「ゆっくり描く」「丁寧に描く」の３つとし、第Ⅲ期以降では、これらに加えて「消しゴムのカスは専用ゴミ箱に捨てる」という４つとなった。これは、本児が消しゴムのカ

NII-Electronic Library Service

Association of Disability Sciences, Japan

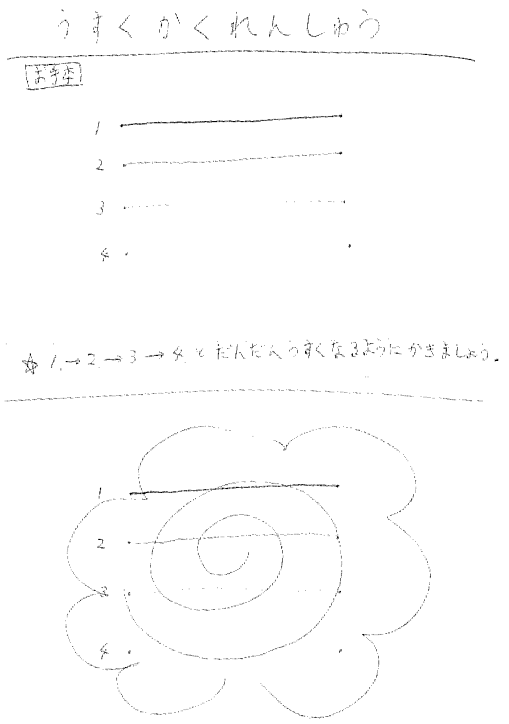


Fig. 3　薄く描く練習

スに注意を取られて集中することが難しく、デッサン課題が進まなくなったセッションが第Ⅱ期後半から続いていたため、専用ゴミ箱を作り、自分で捨てることで妨害要因を減らすこととした。これらの約束事は、指導開始前に本児が暗唱した後に、口頭で一つ一つを確認した。

5．デッサン・スキル指導の際に使用した用具

主に使用した鉛筆は、DERWET 社製（1セット12本）であり、基本色とした鉛筆の濃さは HB であった。デッサン・スキル指導の際に用いた用具は、ティッシュペーパーや消しゴム、練り消し（伊研／ネリゴム）であった。また、第Ⅱ期よりデッサン課題における陰影をはっきりとさせるために、作業用の机にスタンドライトを置いた。

デッサン課題は、指導期を通じ様々なものを用いた。第Ⅰ期では、立方体、四角い板、タオル、クッションといった形の明確なものから捉え難いものなどを用いた。第Ⅱ期では、立方体、紙コップやトイレットペーパーなどの日常用品などであり、単体のデッサン課題であった。第Ⅲ期・Ⅳ期では、球体、立方体、四角柱や円柱といった積み木であり、これらを組み合わせて形を作る複合的なデッサン課題であった。また、デッサン課題は、毎セッションにおいて異なるように工夫した。

Ⅲ．結　果

各指導期において見られた本児の描画・行動特徴と、デッサン・スキル指導の中でも重点的に指導したデッサン・スキルの変化（「陰影（明暗）の表現」「形への意識化」）の2点について、以下にまとめた。

1．各指導期に見られた本児の描画・行動特徴

(1) 第Ⅰ期

この時期に見られた本児の描画特徴は「影の輪郭線をはっきりと線で描く」であり、これはX－1年より行われていたデッサン指導から引き続いて見られた問題点であり、指導課題の一つであった。

本児のデッサンでは、デッサン課題（実物）の部分のみならず、影の描写においても輪郭線をはっきりと描く点があった。しかし、影以外の他の線は実際の「物」を示す線であるが、影の線はそうではない。本児に「影の線は（本児の描いた絵を指しながら）こんなにはっきりとしているのかな？」といった問いかけをしたところ、本児は「はっきりとしていない」と答える場面もあり、その点については理解しているようであった。しかし、デッサンになると、実際に目で見える線ははっきりと描くことにこだわった。しかし、その後のセッションの中で、影の線について本児から「影の線はぼわっとしている」という言葉が聞かれ、それをきっかけに、徐々にはっきりとした線ではなく、ギザギザした線で影を表現するという変化がみられ始めた（Fig. 4）。その後、影の輪郭線をはっきりと描くという点については、あまりこだわる様子が見られなくなっていった。

