

小学校 学級経営

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 —学級の心理的安全性を高める教育プログラムの作成と実践を通して—

教育相談課 研究員 長尾 恵利

要 旨

本研究の目的は、小学校5年生を対象とした「学級の心理的安全性を高める教育プログラム」を作成し、実践することにより、児童が安心して思いや考えを表現できる学級の形成につながるかを明らかにすることであった。その結果、「認知・行動・情動的側面に着目した社会的スキル尺度」の2因子、「小学生用学級適応感尺度」の2因子、「学業指導尺度」の1因子において有意な上昇が見られ、本プログラムの有効性が示唆された。

キーワード：小学校 心理的安全性 グループ・アプローチ 教科での活用 プログラム

I 主題設定の理由

文部科学省は「『令和の日本型学校教育』の構築を目指して～全ての子供たちの可能性を引き出す、個別最適な学びと、協働的な学びの実現～（答申）」（令和3年1月 中央教育審議会）（以下、「答申」という。）において、急激に変化する予測困難な時代の中で、あらゆる他者を価値のある存在として尊重し、多様な人々と協働しながら様々な社会的変化を乗り越えることができるような資質・能力を育成するために「協働的な学び」を充実することが重要であると示している。また「教育課程部会における審議のまとめ」（文部科学省、2021）では、「『協働的な学び』の効果を高めるためには、学級経営を充実し、子供が違いを認めて協力し合える学級づくりを進めることが必要」と述べられている。このように、学校現場において多様な他者と協働する力やよりよい人間関係を形成する力の育成が求められている。

一方で、社会の変化などにより、児童生徒が学校や学級における人間関係を形成することが難しくなり、様々な問題が生じてきている。「令和3年度児童生徒の問題行動・不登校等生徒指導上の諸課題に関する調査結果概要」（文部科学省、2022）によると、いじめや暴力行為の発件数や、不登校児童生徒数は年々増加傾向にある。その背景の一つとして、学校生活において様々な制限がある中で交友関係を築くことが困難であったことが挙げられている。また、小学校学習指導要領（平成29年告示）解説 特別活動編 平成29年7月では、児童の問題行動について「原因として、家庭や地域社会などにおける児童の人間関係の希薄化に伴う対人関係の在り方の未熟さが指摘されてきた」と述べられている。

さらに、学習中のペアやグループでの話し合い活動の際に、自分の考えを表現することに苦手意識をもつ児童がいることも懸念される。一柳（2022）は、協働学習において学習者が直面する困難として、小・中学生に共通して、ペアやグループの中で自分の意見を述べることへの不安があることを示している。須藤（2018）は、小学校でグループ学習を行うときは、空気を読んでしまうおとなしい児童への配慮が求められると指摘している。筆者の経験からも、学年が上がるにつれ、周囲からの評価に対する不安などから、自分の考えがあるにも関わらずペアやグループで発言することに躊躇する児童が多く見られた。

このような状況下で、児童生徒がよりよい人間関係を形成し、多様な他者と協働しながら学校生活を送るためには、学級の環境が重要であると考えられる。小学校学習指導要領（平成29年告示）では、「学習や生活の基盤として、教師と児童との信頼関係及び児童相互のよりよい人間関係を育てるため、日頃から学級経営の充実を図ること」と明記されている。江村・大久保（2012）は、「児童の学校生活において学級が果たす役割は大きい」と指摘し、河村（2016）は、「授業は学級のすべての児童生徒が参加する集団活動であるから、まさに学級集団の状態が授業の内容に大きく影響する」と述べている。このように、学校生活、特にその中で大きな割合を占める授業においても、学級の環境が影響するものと考えられる。また、「協働的な学び」を充実させるためには、自分の思いや考えを気兼ねなく安心して表現したり、多様な意見を尊重して議論したりできる雰囲気を学級に醸成することが必要であると考えられる。

そこで、本研究ではお互いの意見や感情を気兼ねなく発言できる雰囲気を表す「心理的安全性」に着目した。心理的安全性は、近年、ビジネスや医療などの領域を中心に注目されている概念で、その第一人者であるエイミー・Ｃ・エドモンドソン（以下、「エドモンドソン」という。）は、心理的安全性について「みんなが気兼ねなく意見を述べることができ、自分らしくいられる文化」（2021）と表現している。心理的安全性は、当初、職場を中心とした組織における生産性に関連する要因として取り上げられたが、エドモンドソン（2021）は「心理的安全性はさまざまなチームや組織でコミュニケーションを図り、協力し、試し、仲間の幸せを確実にするために、絶対に不可欠」と述べていることから、学級において、特に児童同士が協働で課題を解決する授業などにおいても必要なものと考えられる。諸富（2022）は、「教室に『心理的安全性』があって、子どもたちは全力でものを考え、全力で対話することができる」と述べ、亀山他（2021）は中学生を対象とした理科授業における心理的安全性の有効性を明らかにしている。このように、昨今、教育分野においても心理的安全性の必要性が唱えられ始めているが、小学校の学級を対象とした心理的安全性を高める方法や有効性についての先行研究はまだ多くは見られない。

