

集団の中での個別指導のあり方

—— 音楽の授業での取り組み ——

堀内 清美

(愛媛県立宇和養護学校)

長尾 秀夫

(教育学部障害児教育)

(平成9年9月30日受理)

Method for individual teaching in music classes

Kiyomi HORIUCHI¹⁾ and Hideo NAGAO²⁾

Uwa Mentally Handicapped School¹⁾,

Department of Pathology for the Handicapped, Faculty of Education, Ehime University²⁾

抄 録

肢体不自由養護学校中学部重度・重複グループの音楽の授業において、周囲への理解や表現が極端に乏しい生徒に対して、集団指導の場でも個別的なかわりを主とした指導を徹底させた。そのことにより、生徒自身の、活動に対する予測と安定が高まり、大きな変容を遂げていった。この過程を、中心となった生徒、その他の生徒、主授業者、補助授業者の立場から分析し、この指導形態の特徴を明らかにしていくことで、単なる集団指導、個別指導の形態にとらわれず、一人の生徒に複数の教師がかかわるという方法を、「もう一つの集団指導」ととらえての試みと考え、生徒の発達段階や障害の重症度と学習内容により、柔軟に指導形態を形づくっていける指導場面としてその意味についても検討した。

キー・ワード：チーム・ティーチング，音楽，集団指導，個別指導

I. はじめに

重度・重複化している養護学校にとって一人ひとりをじっくりみつめる視点は不可欠である。学校の授業ではT・T（チーム・ティーチング）といわれる指導法がとられ、生徒は小

集団あるいは中集団（15人前後）での学習場面が多い。そこでは社会性を重視して授業が構築されるが、他方では、生徒一人ひとりの課題をどうとらえてかかわっていくかがわかりにくい構造ともいえる。

そこで本研究では、集団指導の場で個別指導を重視した一事例の経過を通して授業者（筆者）の目から対象生徒やそれ以外の生徒、補助授業者の変化の様子をとらえていく。形態（もう一つの集団指導）の特徴と、他の学習形態の性質との比較、の2つの側面からとらえたいと考えた。

II. 方 法

1. 対 象

対象は、肢体不自由養護学校中学部2・3年の重度・重複グループ（男子3名・女子4名）に所属する生徒である。このグループは養護・訓練を主とした教育課程をとっている。メンバーの精神運動発達は表1の通りである。

表1 遠城寺式乳幼児分析的発達検査

	移動運動	手の運動	基本的習慣	対人関係	発 語	言語理解
中2 H児	0 : 6	0 : 2	0 : 3	0 : 4	0 : 5	0 : 9
中2 O児	1 : 3	1 : 1	1 : 1	0 : 5	0 : 6	0 : 9
中2 K児	0 : 3	0 : 4	0 : 4	0 : 4	0 : 7	1 : 5
中3 N児	0 : 4	0 : 7	0 : 9	0 : 6	0 : 8	0 : 10
中3 M児	0 : 9	0 : 6	0 : 7	0 : 6	0 : 8	0 : 10
中3 S児	0 : 10	0 : 10	0 : 10	1 : 7	0 : 9	1 : 3
中3 B児	1 : 3	2 : 1	2 : 7	1 : 10	1 : 1	1 : 10

尚、このグループの中で、刺激や働きかけに対する反応と援助の手だてが最もわかりにくいという理由で1例（H児）を追う方法で、指導の経過をまとめた。

H児は14歳の女兒であった。診断名は染色体異常症で、四肢には脳性運動障害があった。その他に先天性心臓疾患があったが、生後半年で手術を受け、現在は生活の制限はない。身体的特徴としては体幹の反り、捻りが強く、首から下の緊張が強く、後ろに反らすとそこから下へと緊張が入っていくパターンをもっていた。手首と足首の内転が強く、足には変形予防の装具をつけていた。腕を屈曲・伸展のどちらかへ制御する力はなかった。人や物に対して気持ちが向いている時は指かみが少なく、かみ方も浅くなった。快の反応としては両手を耳の横で大きく振ったり、左手でこめかみの辺りを刺激する行動が見られ、声を伴うこともあった。

2. 手 続 き

H児にとって関心の高い分野であり、また身体機能面のハンディに対して様々な工夫が施しやすい領域であると思われた音楽の授業を取り上げることにした。

音楽の授業の内容は表2に示した2つのプログラムを大きな流れとして週1回ずつ、場面構造と刺激に一定の違いをもたせて実施した。プログラムAはテーマ音楽を中心に、対象の好きなもの（楽し

