

論文

フェイスダイアグラムによるモラルジレンマ授業の分析

Assessment of Moral Dilemma Classroom

by the Face Diagram Method

荒木 紀幸*・森本 玲子*・鈴木 憲**
Noriyuki Araki, Reiko Morimoto and Tukasa Suzuki

モラルジレンマ授業が道徳性を発達させる上で有効な教育方法であることは、この授業に関わった多くの実証研究、特に兵庫教育大学を中心とした道徳性発達研究会の参加メンバーである多くの現職教育者、実践研究者によって、あるいは、この研究に関心を持たれた現職の先生方による教育実践によって明らかにされてきた。その多くは修士論文として、あるいは書籍、学会誌や紀要論文として公表され、広く知られるようになった。この研究では、鈴木憲が修士論文の中で検討し、実証した道徳性の発達を目的とする一主題二時間の授業、三つの授業実践を取り上げ、新たにフェイスダイアグラムによる授業分析を行うことで、この授業分析法の有効性を実証する。

キーワード：道徳性の発達、コールバーグ、モラルジレンマ授業、フェイスプロフィール分析

はじめに

モラルジレンマ授業の分析に当たって、これまで藤田広一の開発になるST分析法とベールズの三位相授業過程分析法を用いて検討することが殆どであった(堀田泰永・植田和也, 1993)。それはモラルジレンマ授業の持つ特徴を明らかにするためにはST分析と三位相授業過程分析が馴染みやすいという理由からである。

ST分析法とは教授学習過程を教師の行動(T行動)と児童の行動(S行動)の出現パターンから分析するので、児童を中心に活発な話し合いが行われていたか、教師中心の展開であったかを客観的に評価する方法である。例えば、荒木紀幸(2011)は6つのモラルジレンマ授業(授業者一徳永悦郎, 小学5年生, 1クラス)を取り上げ、教師と児童の発言量の比較とS-T分析を行っている。その結果、S-T分析の時系列パターンの特徴や統計的な裏づけ、さらには授業を全てに渡って観察してきた印象等を総合して、これら一連のモラルジレンマ授業は活発な雰囲気の下で児童を中心に展開されていたと結論している。

また三位相授業過程分析とは、集団が問題解決を行う

過程において質的に異なる三つの位相を通ると考え、話し合いの過程を機械的に三等分して分析している。つまり、「方向づけの問題」を強調する段階から「評価の問題」を強調する段階へ、次いで、「統制の問題」を強調する段階へ移行する。この方法に基づいてモラルジレンマ授業における話し合いの有効性が多数検討、報告されている(八重柏新治, 1985; 野口裕展, 1987; 鈴木憲, 1988; 松尾廣文, 1991; 堀田泰永, 1993; 植田和也, 1993など)。

例えば、鈴木憲は自分が行ったモラルジレンマ授業について三位相授業過程分析を行っている(1988)。モラルジレンマ授業を受けた最初の段階、第一位相では「方向づけ機能」が働き、子どもたちはジレンマをしっかり受け止め、次の第二位相では「評価機能」が働き、最後に第三相「統合の機能」が働くと仮定している。この三位相分析を通して、集団討議が有効に働いて問題の解決に至ったかどうか、討論の過程でどのような問題が生じたかなどを検討している。またこの方法は授業を評価したり、授業の改善に資する点でも有効であり、特に問題解決型の授業にとってこの分析方法は有力な道具であると考え、これまで活用してきた。

さて、今回取り上げるフェイスダイアグラム分析は三

* 神戸親和女子大学

** 伊勢市立二見中学校

位相授業過程分析法と同様に、モラルジレンマ授業の分析にとって、有効な分析方法であるかどうかを検討する。

このフェイスダイアグラム分析はフランダースの言語過程相互作用分析を発展させたものである。フランダースの言語過程相互作用分析は教師と児童の社会的交互作用により形成される授業の雰囲気（教師の権威と児童の自発性によって作られる）を10個の分析カテゴリーを使って分析することを意図している。これを改善した岡山教育センター方式では15カテゴリーを用い、より細かい授業分析を行い、教師の授業改善や新人研修に活用している。今回使用するフェイスダイアグラム（顔グラフ）は、授業中の教師と児童、児童同士の語りを分析した結果を、授業を受けた子どもの顔の表情として表したものである。私たちは顔の表情からその授業の特徴を簡単に読みとることができる。この方式を一連のモラルジレンマ授業分析に利用することで、モラルジレンマ授業を評価、改善する上で有効な分析方法なり得ることが期待される。

そこでこの研究では5年生を対象に鈴木憲が行った4本のモラルジレンマ授業の中から3本を取り上げ、逐語録を手がかりに、岡山大学名誉教授近藤勲の開発になるCNR授業分析ソフトを用いたフェイスダイアグラム分析を行った結果について報告する。今回分析の対象から除いたモラルジレンマ授業（第1回目実践）は、生命尊重を扱った「けい子の人形」である。祖母の形見の人形を生命の危険を侵しても取りに行くべきかどうかといった兄弟愛を扱っており、生徒指導の面から問題があり、ここでは分析の対象としなかった。

モラルジレンマ授業が道徳性の発達に及ぼす効果を検討した鈴木自身が授業者となって約2ヶ月間行った4主題8時間のコールバーグ理論に基づく道徳実験授業と学校規模が同じ他の学校で行われた従来型の道徳（8主題8時間）授業（統制群）と比較している。