(2) 第Ⅱ期

この時期に見られた本児の主な特徴は、「デッサン課題で隠れている線への意識」「上手く

NII-Electronic Library Service

Association of Disability Sciences, Japan

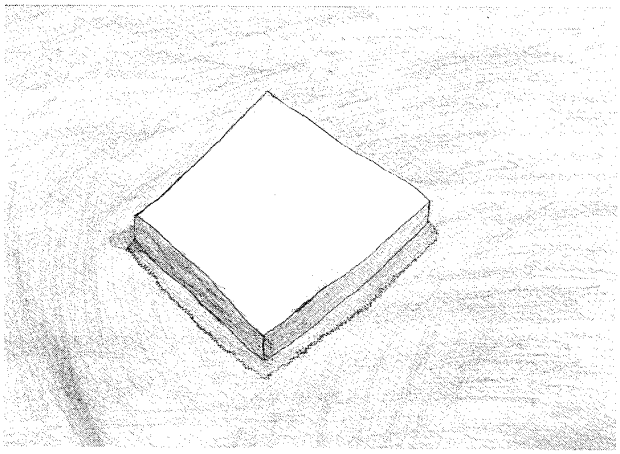


Fig. 4　影をギザギザに表現した描画（4/10）

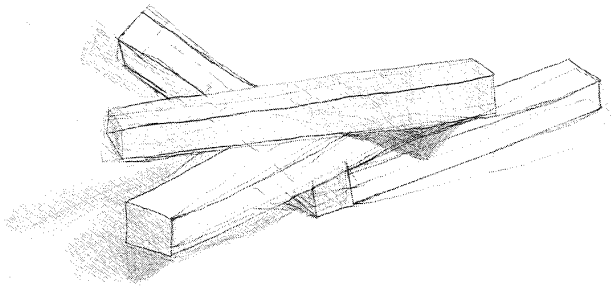


Fig. 5　見えない線を意識しての描画（6/12）

描けないことなどに対するパニック行動」という２点であった。

前者は、デッサン課題の背景を含めて描く試みがなされ始めたことにより見られた特徴である。顕著な変化・特徴が見られたのは、木材を重ねて置いたデッサン課題であり、見えない線への意識が見られた（Fig. 5）。これは全体のバランスを見ながら、他の木材がどのように見えるかという点に配慮しながら描くことが求められる。それ以降、デッサン課題を描いた後に背景を描くにあたり、デッサン課題で隠れているつい立の交差点を意識して、線を引くようになった。

後者は、第Ⅱ期においてのみ顕著に見られた行動特徴であった。本児は、気持ちを言葉で表現することが苦手であり、特に、デッサン課題を仕上げるのに苦労しても「簡単だったの！」と語気を強めて発言したり「難しかったところはない」と険しい顔をして発言をしたりするなど、出来なかったところについて述べることが苦手であった。これは第Ⅰ期でも見受けられたが、第Ⅱ期になると、そのような様子に加え、「上手くかけない状態」や「自分のイメージと実際が違うことが理解出来ていてもどうしても自分の描いている線を直せない」、「自分の見方や描き方が絶対である」という気持ちを強く表現するようになり、机を拳で叩いたり大きな声を出して地団駄を踏んだりとパニックを起こす回数が増えた。

（3）第Ⅲ期

この時期に見られた本児の主な特徴は「一つ一つを完成させるデッサン」「線の修正」「気持ちの表現」という３点であった。

「一つ一つを完成させるデッサン」は、デッサン課題が様々なパーツから構成されるようになってから見られたものであった。本児のデッサンの方法として、重ねられた一番下のパーツ、または気になったパーツから描き始め、それに影付けをして完成させてから次のパーツを描くというものであった。全体の大きさや位置を考えて描き始めるということをしないため、大きすぎて描ききれなかったり、反対に小さすぎて全体のバランスが崩れてしまったりしていた。しかし、一つ一つの描画については比較的正確に捉えることが出来るようになり、他のデッサン課題が重なって見えない部分についても形を予測して描いて完成させ、次のパーツを描く際には、完成させたデッサンの重なっている部分を消して別のパーツを描くといったことが見られていた。

「線の修正」は、X－１年に行われたデッサン指導から引き続いて見られた問題点であり、指導課題の一つであった。本児はこれまでの指導の中で描き直すことが苦手であった。一度描いた線が、お手本と違っていたとしてもそれを認めることが困難で、その線を描き直そうと試み

NII-Electronic Library Service

Association of Disability Sciences, Japan

ても、本児の筆圧により線の筆跡が残りやすく、再度描き直しを試みても、なぞってしまうことが多かった。しかし、第Ⅲ期において、本児の描いた線がお手本と違うということをデッサン課題と比較をしたり、紙面上において正しいデッサンと間違っているデッサンの違いを指摘させたりと具体的提示を行い、線の間違いと修正に気付けるように指導した。その結果、本児は「どう描けば良いのかわからないよ」と発言し、指導者にアドバイスを求めたり、自発的に描き直そうとしたりするようになった。しかし、この段階においても、本児の筆圧の強さゆえに残ってしまう筆跡をなぞるということからは中々抜け出せなかった。

「気持ちの表現」は、本児に見られた行動特徴の変化である。第Ⅱ期までは、出来なかったところや、難しいと感じたところについて表現することが困難であった本児であったが、この時期では、「難しかった」「出来なかった」という発言が出来るようになり、パニックを起こすことは無くなった。また、この様に気持ちが言えるようになることで、自分では難しいところについて指導者に聞いたり、修正を嫌がらずに自分で行ったりすることが増えるなど、変化が見られた。

(4) 第Ⅳ期

これまでの指導期を通じて、いくつかの描画スキルが獲得され、かなりの上達が見られた。しかし、「強い筆圧により筆跡が残り、新たに線を引く際に筆跡につられて修正することが難しい」という新たな課題が考えられた。そのため、これが達成されることで、さらにデッサン・スキルの向上が可能であると判断をし、集中的に練習課題を行った。本児は力加減の調節が難しく、かなり強い力で輪郭線を描いていた。そのため、これまで間違って描いた線から抜け出すことが困難になりやすく、修正が難しかった。加えて、手首が固く腕全体を使って描いており、修正する度に腕を動かすので全体が見えず正しく描き直すのに時間を要した。そこで、力を抜くために、描く前に腕全体をブラブラさ