表2 実施プログラムの一例

プログラム A	プログラム B
①あいさつ (号令)	①始めの曲：♪ Hello
②テーマ曲：♪小さな世界 ：♪となりのトトロ ：♪南の島のハメハメハ ：♪ライオン ：♪ミックスジュース ：♪さっちゃん ：♪ドラエモン	②あ い さ つ：♪こんにちは
	③ハンドプレイ：♪山小屋一軒 ：♪カバカバどこだ
	④マ ッ サ ー ジ：♪メリーさんの羊
	⑤楽 器 遊 び：毛笛 ：卵マラカス ：♪ころころ卵 ：ギター
③ハンドプレイ： ♪幸せなら手をたたこう	⑥音楽的対話：太鼓 ：ギター
④プレイソング：♪大きな太鼓	
⑤音楽的対話	
⑥鑑 賞：♪花	⑦鑑 賞：器楽との関連曲
⑦あいさつ (号令)	⑧終わりの曲：♪ Good Bye

み)と自己表出(表現手段を生かした活動)を目標とした。プログラムBは音楽の要素にそって養護・訓練の観点から課題学習的な内容にした。特に、本研究では図1の方式による楽器遊び、これは楽器という刺激に対して一定の方向から主授業者によって意図的に働きかける方法を通して、H児の態度や様子の変化をとらえていった。この図1、授業の中心的構図の授業を展開することで、生徒自身がどのように外界とかかわっているか、一人ひとりをとらえ直して援助を行った。

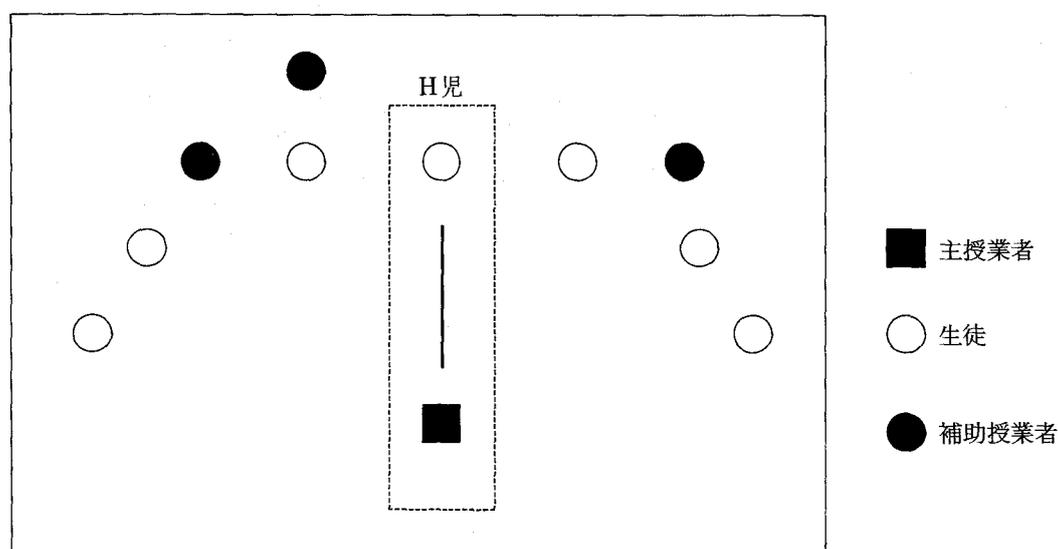


図1 授業の中心的構図

研究期間は1994年4月から1995年3月までで、その間の計54回（週2回、各40分）の音楽の授業について検討した。記録として8ミリビデオ録画（固定）と文章記録を行った。また筆者（主授業者）による時間ごとの評価を行ったが、その内容は記述式により、主授業者の立場からかかわる意図とそれに対する反応や補助授業者のかかわり方、補助授業者からでる、かかわりからみたH児についての感想や最近の生徒の様子、待っている間の他児の状況などを、できる限り記録した。また学期末毎に担当者4名全員で音楽行動チェックリスト（図3参照）の項目をチェックし、「聞くこと」「身体運動」「手の操作」「秩序形成」「歌うこと」「対象関係」についての診断・評価を行った。

なお音楽の授業では、著者は音楽専科であるので主授業者となり、対象生徒の学級担任及び介助員であった3名が補助授業者となった。

Ⅲ. 結 果

本研究の結果を、楽器の使い方からみたH児の変化、H児の刺激に対する行動や様子（かかわり方）の変化、他児の行動（様子）の変化、補助授業者のかかわり方の変化、の4点に分けてまとめた。