両群とも道徳性の発達はコールバーグの例話の1つ「ハインツのジレンマ」を邦訳した「山田さんのジレンマ」を用いた「規範—基本判断」判定法によって道徳性が測定された（荒木・八重柏新治・前田和利，1985）。授業の効果量（effect size：ES）は（実験群の平均値－統制群の平均値）／統制群のSDで表される（今栄国晴，1985；岩脇三良，1986）。それによると、ESは0.52と効果量は中程度を得た。この場合の実験群（14人）の授業後の道徳性発達段階は2.14段階（SD＝0.52）であり、統制群（32人）は1.81段階（SD＝0.63）であった。

また役割取得検査はセルマンの例話の中の「木登り課題」と「誕生プレゼント課題」を使用し、改訂役割取得能力発達段階評定マニュアル（荒木・鈴木憲・野口裕展，1986）に従って評定された。役割取得能力の発達に及ぼす授業効果を道徳性の発達と同様の手続きで計算したと

ころ、ESは1.1（ES＝0.8前後で、効果量は大きいに対応）と、その効果量は極めて高い結果であった（この場合実験群の授業後の役割取得能力段階は2.50段階（SD＝0.50）であり、統制群は1.81段階（SD＝0.61）であった）。

このように、鈴木が行った道徳性の発達、並びに役割取得能力の発達に及ぼすモラルジレンマ授業の効果は従来の道徳授業に比べて著しく大きいことをES値は表していた。

次に、鈴木の実践研究を含む11の修士論文について、道徳性発達検査、役割取得検査それぞれに授業効果得点（発達の伸び）を計算するのに、教育的処遇を受けた後のポストテストがプリテストと比べて2段階上昇している場合に2点、1段階上昇している場合に1点、変化がなかった場合に0点、1段階下降している場合を－1点、2段階下降している場合を－2点を与えた。この後実験群と統制群を比較したところ、統制群は道徳性発達検査、役割取得検査のいずれにおいても、伸びは平均0.05と全く見られなかった。それに対して、実験群では道徳性発達の伸びの平均が0.34と1／3段階上昇を示した。同じく役割取得検査の伸びは、0.4と2／5段階の上昇を示した。この結果は道徳性の発達で平均1／3段階上昇を認めたブラックとコールバーグ（1973）の研究結果と一致するものである（荒木，1993による）。

この研究ではすでに研究成果が実証されている鈴木モラルジレンマ授業の中から3本、「けい子のまよい」「お楽しみ会」「ぜったいひみつ」を取り上げ、フェイスダイアグラム分析を行う。この際、鈴木が行った三位相過程分析の結果とも比較し、フェイスダイアグラム分析の有効性を検証する。この研究を通して、モラルジレンマ授業の授業改善のための新たな手がかりを提供できることを期待している。

方 法

手続き

1. 授業分析の対象とした授業逐語録

鈴木（1987）の「道徳授業逐語録～昭和62年度修士論文における実践～」兵庫教育大学大学院修士論文の付録から、以下に示した授業逐語録（図1）を抽出し、1秒ごとに授業分析装置を用いて12カテゴリーに従って入力していく方法を取り、祖データを作成した。

「けい子のまよい—第1次」pp.33-48

「第2次」pp.49-65

「お楽しみ会—第1次」pp.66-79

「第2次」pp.80-94

「ぜったいひみつ—第1次」pp.95-107

「第2次」pp.108-120

表1 1 主題2時間の授業過程モデルと発問（資料「ぜったいいひみつ」授業展開，鈴木憲，1995に基づき作成）

次	指導過程	内 容	発 問	
			収 束 的 発 問	拡 散 的 発 問
第1次	〔展開段階〕 道徳的ジレンマの提示 状況の共通理解と道徳的葛藤の明確化 35分	主人公のおかれた状況を読み取り，道徳的ジレンマに直面する。 読み取りの誤りを修正したり，道徳的価値の生起する状況の共通理解することにより，主人公に役割取得し，道徳的葛藤を共通理解する。 共通理解の徹底のために小集団討議を活用する。	②のり子はどんな子だろう。 ③よしえはどんな子だろう。 ④二人はどんな関係だろう。 ⑤なぜお別れ会のことをのり子には秘密にしておこうということになったのだろう。	①今までどんな人が転校して行きましたか。 ⑥休み時間や放課後に一人ぼっちになることが多くなったのり子さん，どんな気持ちなのだろうか（Y）。 ⑦よしえが学校から帰る途中，なぜのり子は息を切らせてよしえを追ってきたんだろうか（Y）。 ⑧なぜよしえは困ってしまったのだろう。
	主体的な価値選択 （第一回の判断理由づけ） 10分	道徳的葛藤の場面で主人公はどうすべきかを判断し，その理由づけをする。		⑨よしえはお別れ会のことをのり子に言うべきか，言うべきでないか，どうすべきだろうか（H）。