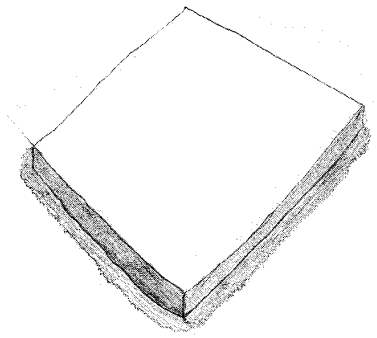


Fig. 6 「明るい－暗い」の２段階で影を表現

せ、その状態で線を描く練習をした。繰り返し行うこととデッサンをしている間に声かけをすることで徐々に上手く力が抜けるようになった。しかし、デッサンに夢中になってくると、声かけだけでは難しく、元の状態になりやすかった。力が入ってしまう原因としては、この他に「力の入り易い鉛筆の持ち方をしている」点が挙げられ、今後の指導における課題の一つとして鉛筆の持ち方が挙げられるだろう。

2．各指導期におけるデッサン・スキルの変化

(1) 陰影（明暗）の表現

指導を開始する前に見られた本児における陰影（明暗）の表現の特徴は「陰影という表現をつける」よりも「鉛筆で塗り込む作業」となる傾向があった。

第Ⅰ期では、影を描くことを目標に、照明の当たっている部分とそうでない部分の明るさ比較や影の位置といった点を、指導の中で実際の課題を用いて確認していった。本児の描画には、「明るいところは塗らず、暗いところは力強く塗る」という二者択一の傾向がみられていた。そのため、デッサン課題と影の暗いところの差はなく、２段階（明るい－暗い）での表現であった（Fig. 6）。第Ⅱ期では、影の明暗を描くことを目標とした。より明暗をはっきりとさせるために、スタンドライトを用いた。また、この時期は、デッサン・スキルとして「明るさの違いによる鉛筆の使い分け」「描かれた表面を滑らかにする方法（ティッシュでこする）」の２つの技法の指導を行った。その結果、明暗による鉛