小学校5年生は多くの学校で学級編成が行われ、学級の中で新たな人間関係を築く必要がある学年である。また、高学年となり宿泊学習などの学校行事や児童会活動などで、児童同士が協力しながら活動する場面も多くなる。さらに、答申において小学校高学年における教科担任制の本格的な導入の必要性が示されたことで、学級担任以外が授業をする機会が多くなることが予想され、教師と児童、児童同士のつながりが今後ますます重要になると考えられる。生徒指導提要（令和4年12月）では、生徒指導の実践上の視点の一つとして「安全・安心な風土の醸成」が示され、「お互いの個性や多様性を認め合い、安心して授業や学校生活を送れるような風土を、教職員の支援の下で、児童生徒自らが作り上げるようにすることが大切」と述べられている。このように、よりよい人間関係を土台とし、安心して学校生活を送ることができるような心理的安全性を感じられる学級を、教師の支援の下で児童が自ら作り上げることが必要なのではないかと考えた。

以上のことから、小学校5年生を対象とした「学級の心理的安全性を高めるプログラム」を作成し、実践することで、安心して思いや考えを表現できる学級の形成につながるのではないかと考え、本主題を設定した。

II 研究目的

小学校5年生を対象に「学級の心理的安全性を高める教育プログラム」を作成し、実践することにより、児童が安心して思いや考えを表現できる学級の形成につながることを明らかにする。

III 研究の実際とその考察

1 研究の全体構想

本研究の全体構想を図1で示す。本研究では、「学級の心理的安全性を高める教育プログラム」として、話し合いに必要なスキルや互いを認め合う態度の習得、人間関係形成のための活動を学級活動の時間に行う。その後、教科の学習で意見を交流する場面を設定し、学級活動で学んだ内容を活用することを通して、安心して思いや考えを表現できる学級の雰囲気が醸成されることを検証していく。

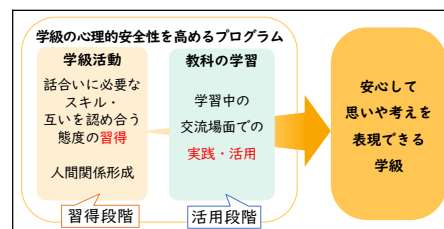


図1 研究の全体構想

2 本研究における「安心して思いや考えを表現できる学級」について

一柳（2022）は、ペアやグループの中で、間違いも含めたどのような考えについても否定されたり笑われたりすることなく聴いてもらえるという認識をもつことが発言のしやすさにつながるとし、「認知的不安」や「否定的反応」に対して、聴き手の育成や、間違いや分からなさを重視するグラウンド・ルールの形成が重要であると指摘している。また、岡田・赤坂（2018）は、「児童は聞いてもらえる状況ができて話し易くなり、全員が発言できるようになる」と述べ、話し方指導に加え、聞き方指導を行うことで、肯定的に聞き合う状況ができ、発話の均等性が保たれるようになったと示している。このように、安心して発言するためには、話し方や聴き方など話し合いに必要なスキルや間違いや分からなさを含めた多様な考えを認め合う態度を、話し手側と聴き手側の双方が身に付けることが必要であると考えられる。

また一柳（2022）は、他のメンバーと違うことや、ペアやグループのメンバーに気を遣ったり、気まずさを感じたりすることに不安や苦手意識を抱く「社会情動的な困難」に対して、学級への適応感を向上させ、安心して学び合える関係性を形成することが重要であると指摘している。高橋・庄司（2022）は、受容的な雰囲気を知ることにより、自分の素直な意見を話してみようという動機づけが高まり、同調的な意見ではない自分の意見を話すという行動変容のプロセスを明らかにしている。このように、学級への適応感や受容感も、自分の意見を表現するためには必要であると考えられる。

そこで本研究においては、「安心して思いや考えを表現できる学級」を「一人一人の児童が、話す・聴くなどの話合いに必要なスキルや互いの考えを認め合う態度を身に付け、適応感や受容感を感じることのできる学級」と捉え、研究を進めることとした。

3 協働的な学びとスキル習得・人間関係形成についての先行研究

熊谷・河村（2020）は、「協働的学習においても異なる他者と課題を共有して互恵的に学習を進めていくためには、様々なメンバーと交流することができるソーシャルスキルが必要である」と述べている。川口・赤坂（2021）は、「協同のための対人技能」の一環した指導が、協同学習に対してネガティブな認識をもっている児童の認識を上昇させることを示唆している。このように、協働的な学びを効果的に実施するためには、そのためのソーシャルスキルが必要であると考えられる。