○判断理由づけカードの内容を整理し，第2次で用いる書き込みカードを作成する。

○第2次で用いる発問を再検討する。

○第2次での指導計画を作る。

次	指導過程	内 容	発 問	
			収 束 的 発 問	拡 散 的 発 問
第2次	道徳的葛藤の再確認 5～10分	第2次の始めとして，状況把握の共通理解をする中で葛藤状況を再確認し，道徳的葛藤を明確に把握する。	⑩よしえはどんなことで迷っているのですか。	⑪よしえはなぜ迷っているのですか。
	自己の価値選択の再確認と他者の価値選択の検討 7～10分	学級全員の理由づけを分類したカードに自分の意見を書き込むことにより，自分とは違う他者の考え方に気づく。	*前の時間に自分がどんな判断理由づけをしたか確認しよう。 *みんなの判断理由づけに意見を書き込もう。	
	自己と他者の考え方の相互批判・吟味 （ディスカッション1） 7～15分	各自の書き込みをもとにして，いろいろな立場からの理由づけに相互に意見を述べあい，意見の対立点（論点）を明らかにしていく。学級集団または，小集団討議を活用する。	*質問・意見を発表しよう。	
第2次	自己と他者の考え方の相互の練り合わせ （ディスカッション2） 10～15分	最終的な判断理由づけを各自が導き出すために論点についての討議を深め，個人の自立性をそこなわずに，相手に示唆を与えながら，自分の考えを確かなものにしていく。学級集団または，小集団討議を活用する。		⑫もし，よしえがお別れ会のことを言わなかったら，のり子はどんな気持ちになるだろう（Y）。 ⑬もし，よしえがお別れ会のことをのり子に言ったとしたら，クラスみんなはどう思うだろうか（Y・I）。 ⑭友だちののり子は一人ぼっちになっているのに，よしえはだまって何もなくていいのですか（N）。
	〔終末段階〕 主体的な価値選択 （第二回の判断理由づけ） 5～8分	道徳的葛藤の場面で主人公はどうすべきかを再度判断し，自分の最も納得する理由づけを決定する。		⑮よしえはお別れ会のことをのり子に言うべきですか（H）。

注）N：認知的な不均衡をもたらす発問 Y：役割取得を促す発問 I：一般的な結果に対する発問 H：道徳的判断を求める発問 *：指示

カテゴリーの説明

○教師

- (1) うなづく：うんうんと頷いたり子どもの発言を繰り返すことによって受容したり，容認する。
- (2) 賞賛・激励：子どもの発言に対して賞賛したり激励し，学習の動機づけを促進する。
- (3) 意見の採択：子どもの発想を受け入れ利用する。
- (4) 発問：学習の内容や手段，経路などに関して，子どもに質問する。
- (5) 講義・説明：学習の内容や手段などについて講義したり説明する。
- (6) 指示・氏名：子どもを指名したり，発問に応ずるよう名声，要求するほか，ヒントを与える。
- (7) 批判・修正：教師の説明内容を正当化したり，子どもの学習態度を注意したり批判する。

○生徒

- (8) 単純応答：教師の発問に子どもが答える。
- (9) 自主応答：子ども自身が発想したことを答える。
- (一) 付け加え：ある子どもの発言内容を同じ子どもまたは別の子どもが補説のために発言する。
- (ノ) 質問：教師またはある子どもの発言に対して，別の子どもが質問する。
- (*) 反対意見：ある子どもの発言内容に対して，別の子どもが反対意見を言う。
- (0) 沈黙：教師の発問や説明が不適切なため，教師と子どもの対話が中断するなどして沈黙。
- (+) 教師作業：発言を伴わない教師の作業で，板書や視聴覚機器の操作やその準備など。
- (.) 生徒作業：発言を伴わない子どもの作業で，実験，転記，本読み，回答のための記帳など。

フェイスダイアグラム

フェイスダイアグラムは，段階点をもとに生徒の顔を描画したもので，授業のイメージや生徒の学習意欲などを図化したもの。顔の部分に段階点の各項目に対応しており，一目で授業がどのようなものであったかを知ることが出来る。

(各パーツ説明)

口：(生徒発言率・生徒発言持続率)

生徒の語りを示す。生徒の発言が多ければ口は大きくなりその逆ならば小さく「へ」の字になる。

耳：(教師発言率・教師発言持続率)

生徒の発言を示す。つまり，生徒が耳で聞くことを意味する。教師の発言が多くそのため生徒の聞くことが多い授業ほど耳が大きくなる。

目：(教師指導率・生徒積極発言率)

- ・目の傾斜：生徒のやる気を示す。教師の主導性は児童のやる気に影響する。強いと生徒の学習への主体性が損なわれ，やる気が減少し，日が下がる。
- ・目の開き方：生徒が学習へ取り組む態度の積極さを示す。生徒積極発言率が高いときは目を開く。逆の場合は目を閉じる。

頭の高さ：(教師の発問率)

発問で授業を進める度合いを示す。発問されると生徒は考えることに頭を使う。したがって講義・説明よりも発問を多く使って授業を進めようとするほど頭が大きくなる。

額のしわ：(沈黙率)

沈黙やとまどいの量を示す。生徒に沈黙やとまどいが多いほど，額にしわをよせ，しわの数が増える。

鼻孔の大きさ：(話し合い率)

生徒相互のからまりの強さを示す。付け加え・質問・反対意見が増加すると生徒間のからましが強くなり，生徒は鼻息が荒く学習するので，鼻孔が大きくなる。逆の場合は小さくなる。

鼻幅の広さ：(教師応答率)

生徒の発言に対する教師の対応を示す。教師がいつも受容的な態度で応答していると，生徒は安心して学習に取り組める。安心しているときは，鼻幅が広くどっしりしている。逆の場合は狭くなる。

鼻柱の高さ：(生徒作業率)