NII-Electronic Library Service

Association of Disability Sciences, Japan

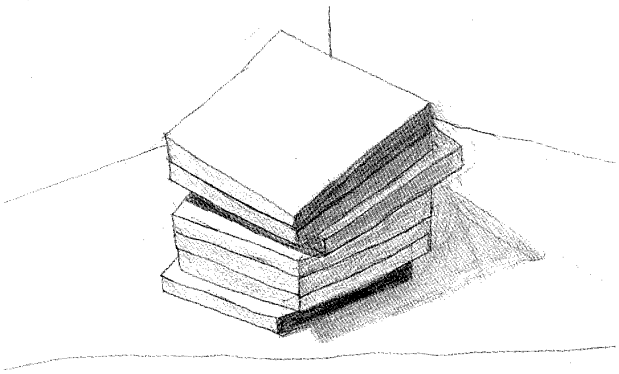


Fig. 7　「明るい－少し暗い－暗い」の３段階で影を表現

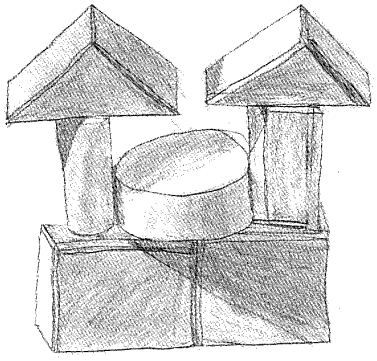


Fig. 8　「最も明るい－明るい－少し暗い－暗い－最も暗い」の５段階で影を表現

筆の使い分けを学習することにより、最も明るいところについては塗らなかったが、明暗の表現が３段階（明るい－少し暗い－暗い）に増加した（Fig. 7）。この２つの指導を開始した理由は、本児の影に対する意識（光のあたり具合によって変化する影の濃さの移り変わりや境界線における曖昧さ）が高まってきたからであった。第Ⅲ期では、影の明暗をより細かく意識することを目標に、第Ⅱ期に行ったデッサン・スキル指導に加えて「練りけしを使って明るくする」「鉛筆で塗り込む」という２つの技法の指導を行った。その結果、本児の描写に、明暗による鉛筆の使い分けにより、表現が５段階（最も明るい－明るい－少し暗い－暗い－最も暗い）へと増加した傾向がみられた（Fig. 8）。その他に、第Ⅱ期の前半では、暗いところは明るいところに比べて、鉛筆の使い分けが少ないという特徴がみられ、一貫して明暗の細かさを表現できていなかったが、第Ⅱ期後半には、明るいところへの気付きが増え、本児が「あ、明るいから４Hを使わなくっちゃ！」と発言することがあり、細かく影を表現が出来るようになってきていた。第Ⅳ期では、それまでの指導で本児が苦労をしていた影の移り変わりの表現を獲得することを目標とし、指導（「だんだん」の練習）を行った（Fig. 9）。最初に、「鉛筆で塗り込む（もっと暗くしたい時）」「ティッシュでこする（もっと滑らかにしたい時）」「練り消しでトントン（叩く）する（もっと明るくしたい時）」と、既に本児が習得したスキルを整理し、手本を見ながら、実際に描くことを５回繰り返した。練習２回目では、色の移り変わりは意識化できたが、段々と色が移り変わる部分に境界線が出来てしまい、３つの明暗に分かれるという結果になった。本児は、それぞれの明るさ（暗さ）で、適切な修正方法の選択が難しかったが、指導者が描画スキルの選択肢を提示すると正しく選択することが出来た。練習３回目では、一度描いたものは明暗が滑らかであったが、さらに塗り込んでゆくと、「塗る」ことに集中してしまい、「だんだん」を作るという目的を忘れてしまう傾向が見られた。その度に声かけをし、適切な方法について確認を行った。練習４回目では、あまり声かけをしなくても、丁寧に仕上げられることが出来、描き加えることもあまりせずに描けた。必要なスキルの使い方や力加減についての理解が進み、描き方のパターンを習得し始めたようであった。練習５回目も、４回目と同様であったが、若干雑な描き方となり、修正部分（一箇所、力が入りはっきりとした線が入っていた）について尋ねても、本児は「だんだんのやり方を使って描いたから直さない」と言って修正しなかった。

（2）形の意識化

本指導を開始する以前、本児は形を一筆描きで捉えるといった特徴があった。そのため、ま

NII-Electronic Library Service

Association of Disability Sciences, Japan

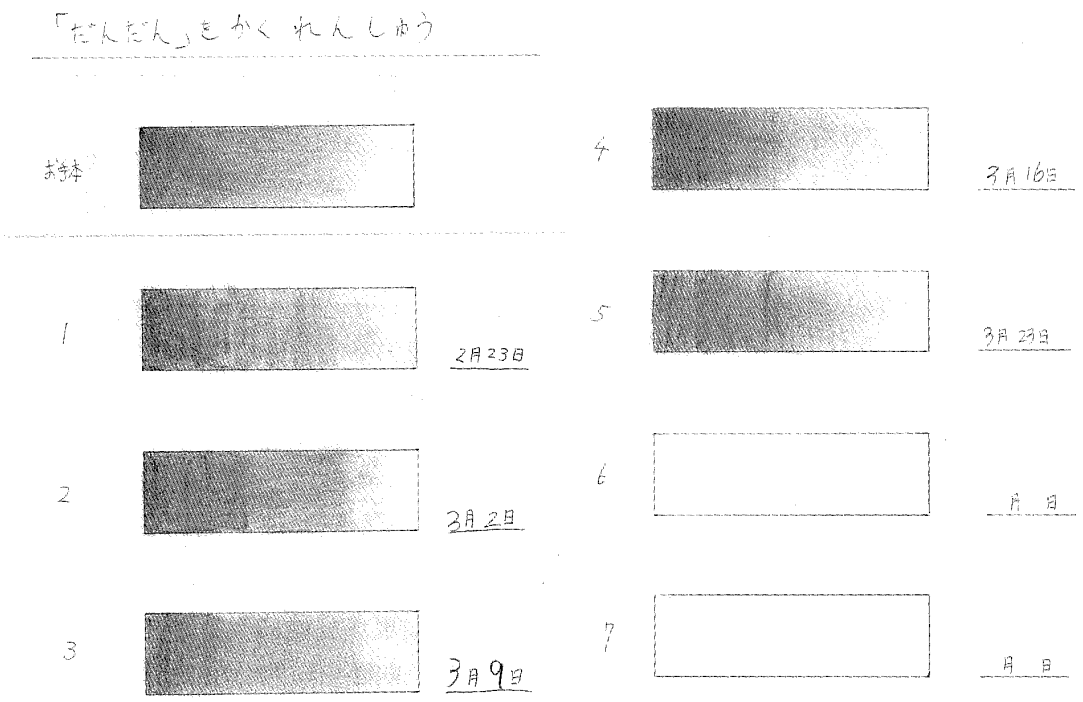


Fig. 9　「だんだん」の練習

ずは形を意識化することを目標として指導を行った。

第Ⅰ期において見られた本児の描画特徴は、「立方体を捉えることが難しい」であった。本児はデッサン指導開始時より立方体の描き方・見え方を捉えることに難色を示し、X－1年の指導時では立方体を手本に指導を行った。習得が見られた後は、自宅で練習を実施してもらっていたが、本児にとって魅力あるものではなかったのか、練習が行われなかった。一旦、習得されかけていた立方体の描写であったが、本指導開始時にはその成果はあまり見られず、「描ける」時と「描けない」時の差が見られた。立方体の描写において、本児が苦手としていたのは「線の位置関係」と「平行線」であった。本児は、納得がいかないと殴り書きしたり、はみ出して色をつけたりすることが見られた。しかし、「線の位置関係」は、約束事の1つであった「お手本をよく見る」ことが定着することにより改善された。「平行線」は、指導者がデッサン課題を通じて本児と確認したり、鉛筆をスライドさせて平行に描けているかの確認をする方法を行った。(この平行確認方法は、X－1年に行われていた指導で用いられていた方法である。)

