教育研究発表会　午前の部「学級経営①」研究発表要項
（2026 年 11 月 14 日，於：新潟大学教育学部附属新潟小・中学校）

研究主題

# 学級の心理的安全性を高める指導の研究
## ～抽出児から見る学級内の変容～

西蒲燕支部・燕市立燕東小学校　教諭　**中村　友洋**（H21 年度）

**【主　張】**

**「主体的・対話的で深い学び」の土台となる学級の心理的安全性を高めるには、以下の 3 点に留意した指導構想と評価・分析が不可欠である。**

① 長尾（2024）の「習得―活用」の教育プログラムを導入するが、これは学級全体の受容的・肯定的な関わりを高めるための「基礎固め」として活用する。

② プログラムの実施のみで一律に心理的安全性が高まるわけではなく、その高まり方や発揮の契機（役割付与や他児の関わりなど）は児童個々によって異なることを踏まえ、個に応じた手立てを位置付ける。

③ 質問紙による量的調査で集団全体の傾向を把握するとともに、行動分析学（ABC 分析）を用いて児童相互の具体的なやり取りを質的に分析し、心理的安全性が形成される多様なメカニズムを解明する。

## 1　研究主題の設定理由

学習指導要領（文部科学省，2017）では、「主体的・対話的で深い学び」の実現が強く求められている。児童が失敗や誤答を恐れずに自分の考えや未完成な思いを表現し、互いに高め合うためには、学級における「心理的安全性」の構築が不可欠である。心理的安全性とは、「対人関係上のリスクをとっても安全である、というメンバー間で共有された信念」を指す（Edmondson，1999）。

昨年度の実践研究においては、分析が特定児童の変容記述にとどまり、学級全体の心理的安全性の形成過程を十分に捉えきれなかったことや、算数科限定の実践であったため、教科横断的な広がりを検証できなかったという課題が残された。

この課題に対し、長尾（2024）は、学級活動においてソーシャルスキル・トレーニング（以下 SST）等を「習得」し、それを教科学習の協働場面で「活用」する往還的な教育プログラムを提案している。本研究ではこの長尾（2024）の枠組みを導入するが、プログラムを単に適用すれば自動的・一律に心理的安全性が高まるとは捉えない。本プログラムでは、SST 等を通して、児童が傾聴や他者受容など、互いに肯定的・受容的に関わるための基礎的な対人スキルを習得することを目指す。これを、教科学習等において児童が安心して思いや考えを表現し、互いに関わり合うための基礎固めとして位置付ける。実際の教室現場には、対人関係に困難を抱える児童や、失敗への不安が強い児童など様々な実態の児童が在籍している。そのため、**心理的安全性がどのように高まるか、あるいはどのような文脈で発現するかという変容プロセスは児童個々によって異なると捉える。**基礎固めとしてのプログラムの上に、個々の行動特性に応じた役割（弁別刺激）や他児との具体的な相互作用（先行・後続事象）を詳細に把握・調整する視点が必要であると考え、標記の研究主題を設定した。

## 2　研究仮説

学級活動等で「肯定的・受容的な関わりに必要な対人スキルを習得する」教育プログラムを実施した上で、教科学習等において児童個々の特性に応じた手立て（役割付与や周りの受容的反応の意図的構造化）を工夫し、行動分析学的視点（ABC 分析）によって分析・支援するならば、集団全体の安心感を向上させるとともに、児童一人ひとりの多様な心理的安全性の高まりを達成することができる。

## 3　研究の内容

### （1）心理的安全性の捉え方

本研究では、石井（2020）の知見に基づき、心理的安全性が高まっている学級の状態を、以下の４因子が満たされている状態として捉える。

- **「話しやすさ」**：間違いや未完成の考えでも安心して発言できる雰囲気（他の３因子を支える基盤）。
- **「助け合い」**：困っている友達に自然に声をかけたり支援を求めたりできる関係性。
- **「挑　　戦」**：失敗を恐れず新しい考えや課題に意欲的に取り組む姿。
- **「新奇歓迎」**：自分とは異なる多様な考えや個性を認め受け入れる姿。