また、河村・武蔵（2016）は、学習者が安心して自分の考えや意見を発言でき、学習者同士が率直に交流することを可能とする「親和的な人間関係の確立」が学級集団における協同学習成立の前提条件の一つとなるとしている。熊谷（2017）は、児童生徒同士の相互作用を促す授業にするためには、そこでの人間関係が協働的で安心安全が感じられるような場となるような人間関係づくりが必要であると述べている。このように、よりよい人間関係を形成することも協働的な学びを実施するためには必要であると考えられる。学級における人間関係づくりには、「構成的グループ・エンカウンター（以下、「SGE」という。）」や、「グループワーク・トレーニング（以下、「GWT」という。）」などのグループ・アプローチが効果的であるとされ、これまで多くの実践が行われている。

赤坂（2011）は、人間関係形成を継続的に行う枠組みとして「ステーション授業構想」を提案している。これは、学級づくりにおいて特に大切にしたい価値やスキル、態度を「ステーション授業」を核として学び、生活や学習指導の中で日常化や一般化を図るものである。鳥居他（2022）は、ステーション授業として位置付けた学級活動を通して対人技能を指導したことにより、学習場面や生活場面で対人技能を活用することにつながったと示している。寺岡他（2023）は、ステーション授業構想をもとにした協同学習場面での対人技能活用の効果を明らかにしている。

本研究においては、「協働的な学び」を実施する上で必要なスキルの学習に加え、児童の円滑な相互作用を促す人間関係形成の活動を学級活動の時間を核として行う。さらに、教科の学習において学級活動で学んだ内容を活用することで、安心して思いや考えを表現できる学級の形成を目指すこととした。

4 「学級の心理的安全性を高める教育プログラム」の作成について

(1) 心理的安全性の概要

心理的安全性は、チームの生産性向上や組織のパフォーマンスに影響を及ぼすとされ、近年注目されている概念である。心理的安全性の概念を広めたエドモンドソンは、「チームの中で対人的な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」（1999）、「関連のある考えや感情について人々が気兼ねなく発言できる雰囲気」（2014）、「率直に発言したり懸念や疑問やアイデアを話したりすることによる対人関係のリスクを、人々が安心して取れる環境のこと」（2021）と述べていることから、懸念や疑問を含むお互いの考えや感情を気兼ねなく発言できる雰囲気のことであると捉えられる。エドモンドソン（2014）は、高い心理的安全性は、考えの明瞭化や意義のある対立の後押し、失敗の緩和、多くのアイデアが提案されるようになるなどの効果が得られると示している。また、エドモンドソン（2021）は、心理的安全性は信頼のような単なる個人間の安心感ではなく、集団に共有されることで生まれるものであること、単に「居心地の良い集団」の状態を意味するものではなく、人々が協力し互いに学び合うことで高いパフォーマンスを可能にする集団状況であると指摘している。

エドモンドソン（1999）の定義を受けて石井（2020）は、心理的安全性を「メンバー同士が健全に意見を戦わせ、生産的でよい仕事をするために力を注げるチーム・職場のこと」とし、日本のチームの心理的安全性について検証している。石井（2020）は、「日本の組織では、①話しやすさ、②助け合い、③挑戦、

④新奇歓迎の4つの因子があるとき、心理的安全性が感じられる」と述べている。石井は、①「話しやすさ」は、ディスカッションの際にメンバーが意見を率直に言える「何を言っても大丈夫」と思える雰囲気、②「助け合い」は、「困ったときはお互い様」のような良い相互作用ができる雰囲気、③「挑戦」は、新しいことや面白いアイデアを思い付いたら「とりあえずやってみよう」と思える雰囲気、④「新奇歓迎」は、多様性を活かした個々の強みや個性を発揮することができる雰囲気と示している。また、この四つの因子に紐づく行動を増やすことによって心理的安全性を高めることができ、特に、①「話しやすさ」因子が最も重要かつ他の三つの心理的安全性の土台となると述べている。

(2) 学校教育における心理的安全性に関する先行研究

大前（2023）は、学級に心理的安全性が生まれるプロセスとして、リーダーの行動によってチームが共有すべきルールや行動規範が示され、子供たち一人一人がそのルールや行動規範を意識しチーム内で共有したと思えることで、チームの中に自由に考えを伝え合う雰囲気が生まれ、話し合いが活発になり学びが深まると示している。この場合のルールや規範意識とは、間違いや失敗を受容することや多様性を認め合うことなど、安心して挑戦できる雰囲気を集団で共有するためのものとされている。また、リーダーの考え方や行動だけで心理的安全性を高めるには限界があり、個々の考え方や行動を変化させ、メンバー自らが集団の雰囲気を変えようとする取組が必要であると指摘している。

石川他（2022）は、授業の話し合い活動の観察から、心理的安全性が高いグループでは、お互いの話を傾聴し受容する温かい雰囲気やメンバー全員が課題を意識して様々な意見を交わす様子が見られ、深い話し合いが成立することを示唆している。さらに、全ての児童が参加できる話し合いの手立てとして、傾聴と受容・相互理解を意識させること、課題に沿った目標設定と振り返りを行うこと、メンバー全員がリーダーシップを身に付けること、最終的な合意形成を意識させることを挙げている。