第Ⅱ期において見られた描画特徴は、「課題と自身の描画を比較する際に、注目点がずれてしまう」ことであった。形を正確に捉えることを目標として指導を行ったため、デッサン課題と異なった描画をしている際には、指摘されている箇所を抜き出し、正しい描画と間違っている描画を視覚的提示し、理解を出来るようにした。また、第Ⅰ期では本児の気分による描画力の差異は大きく見られたが、この時期は気分による描画力の差異は見られなかった。第Ⅲ・Ⅳ期では、「平行線への意識」と「バランスへの気付き」を目標として指導を行った。「平行線への意識」は、第。期の達成困難な課題であり、様々な指導方法を用いたが、この時期(9月半ば)になると本児は、鉛筆を用いて自ら平行線の確認を行い、修正する様子がしばしば見られるようになった。本児が平行線の確認を行わな

NII-Electronic Library Service

Association of Disability Sciences, Japan

かった時には、指導者が具体的に声かけをしたり、思い出すきっかけを与えたりした。しかし、平行線を確認しているうちに、どの線を確認していたのかが分からなくなることが多く、また、鉛筆を押さえていた手が勝手に動いてしまい、平行線が変わってしまうという問題点が見られた。この問題点を解決するために、「基準となる平行線を決めて確認をすること」など対応方法を提案したが、本児は「鉛筆で跡をつけて正しい平行線のヒントとする」「鉛筆を押さえながら他の線を消してヒントとする」という方法を自ら考え出し、実施するようになった(Fig.10)。

また、「バランスへの気付き」は、本児の描画特徴として指摘した「一つ一つを完成させるデッサン」とも関連していた。本児はある一つの課題に注意が向いてしまうと、全体の大きさを考えずに描き出してしまい、それが大きすぎたり小さすぎたりするために描き直すことが多々見受けられた。その際は、本児と一緒に課題の大きさ比較をしたり「この大きさで全部が描けるかな」といった類の声かけをしたりすることによって気付きを促した。

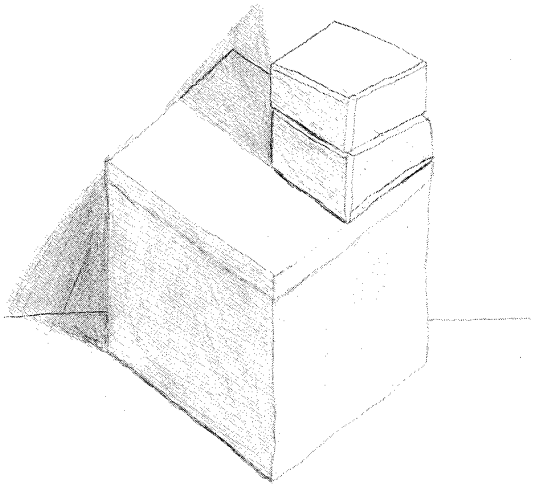


Fig.10　平行線を確認しながらの描画（2/23）

Ⅳ．考　察

本研究は、園山ら(2007)によって報告された、粘土造形に優れたスキルを示す一方で、デッサン・スキルは稚拙であった広汎性発達障害の男児１名について、さらにその後１年間実施したデッサン指導で見られた描画上達の経緯を、作品を通じて明らかにした。また、その中で見られた描画・行動特徴や変化の特徴をまとめた。

１．本児の描画・行動特徴の変化

三次元の立体物を見ながら、紙面上に描くということは、小学校の授業で経験する。小学校の図工教育において、３・４年生では物の位置や形を考えて画面での工夫が出来、５・６年生では、自ら画面の構成などの構想を練り、表したい絵の表現が可能になるとされている。このような発達的観点に基づいて平井・竹内(1995)は、幼児・児童における描画過程の発達的研究を行った。その結果、デッサン課題の構造における“見え”や“構成”に対して、見える通りに描く課題意識は３年生前後でピークとなることを示した。また一方で、年少・年中児が“見え”通りに描かない理由として、「どうしても、分からない」が多かったとし、メタ認知の欠如を指摘している。つまり、発達の中で、“見え”に対して“表現”する力が追いつくということである。この過程は、本研究においても見られた。第Ⅰ期から第Ⅱ期にかけての本児は、“見え”と“表現”の間に差があり、表現の仕方が分からずにしばしば混乱していた。しかし、技法が提示され、それを習得することによって、描き方に変化が見られた。この変化を促したものは、技法の習得だけでなく、「言語化」が重要であったと考えられる。例えば、第Ⅰ期で、本児は影の輪郭線を実線で表現していた。しかし、「影の線はぼわっとしている」という実際の“見え”に対する気付きを本児が「言語化」出来たことによって、表現に変化がみられた。「言語化」が自発的に行われる以前には、指導者からの二者択一で答えられるような具体的な質問に、本児が「言葉」で答えていた。つまり、技法を指導者がいくら伝えても、それを用いる