生徒の作業時間を示す。作業時間が適切で，十分に作業をするゆとりがあると「できた」「やれた」という安心と自信につながる。作業時間が多いほど鼻柱が高くなり，生徒が自信を持った様子を表す。

総合評価

ここまで分析された結果は，フェイスダイアグラムによって図化される。それをさらに各パーツをかたち作る段階点の持つ意味に忠実に文章で評価する。

1. 口：(生徒発言率・生徒発言持続率)
2. 耳：(教師発言率・教師発言持続率)
3. 目：(教師指導率・生徒積極発言率)
4. 額のしわ：(沈黙率)
5. 頭の高さ：(教師の発問率)
6. 鼻孔の大きさ：(話し合い率)
7. 鼻幅の広さ：(教師応答率)
8. 鼻柱の高さ：(生徒作業率)

結果と考察

モラルジレンマ授業は第1次と第2次に分けてフェイスダイアグラム分析していく。ここではフェイスダイア

グラムを描く上で必要な情報とそれに基づいて描かれたフェイスダイアグラムを第1次、第2次、それぞれに関する結果を紹介し、分析、検討する。

1. 「けい子のまよい」

(第1次)

1. 口：子どもの発言量と時間を示す。この授業では口がしっかりと開いているので、子どもの発言は多いけれども、発言時間は短い。
2. 耳：先生の発言の多さと子どもが聞いている時間の長さを表している。耳の長さは少し短く、耳の幅はかなり大きいので、教師の発言量が少ないのに対して生徒が聞き、考える時間が長い。
3. 目：子どもの授業への取り組みを表す。この授業では目の開きはほぼ標準で、目がややつり上がっているので、子どもの発言量は丁度よく、子どもが積極的に授業に取り組む姿勢が伺える。
4. 額のしわ：沈黙による子どもの戸惑いを表す。しわの数が1本の授業は沈黙の時間がほとんど無く、子どもは戸惑うことなく授業に取り組むことができているといえる。
5. 頭の高さ：教師の発問の多さを示す。この授業は発問の量がだいたい標準で、子どもが頭を使って考えるに丁度よい授業といえる。
6. 鼻孔の大きさ：子どもの付け加え、質問、反対意見などの絡まりの発言量を表す。鼻孔の大きさがほぼ標準のこの授業は子どもの絡まり発言がほどよく出て子どもの学習意欲が感じられる。
7. 鼻幅の広さ：子どもの言動に対する先生の態度を表す。鼻幅の広さがやや大きいこの授業は、子どもの言動に対して教師が常に受動的態度で応答していて、子どもは安心して授業に臨んでいるといえる。
8. 鼻柱の高さ：子どもが十分に作業をすることができたかどうかを示す。鼻柱の高さが標準のこの授業は子どもの作業時間がほぼ標準で、子どもは「できた」「やれた」という安心と自信を持っていると言える。

第1次の授業はモラルジレンマ物語りについて共通理解をするために、立ち止まり読みという手法を用いて、

先生と子どもたちの間を結ぶコミュニケーションを中心にした授業である。図3は顔の特徴からこの授業過程コミュニケーションをよく反映している。

(第2次)

1. 口：この授業では口が少し開いているので、子どもの発言は標準といえる。しかし発言時間はかなり短い。
2. 耳：この授業は耳の長さはかなり短く、耳の幅はかなり大きいので、教師の発言量がかなり少ないのに対して生徒が聞いている時間がかなり長い。
3. 目：この授業では目の開きはほぼ標準で、目がかなりつり上がっているので、子どもの発言量は丁度よく、子どもが積極的に授業に取り組んでいる姿勢が伺える。
4. 額のしわ：しわの数が1本の授業は沈黙の時間がほとんど無く、子どもは戸惑うことなく授業に取り組むことができているといえる。
5. 頭の高さ：この授業は発問の量がだいたい標準で、子どもが頭を使って考えるに丁度よい授業といえる。
6. 鼻孔の大きさ：鼻孔の大きさがほぼ標準のこの授業は子どもの絡まり発言がほどよく出ていて、子どもの学習意欲が感じられる。
7. 鼻幅の広さ：鼻幅の広さがやや標準のこの授業は、子どもの言動に対して教師が常に受動的態度で応答していて、子どもは安心して授業に臨んでいるといえる。
8. 鼻柱の高さ：鼻柱がかなり高いこの授業は子どもの作業時間（自分の考えを書き出す）がかなり長く、子どもは「できた」「やれた」という安心と自信を持っていると言える。

以上のように、この授業の第1次はモラルジレンマジレンマ物語りを共通理解し、第1次の判断理由づけを行うことである。教師は受容的態度で授業に臨み、必要な情報を子どもたちに与え、子どもはこれをしっかりと受け止めて、しっかり発言し意欲的に取り組んでいた姿がフェイス分析を通して解釈できる（図3）。第2次はモラルジレンマについての討論、話し合いを中心に授業が