これらのことから本研究では、傾聴や受容、相互理解など話し合いを行う際のルールや行動規範を示し、それを個々の児童が習得すること、リーダーを固定せず個々に役割を担う経験をすること、また、グループで同じ目標に向かって活動をするを「学級の心理的安全性を高める教育プログラム」の内容に取り入れることとした。

(3) 「学級の心理的安全性を高める教育プログラム」の概要と作成上の留意点

上述した先行研究を基に、「学級の心理的安全性を高める教育プログラム」（表1）を作成した。

表1 学級の心理的安全性を高める教育プログラム

学級活動【習得段階】			教科の学習【活用段階】																
	内容	重点項目	教科	内容	重点項目														
1	オリエンテーション	A：話しやすさ	8	特色ある気候条件の地域における生活に関心を持ち、学習問題を設定する。	A：話しやすさ B：助け合い														
2	傾聴①	A：話しやすさ			9	特色ある気候条件の地域における暮らし方や生活の工夫について調べ、話し合う。	A：話しやすさ B：助け合い												
	対人関係ゲーム（「足し算トーク」）	B：助け合い																	
3	多様な考え方を知る①	D：新奇歓迎						10	特色ある気候条件の地域の自然と産業の特色について調べ、話し合う。	C：挑戦 D：新奇歓迎									
	SGE（カードゲーム「と～りどり」）																		
4	アサーション①	A：話しやすさ									11	特色ある気候条件の地域における生活についてまとめ、キャッチコピーをつくる。	C：挑戦 D：新奇歓迎						
	GWT（「あるあるデザート」）	C：挑戦																	
5	傾聴②	A：話しやすさ												12	「古いバケツ」 （内容項目B：友情、信頼）	A：話しやすさ B：助け合い			
	GWT（「商店街を作ろう」）	B：助け合い																	
6	アサーション②	A：話しやすさ															13	「真由、班長になる」 （内容項目C：よりよい学校生活、 集団生活の充実）	C：挑戦 D：新奇歓迎
	GWT（「砂漠からの脱出」）	C：挑戦																	
7	多様な考え方を知る②	D：新奇歓迎	14	学級活動 まとめ、最終アンケート															
	SGE（「自分発見！友達発見！」）																		

プログラムを作成する際に特に留意した点は、以下の3点である。

ア 石井 (2020) の心理的安全性をつくる四つの因子をプログラムの重点項目として設定した。「話しやすさ」については、上手に聴くスキルや自己主張スキルをターゲットスキルとした「ソーシャルスキル・トレーニング (以下、「SST」という。)」を通して、「助け合い」「挑戦」「新奇歓迎」についてはSGEやGWTなどのグループ・アプローチを通して実践することとした (図2)。

イ 曾山・武内 (2012) は、ショートプログラムによるSSTの実践から、短時間で継続的に実施するSSTの効果を明らかにしている。岡田・赤坂 (2018) は、対人技能の定着のためには繰り返し継続的に指導する必要があることを指摘している。これらを踏まえ、本プログラムでは心理的安全性の重点項目「A：話しやすさ」に位置付けた話し方や聴き方に関するSSTを、前半プログラム (学級活動) の毎時間冒頭15分で、2回ずつ繰り返し取り扱うこととした。

ウ 本研究では、多様な考えを出し合うことができ、生活経験と結びつけて考えをもつことが可能であるという観点から、社会科 (1単元4時間) と特別の教科道徳 (2時間) の学習を活用段階で実施することとした。また、協働で解決する必要性のある課題を毎時間提示し、ペアやグループで考えを交流する場面を設定することで、習得段階の学級活動で学んだ内容を活用することができるようにした。

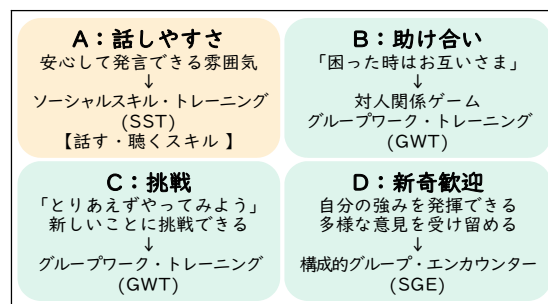


図2 プログラム内容の概要

5 検証方法について

(1) 認知・行動・情動的側面に着目した社会的スキル尺度

認知・行動・情動的側面に着目した社会的スキル尺度は、上枝・宮前 (2010) によって作成された社会的スキルを測る尺度である。「対処」「主張」「他者への配慮」の3因子12項目の4件法からなる。本研究では、「主張」因子と「他者への配慮」因子について児童の変容を見取る。

なお、上枝・宮前 (2010) の研究は中学生と高校生が対象であったため、実際の検証に当たっては各質問項目の一部を小学校5年生が分かる表現に行うこととした。

(2) 小学生用学級適応感尺度

小学生用学級適応感尺度は、江村・大久保 (2012) によって作成された、児童が所属する学級に適応していると感じている時の認知や感情を測定するための尺度である。所属する学級に合っている、合っていないという児童の内的基準に基づいて測定される。「居心地の良さの感覚」「被信頼・受容感」「充実感」の3因子15項目の4件法からなる。本研究では、3因子それぞれについて児童の学級適応感の変容を見取る。