NII-Electronic Library Service

Association of Disability Sciences, Japan

意味が本児に納得されなければ、また、理解されなければ、実際の習得は難しいということである。また本児にとっての気付きを「言語化」することは、自身の表現したいことと実際の“見え”を表現することという大きく離れていたものの差を少しずつ埋めていくための一つの手段であったと考えられる。

また、第Ⅱ期に見られたパニック行動とその減少に対しても、「言語化」が重要な役割を果たしていた。第Ⅱ期に見られた本児の苛立ちやパニック行動は、「自分では描けない(出来ない)」といったネガティブな気持ちを「言語化」することが難しく、その気持ちの代わりとして表れた行動だったと考えられる。しかし、第Ⅲ期以降では、「今日のは難しかった」「ここは上手に描けた」というように、自分の気持ちを自発的に「言語化」出来るようになり、パニック行動は消失していった。このことから、広汎性発達障害児において、自身の感情、特に怒りや不満といったネガティブな感情のコントロールと「言語化」には何らかの関係性があると考えられる。つまり、ネガティブな感情を「言語化」出来る広汎性発達障害児は、“言葉”という手段を用いるが、一方で「言語化」が困難な広汎性発達障害児は“(問題)行動”という手段でしか伝達することが出来ず、自身を表現したりコントロールしたりすることが難しいのではないだろうか。

自身の気持ちへの表現と描画表現の上達について、大塚ら(1995)によると、手指機能と言語理解の発達に伴い描画力が身についた事例を報告している。本研究では、1年という短い期間であり、本児の発達的変化の確認は行っていない。しかし、第Ⅰ期に聞かれた影についての「言語化」や第Ⅱ期の後半に聞かれた「気持ちの言語化」が可能になった点が、描画に大きく影響をしていると考えられ、この指摘を支持する可能性が示唆された。また、永江(1985)は、幼児期における言語の行動調整機能は、「他者の外言によるコントロールから自己の外言によるコントロールを経て」発達してゆくと述べている。これは、本児が見せた“見え”の言語化から生じた描画行動の変化と一致するところが大きく、自己の外言によるコントロールで行動調節が可能となったのではないかと考えられる。

一方で、知的障害児は「言語の行動調節機能が、その発達水準、あるいは言語能力と乖離し、自己の行為の言語化が困難である」とLuria(1969)や天野・野村(1983)等が報告している。自閉症児においては検討されていないが、諸岡・谷口・神・松尾(1998)は、言葉の行動調整機能の未形成が自閉症児の自己コントロールの障害の背景となっている可能性を指摘している。つまり、これらをまとめると行為の言語化は、自己のコントロールに大きく影響し、本児が示した「言語化による行動変化」は、言葉の行動調節機能の発達と何らかの関係性があるのかもしれない。

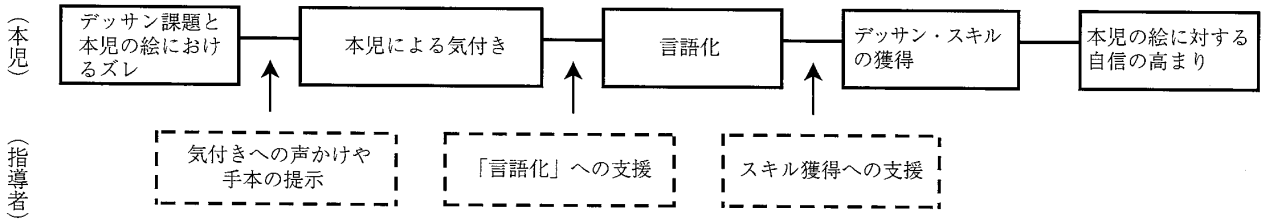
言語能力の発達と関係して認知能力の向上や象徴・表象機能の発達は報告されているが、描画表現の上達との関係についての報告は見当たらず、今後も引き続いて経過をみていくことが必要である。

指導の中で、様々な「言語化」によって、デッサン・スキルが上達をしていったことは明らかであるが、さらなる変化として、「描ける自信」の成長がある。第Ⅰ期の本児は、手本課題を見て描くことが難しく注意がそれやすかった。また、“描く”という行為に集中しすぎてしまい課題を良く見ずに、雑に描き進めることが多かった。しかし第Ⅱ期では、「上手に描けない」という自信のなさも見られたが、一つ一つの課題を確認しながら、一緒に描いたり励ましの言葉をかけたりすることで、ゆっくりと一つのデッサンを完成させることが出来た。そして第Ⅲ期では、本児は手本課題を見ながら描けるようになった。その頃になると、指導を開始する前から「早く描きたいなぁ」「もっと上手になりたいなぁ」という発言が聞かれるようになった。また、モチベーションの持続を目的としていた粘土活動を、第Ⅳ期では行わず、代わ

NII-Electronic Library Service

Association of Disability Sciences, Japan

Table 1　デッサンスキル獲得までの流れ



りにホワイトボードに好きな絵を大きく描くことを楽しむようになった。この変化から、ゆっくり丁寧に何度も描き直しをしながら描けるようになったことで、“手本を見ながら描くと上手に描ける”という自信が生まれたと考えることができるだろう。本児の気持ちの「言語化」がされるようになり、指導者や保護者がそれを保障すること、また以前に描いた絵と比較することで、本児が実際にスキルの上達を確認できたことが自信へとつながり、指導の後半も粘土活動ではなく絵を描く活動を選択したと考えられる。