1. 楽器の使い方から見たH児の行動の変化

H児に対して、指導者がどういう視点でかかわったか（どの楽器をどう使ったかという点からのかかわり）をみると、以下の4つの期間に分けられる。この指導期間の区分は、そのまま指導経過のプロセスとして表される。

I期（4・5月）：診断期

この時期は診断期として受け入れやすい（好きな）音や楽器を探していった。タンブリン・ギターを触って確かめる場合もあるが、身体を無理に動かされるのを厭がりポジショニングが困難であった。

II期（6・7月）：試行錯誤期

I期の診断後ではあるが、指導方針を綿密に立てるといより、実践の中でかかわりの方向性を立てていけるような試行錯誤を繰り返した。状況は、卵マラカスを握って離せなかったり、またタンブリンを鳴らしたり、シンセサイザーに触れると音が出てハッとすることもあったが、どれも偶然性が高く因果関係がわかってのことではなかった。このように、この時期は、振ることによって音を出す活動、叩くことによって音を出す活動、押すことによって音を出す活動、といった活動の性質、楽器の音質あるいは感触などH児の受け止めやすさについて実践を通して模索していった。

III期・IV期は全体を通して視点をしばってかかわっていった。具体的には次の通りである。

III期（9月）：実験期A

この時期は同じ教材であっても、対象に応じて遊び方やかかわり方を変え、一人ひとりの課題を明確にして実施した。シンセサイザーによる楽器遊びでは腕の関節や手で試してみたが押す力が弱く音がでなかった。眼球を音源の方向にしきりに動かしていたが、姿勢を自分でコントロールできず、注視できなかった。また、トーンチャイムを初めて使用したが自発的な運動は見られなかった。

Ⅳ期（10～12月）：実験期B

この時期は①子ども側の見え方を考慮した楽器提示の仕方，②結果のでやすい楽器の使用，例えばわずかな動きでも音（結果）が出る因果関係のわかりやすいもの等，視覚的・聴覚的な条件を組み合わせた。さらに，③主授業者（筆者）が見せたり触れさせた後で自発的な動きを引き出したり，主授業者が先に音を出してみせる等，刺激を受け止めやすいかかわり方を工夫した。シンバルやツリーチャイムでは右手をよく動かし，棒を中指と薬指で握る場面も見られた。タンバーでは叩く，指や爪でこすりその感触を確かめる運動が見られた。また自分が手を動かしている楽器を見ることもあった。

Ⅴ期（1～3月）：定着期

この時期はH児の動きとしてのパターンと主授業者（筆者）のかかわりのとり方が安定してきた時期であった。特に，集団指導の中の個別指導の徹底を図り，ポジショニングの工夫によって，外界と向かい合いやすい姿勢について追究した。タンバーではいろいろな角度で手の動きが見られた。そのタンバーをシンバルにすり替えると運動が止まる等，注視はないが見ている様子がわかった。叩くために姿勢を動かすことはないが，自ら触っているものをチラッと見ていた。この時期は最初楽器に触れ，確かめた後で自発的な運動が生じた。

2. H児の行動の変化

目の前の刺激や対象に対する行動（快・不快）の変化を，視線，手，躯幹，足の動きと発声についてみられる具体的変化を上げてみた。H児の行動の変化を表3にまとめた。

表3 H児の行動の変化

1：目	<ul style="list-style-type: none"> ・天井を向いたままである ・そらす ・チラッと見る ・筆者を見る ・たたくものを見る ・追視する
2：手	<ul style="list-style-type: none"> ・指すいをする ・意識して避ける ・よけない ・広げてバタバタする ・自発的にトントン表現する
3：姿勢	<ul style="list-style-type: none"> ・反り返る ・変化させない ・リラックスする ・自ら姿勢を起こす
4：発声	<ul style="list-style-type: none"> ・口をブーブー鳴らす，唾はきがみられる ・刺激を与えても変わらない ・刺激の後しばらくして不快な声をだす ・刺激の後，しばらくして合わせるように声を出す
5：足 (図2)	<ul style="list-style-type: none"> ・装具トントンの常同運動 ・何もしないリラックス

特に5の足の動きに関しては，刺激に集中している，あるいは快状況のリラックスにみられる無音部分と，不快行動や刺激・外界の拒否と考えられる両足の装具による車いすの足置きをトントン鳴らす有音部分と状況の違いが明らかであったため，ビデオ記録から音の採取を行い図2にグラフ化した。すると不快行動の著しい減少という変化が読み取れた。