(3) 学業指導尺度「学級と学習に関するアンケート」

学業指導尺度「学級と学習に関するアンケート」は、栃木県総合教育センター (2015) によって作成された学業指導の状況や成果を子供の姿から測ることができる尺度である。「帰属意識」「規範意識」「互いに高め合う意識」「学習への自信」「コミュニケーション能力」「学習への取組」の6因子30項目の4件法からなる。本研究では授業におけるコミュニケーションの状況を測る「コミュニケーション能力」因子について児童の変容を見取る。

(4) 児童への事後アンケート

プログラムの実施後に、児童への記述式アンケートを行った。「授業を行う前 (4月) と現在 (7月) を比べ、安心して自分の思いや考えをどのくらい伝えられるようになりましたか」という質問を設定し、プログラム前後の児童の気持ちの変容を見取ることとした。

(5) 学級担任教師への半構造化面接

プログラムの実施後に、各学級担任教師への半構造化面接を行った。あらかじめ質問項目を設定し、担任の立場から見取ったプログラム実施前後の児童の様子についてインタビュー形式での調査を行った。

6 検証授業について

(1) 対象者

研究協力校の小学校5年生73名 (3クラス) を対象とした。

(2) 実施期間

2023年4月下旬から7月上旬にかけて検証プログラムを実施した。検証プログラムの第1回「オリエンテーション」において、授業の概要説明とプレ調査（事前調査）を実施した。また、前半プログラム終了後（第7回終了後）に中間調査、全プログラム終了後にポスト調査（事後調査）を実施した。

(3) 検証授業の実際

プログラムの主な内容と児童の感想を以下に記載する。プログラムを実施するにあたり、「間違いや失敗を恐れないこと」「高い目標にみんなで挑戦すること」の二つの約束を設定し、毎時間学級全体で確認し、共有してから授業を行った。

【習得段階：学級活動】

ア 第1回「オリエンテーション」

プログラムの目的や概要について知り、見通しをもつことをねらいとして行った。5年生に進級したばかりということもあり、学級編成で新しい友人関係を築くことや、学習、行事への意欲が高まっている児童がいる一方、新しい環境で友人関係をうまく築けるか不安に思ったり、自分の意見を発表することに抵抗感を感じていたりする児童もいることを確認した。また、5年生は高学年として、行事や委員会活動などでリーダーの役割を担ったり、児童が主体となって学習や活動を進めたりする場面が増え、学級で協力することが今まで以上に求められることを伝えた。そこで、4月の始めに学級担任と決めた学級目標と関連付けながら、「安心して思いや考えを伝え合える学級」を目指すことで、学級全体をより向上させていくための学習をプログラムを通して行っていくことを説明した。

イ 第2回「傾聴①・対人関係ゲーム」（重点項目A：話しやすさ・B：助け合い）

(ア) 上手に聴くスキルの習得

上手な話の聴き方とはどのような聴き方なのか知ることを行なった。前時に実施したアンケートから、安心して発言するために必要なものとして、「聴いている人が反応してくれること」や「発表した時に責められないこと」などの聴く側の姿勢や態度に関わるものが挙げられたことを示し、話の聴き方の違いが話す側の安心感にも関わっていることを確認した。次に、話の聴き方の良い例と悪い例をモデリングで示し、上手な話の聴き方のポイントとして、「ラストまで（最後まで）」「一生懸命（反応しながら）」「スマイルで（相手を見て）」の三つを「ライス」という合言葉にして提示した。その後、ペアで交互に提示された話題について話す・聴く活動を行った。

(イ) 対人関係ゲーム「足し算トーク」（青森県総合学校教育センター，2021）

上手な聴き方を実践すると共に、楽しみながらお互いのことを知ることを行なった。「足し算トーク」とは、掛け声に合わせて指0～5本までのどれかを出し、グループで出された指の合計数に従い、お題シートに書かれた話題について会話をする対人関係ゲームである。活動前に、(ア)で取り扱った上手な話の聴き方のポイント「ライス」を意識して活動することを確認した。

児童の感想には、「グループのみんなが笑顔で楽しく反応しながら聞いてくれたので安心して話せました。」「他の人の意外な一面や好きなものを知ることができて楽しかった。」などがあつた。

ウ 第3回「多様な考え方を知る①・SGE」（重点項目D：新奇歓迎）

(ア) 多様な考え方を知る①「あなたはどっち」

自分と相手の考え方や感じ方に違いがあることについて知ることを行なった。2択の質問（全10問）に対し各自で答えを考えた後、ペアでどちらを選んだか伝え合う活動を行った。