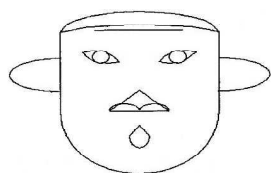


図3 第1次のフェイス分析（けい子のまよい）

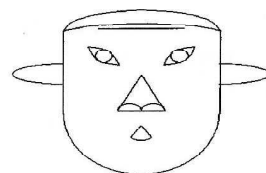


図4 第2次のフェイス分析（けいこのまよい）

展開して、最終は判断理由づけをワークシートに考えを述べることで授業が修了する。ここで大切なことは話し合いが充分なされたかである。今、図3と図4のフェイスを比べると、図4の場合、ダンボの大きな耳が細長い耳に変化し、目は更につりあがり、鼻柱が高くなり、開いていた口は少し閉じたフェイスで少し変化している。図4では図3に比べ教師の発言が減り、話し合いのための子どもの発言、一つ一つが少し長くなり、意欲的に、自信を持って受け答えして考える授業が展開していた姿が伺える。

2. 「お楽しみ会」

(第1次)

1. 口：この授業では口がしっかりと開いているので、子どもの発言は多いが、発言時間はかなり短い。
2. 耳：耳の長さは少し短く、耳の幅はかなり大きいので、教師の発言量が少ないのに対して生徒が聞き、考える時間が長い。
3. 目：この授業では目の開きはやや大きく、目がややつり上がっているので、子どもは積極的に授業に取り組み、発言しようとしている。
4. 額のしわ：しわの数が1本の授業は沈黙の時間がほとんど無く、子どもは戸惑うことなく授業に取り組むことができているといえる。
5. 頭の高さ：この授業は発問の量がだいたい標準で、子どもが頭を使って考えるに丁度よい授業といえる。
6. 鼻孔の大きさ：鼻孔の大きさがほぼ標準のこの授業は子どもの絡まり発言がほどよく出て、子どもの学習意欲が感じられる。
7. 鼻幅の広さ：鼻幅の広さがやや小さいこの授業は、子どもの言動に対して教師が必ずしも受動的態度で応答している訳でなく、子どもは少し不安な気持ちで授業に臨んでいるといえる。
8. 鼻柱の高さ：鼻柱の高さがやや高いこの授業は子どもの作業時間がやや長く、子どもは「できた」「やれた」という安心と自信を持っているが、授業のバランスに気をつける必要がある。

第一次のフェイス分析は図5の通りである。

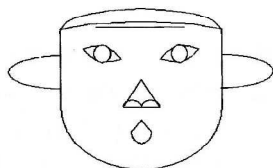


図5 第1次のフェイス分析（お楽しみ会）

「お楽しみ会」の第1次のフェイス分析（図5）によると、先生はモラルジレンマの共通理解に必要な情報を子ども達に与え、しっかりとそれらを受け止め、絡み合いながら、授業が進められている様子が伺える。また子どもたちの作業時間が必要以上に長いとあるが、これは共通理解に少し時間が割かれたことによるものである。

次に第2次のフェイスダイアグラムを以下に示す。

(第2次)

1. 口：この授業では口がしっかりと開いているので、子どもの発言は多いが、発言時間はかなり短い。
2. 耳：耳の長さはかなり短く、耳の幅はかなり大きいので、教師の発言量が少ないのに対して生徒が聞き、考える時間がかなり長い。
3. 目：この授業では目の開きはやや大きく、目がかなりつり上がっているので、子どもは積極的に授業に取り組み、たくさん発言しようとするんだ授業といえる。
4. 額のしわ：しわの数が1本の授業は沈黙の時間がほとんど無く、子どもは戸惑うことなく授業に取り組むことができているといえる。
5. 頭の高さ：この授業は発問の量がだいたい標準で、子どもが頭を使って考えるに丁度よい授業といえる。
6. 鼻孔の大きさ：鼻孔の大きさがほぼ標準のこの授業は子どもの絡まり発言がほどよく出て、子どもの学習意欲が感じられる。
7. 鼻幅の広さ：鼻幅の広さがほぼ標準の授業は、子どもの言動に対して教師が受動的態度で応答していて、子どもは安心して授業に臨んでいるといえる。
8. 鼻柱の高さ：鼻柱の高さがやや高いこの授業は子どもの作業時間がやや長く、子どもは「できた」「やれた」という安心と自信を持っているが、授業のバランスに気をつける必要がある。

第二次のフェイス分析は図6の通りである。

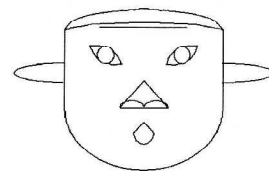


図6 第2次のフェイス分析（お楽しみ会）

図6のフェイスの特徴から、児童中心の授業展開がなされてたことが示唆される。子どもたちはお互いの意見交流を通して、しっかり考え、話し合いを進め、自信を

持って発言していたことが伺える。話し合った後の判断理由づけにかなり長い時間をかけていたことがわかる。

3. 「ぜったいひみつ」

(第1次)

1. 口：この授業では口がかなり小さくひし型になっているように、子どもの発言はやや少なく、発言時間はかなり短い。
2. 耳：耳の長さはだいたい標準で、耳の幅はかなり大きいので、教師の発言量が丁度よいのであるが、それに対して生徒が聞いている時間がかなり長いといえる。
3. 目：この授業では目の開きはほぼ標準で、目がややつり上がっているので、子どもの発言量は丁度よく、子どもたちは積極的に授業に取り組んでいたといえる。
4. 額のしわ：しわの数が1本の授業は沈黙の時間がほとんど無く、子どもは戸惑うことなく授業に取り組むことができているといえる。
5. 頭の高さ：この授業は教師の発問の量がやや少なく、子どもが頭を使って考える時間が少ない授業といえる。
6. 鼻孔の大きさ：鼻孔の大きさがほぼ標準のこの授業は子どもの絡まり発言がほどよく出て、子どもの学習意欲が感じられる。
7. 鼻幅の広さ：鼻幅の広さがやや大きいこの授業は、子どもの言動に対して教師が常に受動的態度で応答していて、子どもは安心して授業に臨んでいるといえる。
8. 鼻柱の高さ：鼻柱の高さがやや高いこの授業は子どもの作業時間がやや長く、子どもは「できた」「やれた」という安心と自信を持っているが、授業のバランスに気をつける必要がある。