3. 他児の行動の変化

他児の行動評定は表4にまとめた。

他児が，この方法によって明らかに伸びたという点についてデータの上からは明らかにできなかった。しかし当初，主授業者がH児にかかわっている時，かかわって欲しいと要求して待

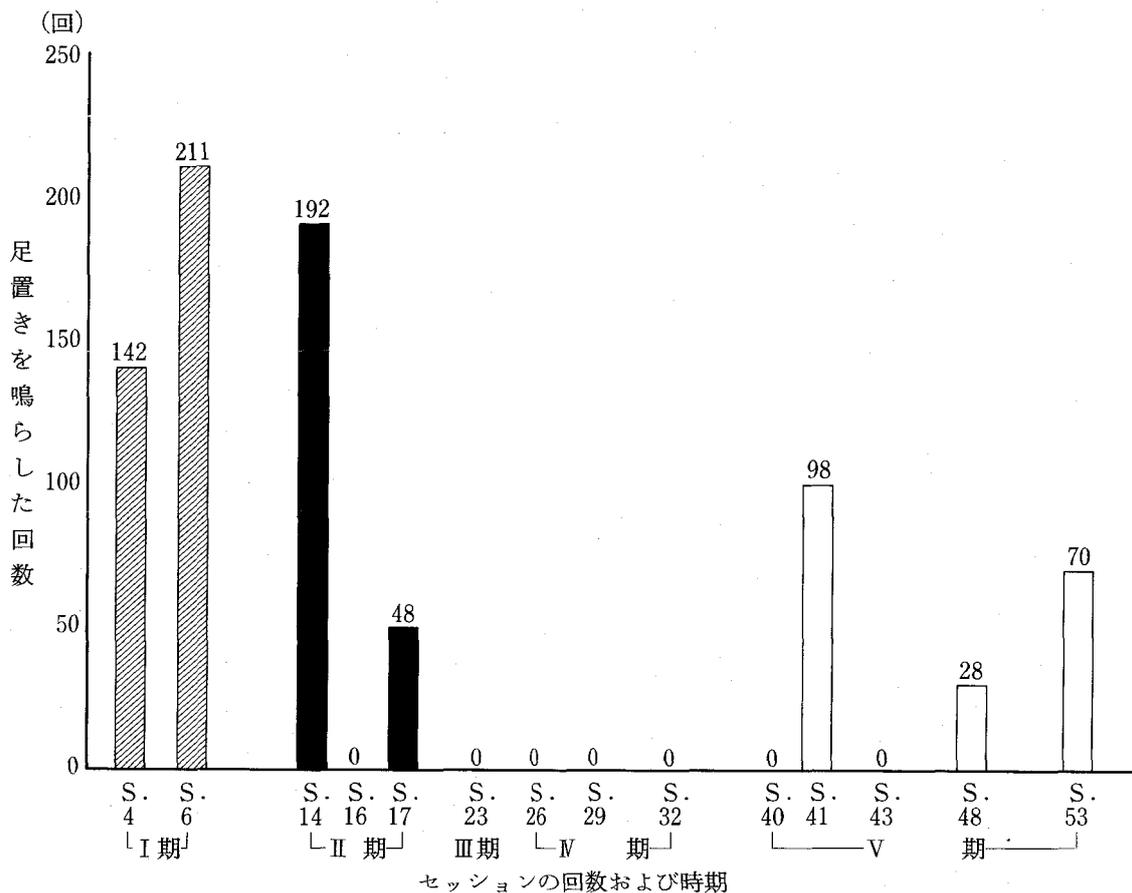


図2 H児にみる不快行動の変化
—プログラムBの開始直後2分30秒間の分析—

てずに騒いでいた生徒が、時々そのかわりを見たり、音・音楽の刺激に注意が向き自分にかかわって欲しいと希望しながら傍らにいる補助授業者と静かに待つことができるようになった。これはI期・II期の比較的早い時期にかけてゆるやかに変わってきたことである。あるいは発達年齢が比較的高い生徒では周りの状況（主授業者，H児，

表4 他児の行動評定

図1の [H児：主授業者のかかわりの最中の待つ状況において]	
1:	待てずに騒ぐ。かかわって欲しいという要求をする。
2:	待つというよりぼおっとしている。眠くなるなど。
3:	待つというより、自分の世界にいる。 自己刺激など常同運動が見られる。
4:	時々H児や筆者を見る。
5:	時々刺激（音や音楽）に注意する。 自分にもかかわってほしい様子が見られる。
6:	ゆったりした雰囲気です静かに順番を待つ。
7:	自分の順番の後も静かに注目し、待つことができる。
8:	自分の順番がくるとにっこりする。
9:	H児の様子を見守る。
10:	期待感を持ち顔を輝かせて筆者を見守る。
11:	サブの教師と期待感を抱きながら待つことができる。