(イ) SGE「と～りどり（カードゲーム）」

一人一人の違いを認め合い尊重することをねらいとして行った。3～4人のグループを作り、一人に1組10色のカードを配付した上で、与えられたテーマから連想する色のカードを各自1枚選び、掛け声に合わせて一斉に出し合うという内容で実施した。テーマには「あなたの行きたい国を色で表すと何色ですか」のように、それぞれの考え方や感じ方が反映できる内容を設定した。また、カードを出し合った後、各自がその色を選んだ理由をグループ内で伝え合うことで、多様な考え方や感じ方があることに気付かせることができるようにした。

児童の感想には、「みんなの意外な一面を知れて、楽しかったです。」「みんなの答えがばらばらだったけど、考え方はそれぞれで正解はないんだなということがわかりました。」などがあつた。

エ 第4回「アサーション①・GWT」（重点項目A：話しやすさ・C：挑戦）

(ア) アサーションスキルの習得

相手も自分も大切に話す話し方について知ることを行なった。相手に自分の気持ちや考え

を主張する方法には、攻撃的（アグレッシブ）、非主張的（ノンアサーティブ）、主張的（アサーティブ）の3種類があることを「いばりやさん」「おどおどさん」「さわやかさん」という児童にとって分かりやすい表現にして伝えた。中でも、アサーティブな表現が相手も自分も大切にすることを表現であることを紹介し、アサーティブな表現に近付けるためのポイントとして「相手に寄り添う言葉を使う」「理由を伝える」「Iメッセージで（自分を主語にして）伝える」の三つを提示した。その後モデリングでポイントを用いた話し方を示し、提示された場面に合わせてペアで交互に話し方の練習を行った。

(イ) GWT「あるあるデザート」（日本学校グループワーク・トレーニング研究会、2020）

グループで互いに助け合いながら課題を達成しようとするのをねらいとして行った。3～4人のグループに1枚「あるあるシート」（カタカナが10×10の形で並べられたシート）を配付し、その中から縦・横・斜め一直線に並んだデザートや飲み物の名前を探し、残った文字を並べ替えてできたデザートの名前を探すという内容で実施した。「あるあるシート」から、一人ずつ順番にデザートの名前を見つけていくこととし、グループの他のメンバーはヒントは出してもよいが名前や場所は教えてはいけないことをルールとして示した。

児童の感想には「なかなか見つけられなくて困っていた時にみんながヒントを教えてくれてうれしかったです。」「難しかったおかげでグループの仲も強まったと思ったので良かったです。」などがあつた。

オ 第5回「傾聴②・GWT」（重点項目A：話しやすさ・B：助け合い）

(ア) 上手に聴くスキルの習得・活用

上手な話の聴き方を活用することをねらいとして行った。第2回で示した「ライス」の合言葉に「うなずいて」と「目を見て」の二つを加えた「うめライス」をポイントとして提示した。さらに、内容に合った質問をすることで、興味をもって聴いていることが相手に伝わりやすいことを確認した。その後、ペアで話す・聴く活動を実践し、上手な聴き方とそうでない聴き方の両方を体験した。

(イ) GWT「商店街を作ろう」

上手な話し方や聴き方を意識してお互いに情報を伝え合い、協力して課題を達成することをねらいとして行った。日本学校グループワーク・トレーニング研究会（2016）を参考に、自分たちの住んでいる学区に商店街ができたという設定で、一人一人の持っているカードに書いてある情報を組み合わせ、商店街の白地図に商店の名前を記入していくという内容で実施した。

児童の感想には、「グループの全員が、役割を分担して協力できたので完成できました。」「『うめライス』を生かして話し合っ意見がたくさん出し合ったので完成できました。」などがあつた。

カ 第6回「アサーション②・GWT」（重点項目A：話しやすさ・C：挑戦）

(ア) アサーションスキルの習得・活用

アサーティブな話し方を活用することをねらいとして行った。第4回で示した相手も自分も大切にすることをアサーティブな表現について確認した上で、提示された場面に合う伝え方を考え、ペアで交互に話す活動を行った。

(イ) GWT「砂漠からの脱出」

相手の考えも自分の考えも尊重しながら合意形成を図ることをねらいとして行った。「砂漠からの脱出」はコンセンサスゲームの一つで、砂漠から脱出するために必要な道具の重要度を話し合い、順位を決定するものである。今回は道具を9個に設定し、3人グループで実施することとした。話し合う際にはこれまで学んだ上手な話の聴き方や、相手も自分も大切にすることを意識して行うように確認した。

児童の感想には、「みんなが自分の意見を言って、理由も言って納得してくれたから意見をまとめられました。」「自分の意見を言ったり、納得するように意見や考えをまとめたりするのは難しいことが分かりました。」などがあつた。