### （２）「肯定的・受容的な関わりに必要な対人スキルを習得する」教育プログラムの設計

集団全体の対人スキルを底上げするため、長尾（2024）を参考に「学級全体への肯定的・受容的な関わりを高めるプログラム（SST/SGE/GWT）」を全 16 時間で構成した。

- **習得段階（学級活動）**：短時間で継続的な SST や構成的グループエンカウンター（SGE）、グループワーク・トレーニング（GWT）を実施し、「相手を見て話す」「最後まで聞く」「うなずく・反応する」「アサーティブな表現」といった基礎的対人技能を習得させる。
- **活用段階（教科授業・道徳）**：国語科第４学年「新聞を作ろう」等の協働学習場面において、習得したスキルを意識的に活用する場を設定する。

### （３）個の変容を捉える行動分析学的アプローチ（ABC 分析）

心理的安全性を単なる主観的意識にとどめず、実際の行動変容として可視化するため、行動分析学の三項随伴性（ABC 分析）を適用する。

- **先行事象** (A: Antecedent)：教師や他児による働きかけ
- **行　　動** (B: Behavior)　：児童の行動変容
- **後続事象** (C: Consequence)：周囲の受容的な反応とそれによる行動の定着

プログラムという一律の介入だけでなく、A-B-C の連鎖を分析することで、「どの児童にどのような先行刺激や後続強化が働いたことで心理的安全性が発揮されたのか」という個人差に即した形成メカニズムを明らかにする。

## ４　研究の実際

### （１）実践対象および分析方法

① **実践対象**：Ａ市立小学校　４年１組 19 名。

② **抽出児の選定**：対人関係に困難を抱え、自身のこだわりや防衛的態度から周囲との摩擦を生じやすい抽出児Ａ児（以下Ａ児）を抽出児として設定した。

③ **分析方法**：

- **量的調査**：柴・松山（2025）の「学級における心理的安全性尺度」（11 項目・5 件法）をプログラム実施前後（5 月・7 月）に実施し、学級全体の変容を分析した。
- **質的分析**：グループ学習場面（学級活動および国語科）のビデオ・音声記録を文字化し、ABC 分析を用いてＡ児および周囲の相互作用を記述した。

### （２）授業実践と分析の実際

#### ①　肯定的・受容的な関わりを高める学級活動【習得段階】の実践

学級活動（全 7 時間）では、教科学習等で対人的リスク（間違いや意見対立など）を恐れずに協働できる土台（心理的安全性）を構築するため、SST、SGE、GWT を組み合わせた実践を展開した。心理的安全性を高める４因子（石井, 2020）ごとに整理した取り組みの実際は以下の通りである。

**【話しやすさ】（第１回「オリエンテーション」、第２回「足し算トーク」）**

オリエンテーションでは、「間違えたらどうしよう」という不安を和らげるため、「間違い OK! 話してみよう!」を学級共通の約束として設定した。「相手を見て話す」「最後まで聞く」「うなずく・反応する」などの具体行動を掲示物として可視化・共有し、第２回の対人関係ゲーム「足し算トーク」等を通して安心して発言・対話できる雰囲気の基盤を形成した。

**【助け合い】（第５回「わたしたちのまち」（GWT））**

高難度の情報統合課題を実施した。各自が持つ情報カードを言葉だけで伝え合い、未完成のまち

の地図を完成させる活動を通し、「相手を見る」「最後まで聞く」傾聴スキルを意識させるとともに、正解を導くこと以上に「仲間と協力する過程」そのものが大切であることを繰り返し価値付け、互いに支え合う関係性を育んだ。

**【挑　　戦】（第４回「あるあるデザート」、第６回「無人島からの脱出」（GWT））**

アサーショントレーニングで「自分も相手も大切にする伝え方」を学ばせた後、用紙に散りばめられた文字から食べ物の言葉を探す「あるあるデザート」を実施した。「答えは言わずにヒントを出し合う」ルールのもと、班全員で顔を近づけ合いながら協力して課題に挑戦させた。また、「無人島からの脱出」では、多数決禁止ルールのもと無人島に必要な８個のアイテムを選ぶ合意形成課題に取り組み、対話によって互いの納得解を導く挑戦行動を促した。