他児，補助授業者）すべてが興味の対象となり，声を出さず身体全体で目の前に起こる一挙一動に積極的に反応しながら待っていた。

4. 補助授業者の行動の変化

本研究にあたっては集団指導における補助授業者の役割についても，その対象としてとらえ

てきた。補助授業者に見られる行動の変化は表5にまとめた。

I期では全体的に、何もせず傍観していたり、聞かれたことや興味のある事柄のみの情報提供や参加などの消極的肯定型の参加であったが、経過と共に試行しながら進んでかかわったり、情報を提供したりするようになった。IV期

になるとそれを他の授業場面などで違う方法に転化させる等の積極的肯定型の参加に変化していった。特に音楽場面でみられたH児自身の変化によって周囲のかかわり方も変わってきた。具体的には11月頃、自教室で行う課題の時間に普段音楽活動をサポートしている補助授業者が、タンブリンやシンバルで本児の反応をひきだす試みをしたり、翌年2月頃、学級での製作活動の場面でタンブリンに画用紙を張り、手指に絵の具をつけトントン叩くことによって絵を作ったりしていた。このような補助授業者の変容はH児にとって普段からのかかわりのある教師であるだけに効果があった。

表5 補助授業者にみる行動評定

0	: 授業に参加しない。その場にいるだけ。生徒も受け入れない。
1	: 授業の雰囲気・目的に反する行為をする。生徒とじゃれる。
2	: 傍観。何もしない。
3	: 興味のある事柄のみ参加する。
4	: 聞かれた事柄のみ情報を提供する。
5	: 指示された事柄のみ援助する。
6	: 進んで情報を伝える。
7	: 進んでかかわろうとする。
8	: 進んでかかわり、いろいろ試してみる。
9	: 他の授業場面などの生活全般に取り入れる。
10	: 違う方法に転化させていろいろ試してみる。
11	: 母親などと連携し積極的に情報を集めて行く。

5. その他

①MCL：音楽行動チェックリストダイアグラム（松井，1989³⁾）図3参照。

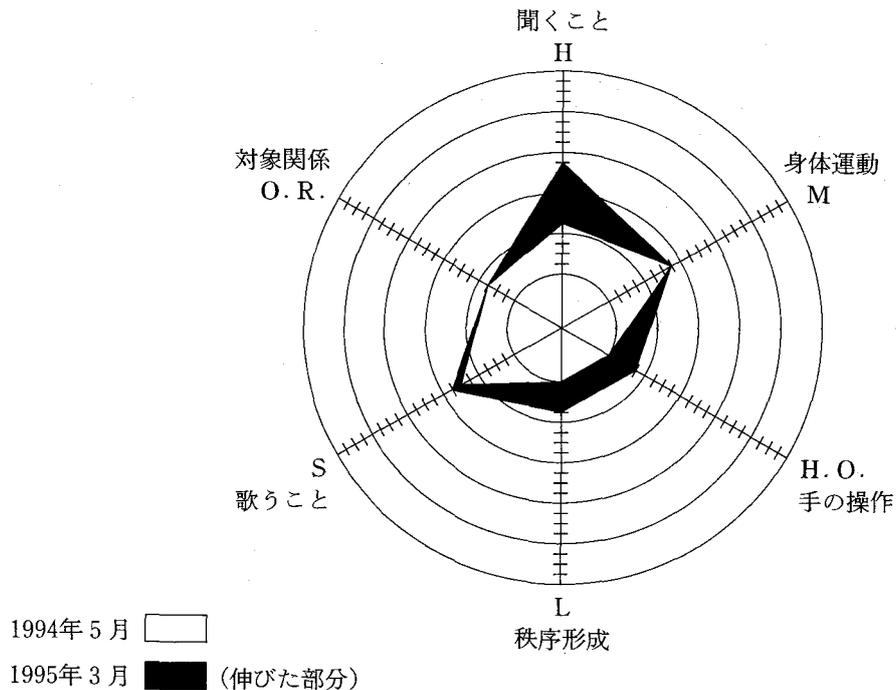


図3 音楽行動チェックリスト [MCLダイアグラム]

H児のダイアグラムのタイプは全体的発達遅滞型とみることができた。1994年5月と1995年3月を比べてみるとその変化は『聞くこと』『手の操作』『秩序形成』等で明らかであった。なかでもH児の聴覚の優位性がうかがえた。