キ 第7回「多様な考え方を知る②・SGE」（重点項目D：新奇歓迎）

(ア) 多様な考え方を知る②「ブレインストーミング」

意見を出し合う活動を通して、多様な考えがあることの良さをを知ることをねらいとして行った。ブレインストーミングは、提示されたテーマに対して意見を自由に出し合い、制限時間内にできるだけ多くのアイデアを出し合う活動である。始めに学級全体で例題を通してルールを確認した。ルールとしては、「①誰の意見も否定しないこと、②どんな意見でも受け入れること、③『質』より『量』を大切にすること、④他の人のアイデアを組み合わせたり改善したりしてもよいこと」の4点を提示した。その後、実際にグループで「ペットボトルの使い道」というテーマで3分間意見を出し合い、各グループで出した意見を学級全体で共有した。

(イ) SGE「自分発見！友達発見！」

自分や相手の良いところを伝え合うことを通して、自他の良さを考え、認め合う雰囲気を醸成することをねらいとして行った。「明るい」や「話をよく聴く」など、性格や行動を表す24の言葉が書かれた「自分を表す言葉リスト」から、自分自身に当てはまる言葉を三つ選びワークシートに記入した。その後4～5人のグループを作り、グループのメンバーから見て自分にあてはまると思う言葉を三つ選んでもらい、「自分を表す言葉リスト」にサインし合う活動を行った。グループ全員に「自分を表す言葉リスト」が回った後、自分に戻ってきたリストを確認した上で、活動を通して感じたことを伝え合った。

児童の感想には、「自分でも気付けなかった自分の良いところに気が付くことができました。」「これからは自分の良いところに自信をもちたいと思います。」などがあつた。

【活用段階1：社会科】

教科の学習を実施するにあたり、習得段階の学級活動で取り扱った上手な話し方や聴き方について、毎時間冒頭に確認してから授業を行った。また、上手な話し方や聴き方のポイントを教室内に掲示し、日常的に意識することができるようにした。

ク 第1時

暖かい土地と寒い土地の生活の様子を比較することを通して、気候に合わせた暮らし方に関心をもつことをねらいとした。学級活動の第7回で実施したブレインストーミングの方法を活用し、自分の知っていることや資料を読み取って考えたことなどについて、なるべく多く意見を出し合うように促した。

ケ 第2時

特色ある気候条件の地域における暮らしの工夫について話し合ったり調べたりすることを通して、自然環境に適応した生活について理解することをねらいとした。始めに教科書等の資料を用いて、気候条件による困難を克服する工夫をしていることや、気候条件を生かした観光を行っていることをまとめた。その後、自分たちの住んでいる地域で取り組める気候条件の生かし方についてグループで意見を出し合った。その際、一つの意見にまとめることはせず、それぞれの意見の良いところを認め合いながら、多様な意見を出し合うことができるように促した。

コ 第3時

特色ある気候条件の地域における農業について調べることを通して、気候条件を生かして農業が営まれていることについて理解することをねらいとした。生産方法や生産する作物の種類を気候条件に合わせて工夫していることを教科書や資料集から調べ、まとめた。その後、その地域の農業に関わる問題を提示し、どのような対策ができるかグループで話し合いながら考える活動を行った。

サ 第4時

特色ある気候条件の地域のキャッチコピーについて考える活動を通して、これまで学習してきたことをまとめ、表現することをねらいとした。グループ毎に「家や暮らしの工夫」「気候条件への対策と生かし方」「気候条件を生かした農業」「文化」の四つの中から一つテーマを決め、これまで学んだ内容を基に、キーワードを取り入れながらキャッチコピーにまとめる活動を行った。

【活用段階2：特別の教科道徳】

シ 第1時（教材名：「古いバケツ」 日本文教出版「小学道徳 生きる力5」）

男女分け隔てなく共に活動することの良さに気付き、お互いを認め合いながら支え合っていこうとする態度を養うことをねらいとした。（内容項目B「友情、信頼」）

普段の学校生活を振り返り、協力できた、またはできなかった経験を話し合わせた後、教材文から考えたことをグループで交流し、伝え合う活動を行った。

ス 第2時（教材名：「真由、班長になる」 日本文教出版「小学道徳 生きる力5」）

よりよい集団生活について考えることを通して、集団の全ての人が幸せな気持ちで過ごせることを目指そうとする態度を養うことをねらいとした。（内容項目C「よりよい学校生活、集団生活の充実」）

これまでの生活経験を振り返り話し合った後、「子どもの哲学（philosophy for children）（以下、「p4c」という。）」の手法を参考にして話し合いを行った。p4cは、参加者が輪になって座り、全員で共有した問いに対しての答えを見つけながら考えを深める、対話を用いた集団づくりの教育活動である。全員が安心して対話に参加するための基盤となる「セーフティ」を重視し、「コミュニティボールを持っている人だけが話せる」「まだ話していない人にコミュニティボールを渡す」などのルールを定めた上で実施される。本時では、「学級やグループのみんながまとまるために必要なことは何だろう」というテーマで対話を進めた後、教材文を提示し、そこから考えたことを再び学級全体で交流した。