**【新奇歓迎】（第３回「ごちゅうもんはどっち？」、第７回「○○といえば」（SGE））**

二者択一のお題で交流する「ごちゅうもんはどっち？」では、「大人と子ども」「テレビとYouTube」など二者択一の 10 個のお題から自分の立場と理由を選び、小グループで伝え合う活動を行った。どちらの意見が正しいかを決めるのではなく、他者の発表後に全員で「なあるほど」と受容的に声をかけるルールを設定したことで、「自分と違う意見でも理由を聞けば納得できる」「違っていてもいい」と他者の多様な考え方を認め合う姿が見られた。また、第７回「○○といえば」では、SST で否定しないブレーンストーミングで多様な意見を出し合い、その後、自分と他者から見た自分の姿（チェックリスト）を比較・共有する活動を実施した。これにより、自分とは異なる考えや友達の新たな一面・多様な視点を肯定的に認め合う「新奇歓迎」の雰囲気を醸成した。

**②　教科学習【活用段階】における実践（国語科「新聞を作ろう」）**

学級活動で習得した対人スキルを実際の協働学習で活用させるため、第４学年国語科「新聞を作ろう」（全６時）のグループ学習（第 10 時：割り付けを考える）において、以下の手立てと分析を行った。

**【スキルの再意識化と環境設定（導入）】**

・学級活動（習得段階）で作成した掲示物や短冊（「相手を見て話す」「最後まで聞く」「うなずく・反応する」）を黒板に提示し、本時の話し合いで意識すべきポイントを全員で共通理解した。

**【個に応じた手立てとしての役割付与（展開）】**

・記事の割り付けを決めるグループ学習において、各グループに「リーダー（司会）」を設置し、抽出児Ａを意図的にリーダーに任命した。対人関係に課題を抱えるＡ児に対し、明確な役割を与えることで、「学級活動で学んだスキルを使うべき場面」を示す弁別刺激として機能させた。

**【基礎スキルの活用と個の変容（分析・評価）】**

・役割を得たＡ児は「どこに書く？」と能動的に話し合いを開始した。他児の要望に対して「じゃあここにしようか」と即座に受容したり、役割分担で「どっちでもいいよ」と笑顔で譲ったりするなど、日常では自己主張が強くなりやすいＡ児が、学級活動で培った傾聴・受容スキルを教科学習の中で発揮した。

・Ａ児の提案が一時的に流された際も、周囲の児童が相手を見て聴く姿勢（後続事象）を保ち続けたことが、Ａ児が参加意欲を失うのを防ぎ、再度の自発的参加を支える環境（安全な社会的環境）として機能した。

**（３）アンケート結果に基づく学級全体の変容（量的分析）**

柴・松山（2025）の尺度による実施前後（５月・７月）の調査結果は表１の通りである。

表１：心理的安全性尺度の平均値および主要項目の比較（５月・７月）

| 心理的安全性の因子（下位尺度） | ５月 | ７月 | 増減 | 変化の傾向と分析のポイント |
|---|---|---|---|---|
| **因子１：安心・安全な社会的環境**（8 項目） | 3.79 | **3.93** | +0.14 | **向上**。「先生が認めてくれる（項目 1)」が 3.63→4.11 へ、「先生が違う意見も認めてくれる（項目 2)」が 3.68→4.11 へ伸長。「間違ってもからかわれない（項目 8)」も 3.42→3.79 へ向上し受容的土壌が醸成。 |