②MEPA-II：感覚運動発達アセスメント（小林他，1992¹⁾）

MEPA-IIのプロフィールから、姿勢・移動面の確実な伸びと共に、本研究で主としてかわった手の操作性あるいは快体験に伴うコミュニケーション拡大の様相が認められた。同時にH児の行動様式は、快よりも不快レベルの表現が多かった。

③その他（学校以外）の場面での様子

H児が通院している機能訓練の場面では、1994年5月に初めてスタビライザーによる立位の保持ができればはじめ、同年12月からは本格的に自分で立てるようになった。

母親はピアノ教師で生来、音楽的なかわりを豊富に行っていた。しかし、本研究の段階で特にかかわりが変わった事実はない。

9月頃、母親が、音楽が終わった後の下校時、週一回の機能訓練に向かう車中のH児の様子を「とてもご機嫌で顔がパッと明るくフンフン鼻歌がでる」と話していた。

IV. 考 察

本研究で実施した指導を通して明らかとなった事項を、H児、他児、主授業者、補助授業者について、メリット・デメリットに分けて整理し表6に示した。

H児は、慣れない場では人見知りが強かったが、デメリットと思われた待つというかわりの薄い時間が、むしろ他児と主授業者とのかかわりを見たり、音を聞いたりすることで一種のウォーミングアップとなったようで、かわりと待つことの繰り返しの構造で不安が軽減し、刺激が整理され、より高い学習効果につながった。これは環境を整理した効果と考えられる。

一方、他児にとっては、集団の大きさに左右され、本形態による順番を（自分へのかかわりを）待つ時間が課題として適当か、相互の交流が希薄になるのではないかなどが懸念されたが、その待っている態度に、自分自身のやりたい気持ちを押えるような、キョロキョロと補助授業者の顔をうかがう等、まわりを意識している様子が見られ、発達段階の高いレベルの生徒にもそれなりに有意義な学習形態となっていた。しかし人数によって（本集団は7名）、他者や外界を意識することに困難がある発達段階の生徒にとっては、むしろ自己表出を制限された不安定な時間を多く過ごすことにもなるのではないかと思われた。

またデータとしては不十分であるが、集団構成員間の交流という点からみても、I期では主授業者を中心とした星型ソシオグラム（松井，1980²⁾）から、徐々に相互交流のみられる成熟型（松井，1980²⁾）に移行していった。

また主授業者にとっては、H児が一斉指導では読み取りにくい行動パターンを持っていたことに集中してかわられたことをはじめ、緊張の強い躯幹のポジショニングの工夫についても、マンツーマン以上の、H児一人に対して授業者2人で行う方法は、H児が楽器に向かいやすい条件を強化する点からも有効であった。主授業者自身、他の生徒を直接見ない時間に対する不安もあったが、かわっているわかりにくい一生徒に集中することができるという安心も大きかった。このことは結果的に、どの生徒とも次の段階でH児と等しい密接なかかわりを築けたからである。

表6 指導にあたっての予測と実際

(○はメリット, ▲はデメリット)