第一次のフェイス分析は図7の通りである。

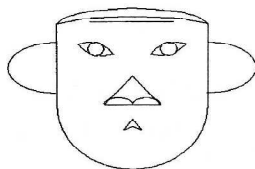


図7 第1次のフェイス分析（ぜったいひみつ）

この授業の第一次はモラルジレンマの共通理解であり、教師は子どもに必要な情報を伝え、子どもたちはしっかりと話を受け止め、どちらの行為を選択するかの道徳判断をしなければならない。そのように見ると、耳の幅の大きさ、目のつり上がり、鼻幅の広さなど、子どもたち

の発言量は少ないが、意欲的、積極的であるし、教師は受容的な態度で臨んでいることが分かる。

(第2次)

1. 口：この授業では口が立てに大きく開いているので、子どもの発言はかなり多いのであるが、発言時間はかなり短い。
2. 耳：耳の長さはかなり短く、耳の幅はかなり大きいので、教師の発言量がかなり小さいのであるが、それに対して生徒が聞いている時間がかなり長いといえる。
3. 目：この授業では目の開きはほぼ標準で、目がかなりつり上がっているので、子どもたちの発言量は丁度よく、子どもたちはかなり積極的に授業に取り組んでいたといえる。
4. 額のしわ：しわの数が1本の授業は沈黙の時間がほとんど無く、子どもは戸惑うことなく授業に取り組むことができているといえる。
5. 頭の高さ：この授業は教師の発問の量がかなり多く、子どもが頭を使って考える時間がかなり長い授業といえる。
6. 鼻孔の大きさ：鼻孔の大きさがほぼ標準のこの授業は子どもの絡まり発言がほどよく出て、子どもの学習意欲が感じられる。
7. 鼻幅の広さ：鼻幅の広さがほぼ標準のこの授業は、子どもの言動に対して教師が受動的態度で応答していて、子どもは安心して授業に臨んでいるといえる。
8. 鼻柱の高さ：鼻柱の高さがやや高いこの授業は子どもの作業時間がやや長く、子どもは「できた」「やれた」という安心と自信を持っているが、授業のバランスに気をつける必要がある。

第二次のフェイス分析は図8の通りである。

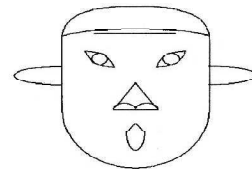


図8 第2次のフェイス分析（ぜったいひみつ）

この二次の授業のフェイスダイアグラムの特徴は、子どもたちの発言量も教師の発言量もどちらも多く、教師の受容的な態度の元で、子ども同士による話し合いも活発に行われたことを示唆している。子どもたちの作業時間が長いとあったが、最後の判断理由づけを書く作業に時間が割かれたことを示すものである。

1 主題 2 時間授業を 3 主題についてフェイスダイアグラム分析してきたが、第 1 次の授業、第 2 次の授業でどのような共通する特徴が得られたかを次にまとめた。

4. 第 1 次の授業に見る 3 つの授業の共通の特徴

- 沈黙がほとんど無く、子どもたちは戸惑うことなく授業に取り組んでいる。
- 子どもたちの絡まり発言がよく出ていて、学習意欲が感じられる。
- 目がややつり上がっているのも、子どもたちは積極的に授業に取り組んでいる。

2 つの授業で共通に見られた特徴

- しっかりと口が開いているので、子どもの発言量はやや多めである。
- 耳の長さがやや短く、耳の幅はかなり大きいので、教師の発言量はやや少ないのに対し、子どもたちが聞いている時間が長い。
- 教師の発問量はだいたい標準で、子どもが頭を使って考える時間が丁度よい。
- 鼻幅の広さがやや大きいこの授業は、子どもたちの言動に対して教師がいつも受容的な態度で応答していて、子どもたちは安心して授業に臨んでいる。
- 鼻柱がやや高いこの授業は子どもたちの書く時間がやや長く、子どもたちは「できた」「やれた」という安心と自信を持っている。

問題点として、子どもたちが聞いている時間が長い、作業時間が長い、こどもの単発的な発言が多いなどがプロフィールから指摘された。しかしモラルジレンマの共通理解、ジレンマを子どもたちの生活に結べつける、判断理由づけのための時間が必要、といったモラルジレンマ授業特有の第 1 次の性質から見ると、このフェイスダイアグラムはむしろモラルジレンマの特徴をよく表しているように判断できる。

次に、第 2 次の授業において得られた共通する特徴をフェイスダイアグラムの結果から以下に抽出する。

5. 第 2 次の授業に見る 3 つの授業の共通の特徴

- 耳の長さがかなり短く、耳の幅はかなり大きいので、教師の発言量はかなり少ないのに対し、子どもたちが聞いている時間がかなり長い。
- 沈黙がほとんど無く、子どもたちは戸惑うことなく授業に取り組んでいる。
- 子どもたちの絡まり発言がよく出ていて、学習意欲が感じられる。
- 鼻幅の広さがほぼ標準のこの授業は、子どもたちの言動に対して教師が受容的な態度で応答していて、子どもたちは安心して授業に臨んでいる。