**因子２：自発的な行動**（3 項目）　3.28**3.26**-0.02 **ほぼ横ばい**。「安心意見表明（項目 10）」は改善（2.74→2.89）。習得した対人スキルを自発的な意見表明や援助要請につなげる手立ての充実が必要。

### （４）抽出児Ａにおける変容プロセスの ABC 分析（質的分析）

表２：抽出児Ａの授業場面におけるフェーズ別行動分析（ABC 分析の抜粋）

| 授業フェーズ | 先行事象 | 行動 | 後続事象 | 重点因子の視点 |
|---|---|---|---|---|
| **学級活動第 5 回**「わたしたちのまち」 | 班内で建物カードの配置が停滞。他児からの順番の指摘。 | 「ちょっと、次わたし言っていい」建物の位置を特定する重要情報を提示。 | 他児「Ａさんナイス!」（笑顔で称賛）。教師「Ａさんのおかげで動いたね」。 | **A:話しやすさ**<br>**B:助け合い**<br>役割の貢献を実感し対人的リスクを越えて発信。 |
| **学級活動第 6 回**「無人島からの脱出」 | 他児の話を遮りそうな場面での教師の「最後まで話を聞く」促し。 | （前のめりになり他児の話を聴く姿勢を示す）友達の案を受け紙と鉛筆を用いて「SOS」を出す案を補足。 | 他児がうなずき、肯定的に反応。 | **A:話しやすさ**<br>**C:挑戦**<br>傾聴を活用し他者案を受容・展開。 |
| **国語科第 10 回**グループ学習① | 記事検討の指示。他児の「絵とか書く」という提案。 | 「写真、グラフ」と効果的資料を提案。 | 他児から「それは後で」と流される。※周りはＡ児の話を聴く姿勢を保持。 | **A:話しやすさ**<br>提案拒絶で一時停滞も他児の姿勢で場に留まる。 |
| **国語科第 10 回**グループ学習② | 教師（T）によるリーダー（司会）の任命。 | 進行役として「どこに書く?」と能動的に発信。 | 話し合いが動き出し、他児から具体意見が出る。 | **A:話しやすさ**<br>役割が弁別刺激となり行動が活性化。 |
| **国語科第 10 回**グループ学習② | 他児の「地球温暖化を書きたい」という要望。 | 「じゃあここにしようか」と笑顔で即座に受容。 | 短時間で合意形成。教師から「早いな」と称賛。 | **B:助け合い**<br>他者の願いを優先し集団を支援。 |

## ５ 研究の成果と課題

### （１）成果

#### ①　肯定的・受容的な関わりに必要な対人スキルの習得

学級活動で繰り返し指導した傾聴や他者受容のスキルが、国語科の協働学習場面でも見られた。また、心理的安全性尺度の「安心・安全な社会的環境（因子１）」の平均値が向上したことから、学級全体の安心感が高まる傾向が示された。

#### ②　個に応じた手立てによるＡ児の行動の変容

Ａ児は、役割付与や周囲の児童の肯定的・受容的な関わりが見られる場面において、自発的な発言や他者の意見を受容する行動を示した。このことから、児童の特性に応じた環境設定や周囲との相互作用が、心理的安全性に関わる行動を支える可能性が示唆された。

### （２）課題

#### ①　対人スキルの活用と自発的な行動の促進

「自発的な行動（因子２）」の平均値はほぼ横ばいであり、習得した対人スキルを自発的な意見表明や援助要請につなげる手立ての充実が必要である。

#### ②　周囲の児童との相互作用の変容の把握

Ａ児への周囲の児童の応答の変化を十分に捉えられておらず、相互作用の継続的な分析を通して学級の心理的安全性の形成過程を明らかにする必要がある。


引用・参考文献

・Amy Edmondson（1999）"Psychological Safety and Learning Behavior in Work Teams." *Administrative Science Quarterly* Vol.44, No.2, pp.350-383.

・石井遼介（2020）『心理的安全性のつくりかた「心理的柔軟性」が困難を乗り越えるチームに変える』日本能率協会マネジメントセンター

・柴英里・松山起也（2025）「小学校高学年を対象とした学級における心理的安全性尺度の開発」『高知大学学校教育研究』第 7 号

・長尾恵利（2024）「児童が安心して思いや考えを表現できる学級を目指した指導の研究」『青森県総合学校教育センター研究論文』

・文部科学省（2017）『小学校学習指導要領（平成 29 年告示）』