	H児にとって	他児にとって	主授業者にとって	補助授業者にとって
予想されたこと	<p>○刺激の整理が進む。</p> <p>▲待っている間に自分の世界にひたりきってしまう。</p> <p>▲集団としての横のつながりが薄くなってしまう。</p>	<p>○待つ学習が進む。</p> <p>▲待つ時間の長さが課題として適当であるか。(時間の浪費となりはしないか。)</p>	<p>○かかわりがしぼりやすい。</p> <p>個別の音や、楽器の好みへの対応が可能になること、運動の可動域を考慮しやすいこと、刺激の量の与え方や提示の仕方、間のとり方など、この構造でなければ一人ひとりがとらえにくい。</p> <p>▲他児を、放っておくことになるのではないか。</p>	<p>○H児以外の生徒を見てもらえる。(補助授業者は生徒とかかわらないで済む)</p> <p>▲H児以外と静かに待っているだけになると思われた。</p>
具体例・コメント	<p>○かかわる人および物(楽器)に対してクリアな反応がみられた。特に主授業者へのかかわりは、自らの所に来る前に極度の反応を示す強いものであった。</p> <p>○他児にかかわる主授業者への明らかな追視がみられた。これは全体としての刺激が制限されたことにより、注意が集中したものと思われる。</p>	<p>○『待つ』ことの良い部分が目立った。</p> <ul style="list-style-type: none"> ・順番への意識が高まる。 ・プログラムの流れへの予測が進む。 ・繰り返される行為(音刺激・かかわり)に対して安心感が増す。 ・期待感、意欲が高まる。(早く来てほしいと声を上げる場合もあるが、自分の前に来たとき喜ぶ) ・他児は補助授業者とゆったり待つことによる安定感がある。 ・5~7人の小集団で適度な待つことが可能である。(時々声を上げて待てなかった一人は、補助授業者と待つことで可能となる) ・H児がモデルになるのでお互い手をだしやすい。 ・連帯感がでる。(より発達の進んだ生徒ではH児と主授業者のかかわりをおもしろく見ている) <p>○集団全体の中で個への意識の集中が進んだ。H児と主授業者を刺激としてとらえ、</p> <ul style="list-style-type: none"> ・いたずらな(散漫な)音刺激が少なくなる。 ・不特定の補助授業者による、意図しないかかわりが少なくなる。 	<p>○H児へのかかわり、反応がダイレクトにとらえられる。(かかわりながら同じ教材も提示法を変えられる)</p> <p>○H児へのフォロー、介助、姿勢のポジショニングを補助授業者にしてもらえた。</p> <p>○H児の情報交換を含めた現在の状況の評価を、補助授業者と行いながらかかわれた。</p> <p>○H児へのかかわり方の共通理解が進み、補助授業者の音楽授業場面以外への般化が進んだ。</p> <p>○待っている生徒の様子から、むしろ待つことで学習する部分が多く、H児以外への配慮はほとんどいらなかった。</p>	<p>○補助授業者にとってもH児と主授業者の図式への集中が進み、生徒の適正な評価につながったり、授業場面以外のかかわりに広がりが見られるようになった。</p> <p>○H児に対して、むしろ積極的に2人以上の補助授業者がかかわる方法が生まれた。ポジショニング、提示等に特に効果的であった。(主体的にかかわることで補助授業者の意識も変わってくる)</p> <p>○評価に対する共通理解が進み、快・不快の確認やわかりやすい(うけとめやすい)かかわり方など、主授業者と話しながら行うことで理解が進んだ。</p> <p>(このことは生徒の妨げになるとも思われたが、実際このコミュニケーションは、想像以上に有効であった)</p>

集団の中での個別指導のあり方

補助授業者にとってはH児以外の生徒と静かに待っているだけになると思われたが、直接H児にかかわらないまでも、一生徒に対する反応のとらえ方やかかわり方などを主授業者とコミュニケーションしながら行うことで相互の理解が深まり、それ以後のかかわりの内容が豊かになった。

さらに本研究では、集団指導・個別指導といった従来の表現に加えて、子ども一人に複数の教師がかかわる方法を、もう一つの集団指導として位置づけた。そして従来の集団指導（一斉指導、通常のチーム・ティーチング）、個別指導、もう一つの集団指導について本研究をまとめ、それぞれの長所と問題点を整理して表7に示した。

最も通常の指導形態は一斉指導といわれる集団指導である。この指導の長所として、多くの教材を同時に多数に教えられて経済的効率が良いこともあって、通常の教育で専らとられてきた授業形態である。しかし、問題点も多く、子どもが消極的・受動的になり自主性が乏しくなること、子どもどうしが話し合ったりすることが困難で、人間関係が競争的になる等が上げら

表7 授業形態の多様性と特徴

授業形態	集団指導 (一斉指導)	個別指導	もう一つの集団指導
子ども(C)と教師(T)の数	C>T 複数対1人 複数対複数 (いわゆるT・T)	C=T 1人対1人	C<T 1人対複数 複数対複数
本研究の結果	授業全体を通して、他の子どもにかかわっている間、順番を待つ学習ができ、連帯感も育ってきた。	H児がシンバルを見て音を出すことができるように、焦点を一人にしぼってかかわれた。	タンバールの演奏に際して、一人の補助授業者がH児に楽器を提示し、もう一人の補助授業者がH児の肘を支持したポジションで、H児は安心して楽器に向かい、自発的な動きが増加した。
一般的な長所	<ul style="list-style-type: none"> 多くの教材を教えるのには便利である。 同時に多人数の子どもに教えるのには経済的効率が良い。 他の子どもの学習を見て学ぶことができる。 順番を待つことを学習する。 	<ul style="list-style-type: none"> 子ども一人ひとりの関心、学力等を受け止め、それに応じた指導ができる。 	<ul style="list-style-type: none"> どんなに障害の重い子どもでも、適切な補助授業者の参加により、目標とする学習ができる。 子どもを教師間の話合いで多面的に見ることができる。
一般的な問題点	<ul style="list-style-type: none"> 子どもどうし、子どもと教師が話し合うことが困難である。 子どもの人間関係が競争的になる。 子どもは消極的、受動的で自主性が乏しくなる。 子どものすばらしい考え方や表現も、教師が用意した答えに合わないとは無視される。 	<ul style="list-style-type: none"> 子どもに手をかけすぎる。 子どもの相相互作用を活用できない。 子どもがお互いに協力することで学習する社会的に有用な諸能力を育てられない。 	<ul style="list-style-type: none"> 子どもに手をかけすぎる。 教師の人数確保が難しい。 教師の考え方が多様で教師間の意思の疎通が難しい。