- 鼻柱がやや（かなり）高いこの授業は子どもたちの作業時間がやや（かなり）長く、子どもたちは「できた」「やれた」という安心と自信を持っている。

2 つの授業で共通に見られた特徴

- 目の開きがほぼ標準で、目がかなりつり上がっているのも、子どもたちの発言量は丁度よく、子どもたちはかなり積極的に授業に取り組んでいる。

- 教師の発問の量はだいたい標準で、子どもたちが頭を使って考えている時間が丁度よい。

ここで得られた共通する特徴は第 2 次のモラルジレンマ授業の特徴を反映した結果といえよう。つまりこの授業ではモラルディスカッションを核として授業展開が起る。特に相互指名といった手法を用い、子どもたちの中心の授業展開が期待される。教師の役割は話し合いを円滑にしたり、役割取得の機会や矛盾する視点を導入するなど触媒的な役割をもつ。ここで得られたフェイスダイアグラムはそれらを反映しているように判断できる。

問題点として、子どもたちの発言量は標準かそれ以上であるが、発言時間の長さがかなり短い、教師の発言が少ない、聞いている時間や子どもたちが考えている時間が長い、理由づけを書く時間が長い、などがプロフィールから指摘された。第 2 次はモラルディスカッション、子ども同士の話し合い、集団討議を核に授業が展開し、最終の道徳判断で終わる。子どもたちの発言量全体はほぼ標準からかなり多い程度を示しており、教師の受容的な態度のもとで、モラルジレンマの解決のための話し合いは進められたと考えられる。その意味ではこれらの指摘はモラルジレンマ授業では無視できるものかも知れない。しかし、これらの問題点の指摘を授業者自身が真摯に受け止め、自己の教師行動を再吟味し、その結果に応じて必要であれば、授業改善に生かすことも余地として残したいものである。

6. ベールズの 3 位相プロフィール

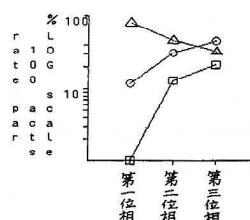
さてこの結果をベールズの 3 位相過程分析で得られた集団討議の位相プロフィールと比較してみる。鈴木はこの一連の一主題 2 時間の授業過程を次の手続きで 3 位相に区分している。各実践においては、第 1 次全部と第 2 次の「モラルディスカッション 1 の過程」の手前までを第 1 位相、「ディスカッション 1 の過程」を第 2 位相、「ディスカッション 2 以降の過程」を第 3 位相とした。

以下に 3 つのモラルジレンマ授業それぞれで得られたベールズの位相プロフィールを示す（図 9～10）。

これらの図の中の「方向づけ」とは、教師がディスカッションを進める際の手順や情報を示したり、児童が相互の意見を反復して明確化したり、事実に関する情報を示したりするものである。第一位相で最も多く出現し、授

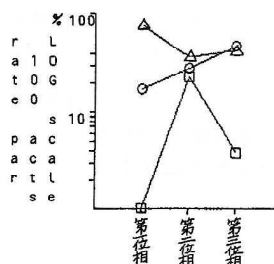
業の展開と共に下降するのが自然な形である。「評価」機能は明確化された課題に対して、一人一人が異なった価値や考え、利害を含んだ意見を交換し合い、解決策について道徳的価値に照らして比較検討し、それぞれの考えや行為について評価を行う段階であり、第二位相を特徴づける。「統制機能」は、主人公はどうすべきかという点に関する質問・応答を意味するものである。授業の終末、すなわち第三位相で最大となるべき機能である。

これら三つの実践の位相プロフィールを比較すると、「けい子のなやみ」(図9)と「ぜったいひみつ」(図11)の授業過程はペールズの三位相推移仮説をよく反映しているといえる。しかし「お楽しみ会」の位相プロフィール(図10)からは、第三位相の統制機能が十分に働いていない。この点について鈴木は、「第三位相におけるディスカッションは役割取得に関する意見の相互理解に終始



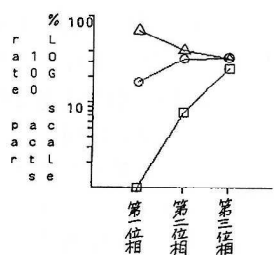
集団討論の位相推移プロフィール(方向づけ、評価、統制)
(図中で、△は方向づけ、○は評価、□は統制の機能)

図9 「けい子のまよい」3位相プロフィール



集団討論の位相推移プロフィール(方向づけ、評価、統制)
(図中で、△は方向づけ、○は評価、□は統制の機能)

図10 「お楽しみ会」3位相プロフィール



集団討論の位相推移プロフィール(方向づけ、評価、統制)
(図中で、△は方向づけ、○は評価、□は統制の機能)

図11 「ぜったいひみつ」3位相プロフィール

し、「一郎はどうすべきか」という葛藤解決の話し合いに結びついていない。このようなことから、本実践の第三位相では統制機能が低下したという結果になった。」と分析している。このような点については、「お楽しみ会」第2次のフェイス分析(図6)からは伺い知ることはできない。