本指導における本児のデッサン・スキル獲得と指導者の支援についての流れを Table 1 に示した。

2．デッサン・スキルの般化に伴って見られた変化

本指導の目的としていた「本児にとっての余暇活動である絵を上達させたい」という点について、指導を通じてどのような般化が見られたかを考察したい。

指導を行う以前の絵は、本児の記憶のみに頼り、勢いに任せていた。そのため、形への意識は薄く、ほぼ一筆描きであった。しかし、本指導の第Ⅲ期頃から、家庭でも「お手本（図鑑や本）を見て描く回数が増えた」「描き直しをしながら描く」といった姿が見られるようになった。第Ⅲ期以降には以下のようなエピソードが聞かれた。印象的であったエピソードとして、「口をあけた雌ライオンの写真をお手本として描いていた時に、口の中（奥行き）を意識しながら、お手本をよく見て描けていた」というものがある。指導時間外においても、お手本を見て書くという約束事がしっかりと守れている様子であり、またそのように描くと上手に描けるという本児の自信が感じられるものであった。

一方で本児の描く絵は、図鑑を参考にしているためか、図鑑に掲載されている動物が向いている方向と同一の方向を向いている動物の絵が多かった。本児が冬休みに描いた海の中の絵では、海中の生物は同一方向を向いているが、鮫や鯨を始めとする幾つかの生物は、描き直しが何度も試みられ、修正した線に紛らわされることなく、描けていた。このように指導で習得されたことが、余暇としての絵にも般化されつつある可能性を感じさせるものでもあったと考えられる。

これまで、指導されたデッサン・スキルは、直ぐに指導の中での描画に反映されたが、余暇で描く絵の中ではそれらを用いて描くことが難しかった。つまり、指導で描く「絵」と余暇で描く「絵」は本児にとって、同じ「絵」という捉え方が成されていないことが感じられる。しかし、ある程度の期間を置くことによって、指導ではそのスキル指導を行っていなくとも、以前に習得されたスキルが余暇で描かれる絵にも用いられることが認められた。よって、本児なりの、いわば“熟成期間”を置くことで、般化へと繋がっているのではないかと思われた（Fig. 11, Fig. 12, Fig. 13）。

3．指導方法における一般化の可能性

本児への指導をする際に、補助教材を幾つか用いた。補助教材は、明るさに対応した鉛筆の使い分け表（Fig. 1）など、情報整理のための“視覚的補助教材”とだんだんの練習（Fig. 9）など、デッサン・スキル取得のための“体験的

NII-Electronic Library Service

Association of Disability Sciences, Japan

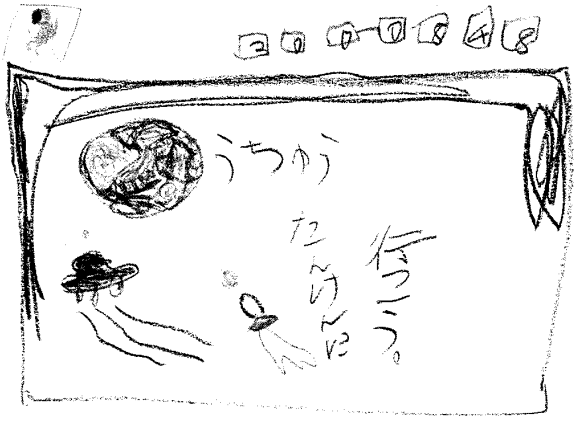


Fig.11　指導開始前の本児の絵（X－１年時）

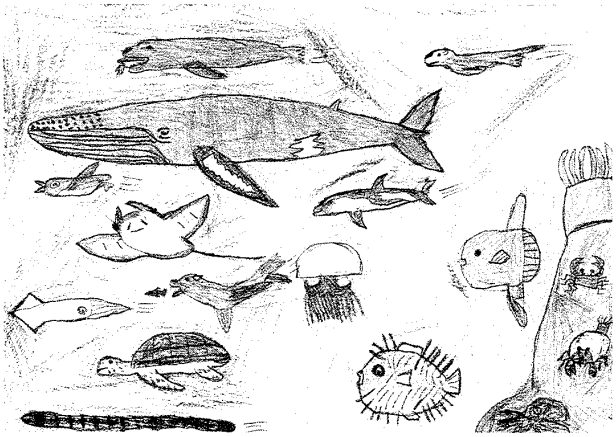


Fig.12　第Ⅲ期途中の本児の絵

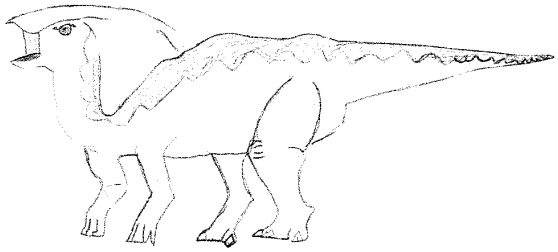


Fig.13　第Ⅳ期終了後の本児の絵

補助教材”に大別される。これまでに、自閉症児の美術指導に対する具体的方法や教材内容は示されておらず、これらの補助教材は、本児の障害特性を踏まえて筆者らによって作られた。本指導で用いられた教材や指導方法については、本児を対象に作成され、考えられたにしかすぎず、指導の一般化の可能性は述べることが難しいだろう。しかし、本指導内で用いたものが、自閉症児の美術指導において参考になればと考える。