れている（日本教育経営学会，1990⁴⁾）。その反省に立って出てきたものがT・Tで，小集団や個別指導を同時に入れていくことで，生徒の個性や能力に合わせて自ら学ぶ子どもの育成をねらっている（高浦，1994⁵⁾）。

次の個別指導については，本研究でも他の生徒のことを気にせず，対象児に焦点をしぼってかかわれる長所があった。これは一般的にも個別指導の長所と言われていることで，子ども一人ひとりの関心，学力等に応じた指導ができる授業形態である。特殊学校の生徒達が重度化していく中で，当然のようにこの形態をとらざる得ない状況が生じ，T・Tと共にかかなりの授業時間がこの形態になってきている（寺山，1995⁶⁾）。しかし，この指導形態も注意しないと生徒に手をかけすぎて，子どもの能力発揮の機会を奪ってしまうこと，生徒相互のかかわりやその中から生まれる力動・相互作用を活用できない，生徒が協力して学習する社会性を育てられない等の多くの問題があり，集団指導とどのように組み合わせしていくかが重要な課題である。

最後にもう一つの集団指導というのは，生徒一人に複数の教師がかかわって指導する場合である。本研究では，タンパーの演奏に際して，一人の補助授業者が楽器を提示し，もう一人の補助授業者が肘を支持した位置で支え，H児は安心して楽器に向かい，自発的な動きが増加した。このもう一つの集団指導の長所は，どんなに障害の重い子どもでも適当な補助授業者の参加で目標とする学習ができることや，生徒について教師間の話し合いで多面的な見方ができること等である。しかし，個別指導と同じく，生徒に手をかけ過ぎることや，教師の人数確保が難しい等に加え，教師の考え方が多様で意思の疎通が難しいことはT・Tと通じる問題点である（寺山，1995⁶⁾）。

しかしながら本研究に示したもう一つの集団指導では，対象の発達段階や障害の重症度と学習内容等により，徹底した個別指導が可能となるなど可塑性にも富んでいると思われる。集団としての学習する力を最大限に生かし合える構造として今後多くの人に再認識されることを期待する。

謝 辞

稿を終えるに当たり，本研究に御協力いただきました愛媛県立第一養護学校に衷心より感謝いたします。

文 献

- 1) 小林芳文他（1992）乳幼児と障害児の感覚運動発達アセスメント．コレール社．
- 2) 松井紀和（1980）音楽療法の手引．一音楽療法家のための一．牧野出版．
- 3) 松井紀和（1989）MCL使用のためのマニュアル．日本臨床心理研究所．
- 4) 日本教育経営学会・学校改善研究委員会（1990）学校改善に関する理論的・実証的研究．ぎょうせい．
- 5) 高浦勝義（1994）小学校におけるティーム・ティーチングの考え方，進め方．黎明書房．
- 6) 寺山千代子（1995）特殊教育におけるティーム・ティーチングの導入とその課題．国立特殊教育総合研究所紀要，22，47-55．

Method for individual teaching in music classes

Kiyomi HORIUCHI¹⁾ and Hideo NAGAO²⁾

Uwa Mentally Handicapped School¹⁾,

Department of Pathology for the Handicapped, Faculty of Education, Ehime University²⁾

Abstract

We report on a teaching method in music class for multiple-profoundly handicapped pupils at a junior high school for physically handicapped children. A pupil with poor understanding of the outer world surrounding her and with little means to express herself, was instructed in a man to man fashion in the class. She gained more emotional stability and was able to predict the next schedules in plan and made progress in her school work. This process was analyzed from the standpoints of the pupil, classmates, main teacher and assistant teachers, respectively, and the effectiveness of this teaching system was clarified. We tried "another group teaching" which involved two over teachers for a pupil, distinct from traditional systems such as group teaching (team teaching, etc.) or individual teaching. The new method of teaching, which consists of a flexible teaching system depending on the teaching program, developmental level and severity of disability, was discussed.

Key words: team teaching, music, group teaching, individual teaching.