以上のように、フェイス分析では、学級風土が民主的で、教師は受動的な態度で授業に望んでいるか、子どもたちはしっかり先生の話聞き、意欲的に授業に取り組めたか、しっかり発言できたか、ゆっくり考え、子ども同士が相互作用しながら、授業が進んだかなど、顔の表情として表示されるので、授業者は直感的に自分の授業の特徴を知ることができ、授業改善に活かすことができる。この意味でモラルジレンマ授業分析にも十分活用できる。当然であるが、何について授業分析するかといった目的に合わせたり、あるいは授業を総合的にとらえて分析するために、フェイスプロフィール分析、ペールズの三位相仮説分析、ST分析をそれぞれのもつ特長を生かし相補的に活用することで、視点を変えた新たな授業分析、授業改善につなげることができる訳で、研究はいつそう広がるものと期待できる。

註

注1 フェイスダイアグラムはチャノフ(Chernoff, H.)

の顔グラフを応用したもので、顔の表情から一見してその授業の特徴を読み取ることが可能である。授業改善の例として、若手教師の授業を1学期、2学期、3学期の3回に渡って分析し、授業改善に生かしたフェイスダイアグラムを以下に示す(清水, 1993)。

1回目(5月)では、大きな耳と閉じた目が目立った特徴である。また目の開きが小さく、目の傾きは両側が下がっている。このことからこの授業では児童は教師の説明を聞くことが多く、児童の積極的な発言が少ない授業といえる。

2回目(10月)のフェイスダイアグラム(図2)では、耳の長さが狭まり、口の開きが広がっている。これより教師の発言は少なくなり、児童の発言が増えていることが分かる。目の開きが広がっているので、単純反応から発想のある発言へと変

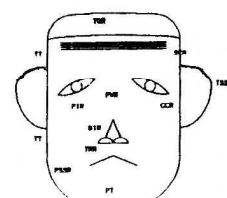


図1 フェイス・ダイアグラム(1回目)

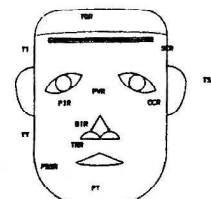


図2 フェイス・ダイアグラム(2回目)

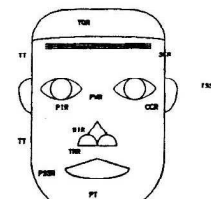


図3 フェイス・ダイアグラム(3回目)

化していることが分かる。しかし両眼の傾きは下がったままである。

3回目(2月)のフェイスダイアグラム(図3)では、耳の長さが更に短くなっており、目の開きがさらに広がり、目の傾きが穏やかになっている。教師指導から児童主体の授業へ変化していることが分かる。

(感謝)

この研究のために、CNR 授業分析ソフトを快く提供下さいました岡山大学名誉教授近藤勲先生に心よりお礼申し上げます。

【文献】

- 荒木紀幸・八重柏新治・前田利和 1986「規範－基本判断」判定法を用いた道徳性の測定 兵庫教育大学研究紀要 第6巻 pp.97-137.
- 荒木紀幸・鈴木憲・野口裕展 1986 改訂役割取得能力発達検査評定マニュアル 兵庫教育大学道徳性発達段階資料.
- 荒木紀幸編著 1993「新時代の教育の方法を問う」8章 授業分析の方法 1. フランダースの言語的相互分析過程(清水誠一), 2. ベールズの三位相授業過程分析(堀田泰永), 3. S-T 分析(植田和也) pp.123-137. 北大路書房.
- 荒木紀幸編著 1993 道徳性の測定と評価を生かした新道徳教育 明治図書.
- 荒木紀幸 2011 不安やストレスを下げ、自尊感情を高める心理学 あいり出版 pp.110-113.
- 植田和也 1992 コールバーグ理論に基づく小学校道徳授業の実証的研究 兵庫教育大学大学院学校教育研究科 修士論文.

論文.

- 今栄国晴 1985 メタ分析による授業効果の判定 梅本堯夫編 教育心理学の展開 新曜社 Pp.145-152.
- 岩脇三良 1986 教育心理学の方法 教育行動研究会編著 要説教育心理学 ナカニシヤ出版 Pp.13-14.
- Blatt, M. M. & Kohlberg, L. 1973 The effects of classroom moral discussion upon dilemma's level of moral judgement. In Kohlberg, L. Collected papers on moral development and moral education. Mineograph. Pp.1-52.
- 野口展裕 1987 コールバーグ理論による道徳性の発達に関する実証的研究－中学生におけるモラル・ジレンマ資料を用いたオープン・エンド・ディスカッションの継続的な授業効果について 兵庫教育大学大学院学校教育研究科 修士論文.
- 堀田泰永 1992 コールバーグ理論に基づく兵教式道徳授業における相互作用 兵庫教育大学大学院学校教育研究科 修士論文.
- 松尾廣文 1991 コールバーグ理論に基づく中学校道徳の時間の実証的研究 兵庫教育大学大学院学校教育研究科 修士論文.
- 八重柏新治 1985 認知発達論的アプローチによる児童の道徳性の発達に関する実証的研究 兵庫教育大学大学院学校教育研究科 修士論文.

【参考】

- 授業分析装置 (株)トーヨーフィジカル社製 (TP-IPA, Inter personal Analysis) <http://www.toyophysical.co.jp>
- CNR 授業分析ソフト 制作者: 岡山大学名誉教授 近藤勲.