４．今後の課題

全指導期を通じて、本児には、今まで描いていたところを忘れて新しいところを書き出してしまう“注意の転動性”や“切り替えの困難”が見られた。これらは彼の持つ障害特性によるものだと考えられ、これらを考慮した指導の実施方法の検討が必要である。また、本児は気になったパーツから描き始め、バランスが崩れやすいことから「全体のバランスへの意識を高める」、指導の中で、立方体の描き方や明暗の付け方にパターン化が見られたため「パターン化した描き方のパターン崩し」、デッサン・スキルの上達を支える基礎の「鉛筆の持ち方・筆圧の調整」を図る必要があるだろう。

また、本論文においては、デッサン・スキルの指導が、本児の持つ粘土造形スキルへの影響したかどうかについては検討していない。本指導開始前と終了後に作成された粘土作品を比較する事でデッサン・スキル指導がそれに与えた影響の検討を試みたいと考える。

謝　辞

本論文の公表を承諾いただいたご両親、そして絵が上手になりたいと一生懸命、取り組んでくれた男児に感謝します。

引用文献

天野清・野村勝彦（1983）ダウン症児の言語獲得と言語調整機能の発達.心理科学, 6 (2), 15-30.

Frith, U.（1991）富田真紀・清水康夫訳, 自閉症の謎を解き明かす．東京書籍.

木原久美子・浜谷直人・湯汲英史・小嶋謙四郎（1986）自閉症児の絵と行動.研究助成論文集第22号.（昭和61年度）安田明治こころの健康財団.

小山正・神土陽子（2004）自閉症スペクトラムの子どもの言語・象徴機能の発達．ナカニシヤ出版.

浜谷直人・木原久美子（1990）自閉症児の特異な描画技法の発達過程．教育心理学研究, 38 (1),

NII-Electronic Library Service

Association of Disability Sciences, Japan

83-88.
平井誠也・竹内郁子（1995）幼児・児童における円筒形の描画家庭の発達的研究．発達心理学研究，6(2)，144-154.
Leevers, J. H. and Harris, L. P（1998）Drawing Impossible Entities: A Measure of the Imagination in Children with Autism, Children with Learning Disabilities, and Normal 4-year-olds.Journal of Child Psychology and Psychiatry, 39（3)，399-410.
Luria, A. R.（1969）松野豊・関口昇訳，言語と精神発達．明治図書.
諸岡美佳・谷口清・神常雄・松野豊（1998）健常児及び知的障害児における言語の構想調整機能．特殊教育学研究，36(3)，11-21.
永江誠（1985）言語の行為調整機能再考.福岡教育大学紀要，35(4)，153-172.
大塚郁朗・寺山千代子（1995）発達障害児に描画能力の発達(2)―ある自閉症幼児の継続的観察―．日本教育心理学会総会発表論文集，37, 305.
Pring, L.（2005）Savant talent. Developmental Medicine and Child Neurology, 47, 500-503.
Selfe, L.（1977）Nadia: A case of extraordinary drawing ability in an autistic child. London academic Press.
新川昭一(監修)・鬼塚満寿彦(編集)（1989）図工教育の実践指導［1］図工授業の基礎理解．学習研究社，46-53.
園山繁樹・梅津大輔・勝浦暁・倉光晃子（2007）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, 57－64.
Treffert, D. A.（1990）Extraordinary People. New York: Harper & Row, Inc. 高橋健次訳，なぜかれらは天才的能力を示すのか－サヴァン症候群の驚異．草思社.

――2007. 8. 30 受稿，2007. 11. 21 受理――

Teaching Sketching Skills to a Boy with Pervasive Developmental Disorder and Savant Skill in Clay Work

Akatsuki KATSUURA, Etsushi ENDO, and Shigeki SONOYAMA

Savant skill or savant syndrome is a special skill shown by certain people with mental retardation. One out of 10 people with autistic disorder are reported to have this skill. In this study, we taught a fourth-grade boy with pervasive developmental disorder how to sketch during a period of 12 months. We discussed the teaching method as well as the special characteristics of and changes in his sketching skills and behavior during the course of teaching. The boy developed his initially poor skill in sketching into the ability to sketch by close observation, accurately grasp shapes, and describe in words the characteristics of items such as shade before sketching them. Gradation was another skill that he acquired. With regard to his behavior, he gradually outgrew his sense of panic when facing sketching difficulties as he acquired the ability to express what was in his mind in words. This suggests that verbalization was the key to developing the sketching skills and behavioral improvement.

Key Words：pervasive developmental disorder, teaching sketch skill, characteristic of sketchig, verbalization

University of Tsukuba, Graduate School of Comprehensive Human Sciences

NII-Electronic Library Service