7 検証結果

(1) 認知・行動・情動的側面に着目した社会的スキル尺度

研究対象児童に話し合いで必要なスキルがどの程度身に付いたかを、「認知・行動・情動的側面に着目した社会的スキル尺度」の、「主張」因子と「他者への配慮」因子に着目し、プログラム実施前の4月（プレ調査）、習得段階である学級活動終了後の6月（中間調査）、プログラム実施後の7月（ポスト調査）の3段階で調査した。その結果、「主張」因子の平均値は、学年全体では3.12→3.28→3.41と変化した。学級別ではA組が3.14→3.05→3.28、B組が3.17→3.49→3.46、C組が3.04→3.29→3.49と変化した。中間調査の時点で増減の違いがあるものの、ポスト調査の時点では3学級とも平均値の上昇が見られた。「他者への配慮」因子の平均値については、学年全体では、3.46→3.54→3.63と変化した。学級別では、A組が3.34→3.51→3.59、B組が3.49→3.61→3.60、C組が3.55→3.50→3.71と変化しており、「主張」因子同様、中間調査の時点で増減の違いはあるものの、ポスト調査の時点では3学級とも平均値の上昇が見られた（図3）。

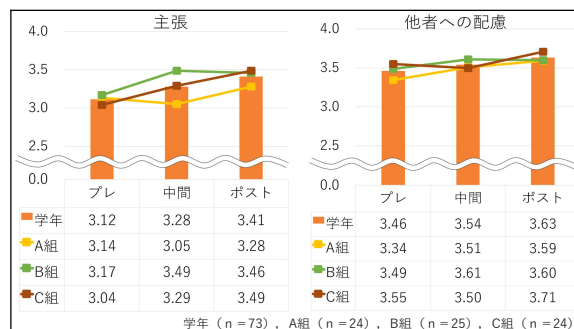


図3 「認知・行動・情動的側面に着目した社会的スキル尺度」の変容

Wilcoxonの符号付順位検定でプレ調査とポスト調査を比較したところ、学年全体では、「主張」因子、「他者への配慮」因子共に0.1%水準で有意な差と認められた。学級別では、「主張」因子に関してはC組は0.1%水準、B組は1%水準で有意な差と認められ、A組では有意な差と認められなかった。また、「他者への配慮」因子に関しては、A組は1%水準、C組は5%水準で有意な差と認められ、B組では有意な差と認められなかった（表2）。

表2 「認知・行動・情動的側面に着目した社会的スキル尺度」のWilcoxon符号付順位検定

下位尺度	n	プレ→ポスト			プレ→中間			中間→ポスト		
		z値	有意確率p	効果量r	z値	有意確率p	効果量r	z値	有意確率p	効果量r
学年 主張	73	5.256	.000***	0.31	2.864	.004**	0.17	2.871	.004**	0.17
A 主張	24	1.776	.076	0.18	0.839	.401	0.09	2.937	.003**	0.30
B 主張	25	2.937	.003**	0.29	3.44	.000***	0.34	0.463	.643	0.05
C 主張	24	4.312	.000***	0.44	2.242	.025*	0.23	2.262	.024*	0.23
学年 他者への配慮	73	3.965	.000***	0.23	1.727	.084	0.10	2.463	.014*	0.14
A 他者への配慮	24	2.949	.003**	0.3	1.828	.068	0.19	1.223	.221	0.12
B 他者への配慮	25	1.413	.158	0.14	1.821	.069	0.18	0.192	.847	0.02
C 他者への配慮	24	2.537	.011*	0.26	0.671	.502	0.07	2.908	.004**	0.30

***: $p < .001$ **: $p < .01$ *: $p < .05$

(2) 小学生用学級適応感尺度

研究対象児童が学級において居心地の良さや受容感を感じることができたかを、「小学生用学級適応感尺度」の、所属する学級において落ち着いている感覚や安心感、居心地が良い感覚を表す「居心地の良さの感覚」因子、所属する学級において信頼されたり受容されたりしている感覚を表す「被信頼・受容感」因子、課題や目的があることやそれを達成できた時の充実している感覚を表す「充実感」因子に着目し、プログラム実施前の4月（プレ調査）、習得段階である学級活動終了後の6月（中間調査）、プログラム実施後の7月（ポスト調査）の3段階で調査した。その結果、「居心地の良さの感覚」因子の平均値は、学年全体では3.10→3.12→3.25と変化した。学級別では、A組が2.73→2.88→3.20、B組が3.23→3.26→3.22、C組が3.35→3.22→3.33と変化した。A組では徐々に上昇が見られ、B組、C組においては大きな変化は見られなかった。「被信頼・受容感因子」の平均値は、学年全体では2.49→2.90→3.05と変化した。学級別では、A組が2.34→2.55→3.05、B組が2.51→3.06→2.85、C組が2.60→3.07→3.25と変化した。中間調査の時点で増減の違いがあるものの、ポスト調査の時点では3学級とも上昇が見られた。「充実感」因子の平均値は、学年全体では2.99→3.22→3.43と変化した。学級別では、A組が2.77→3.10→3.46、B組が2.96→3.28→3.40、C組が3.24→3.28→3.44と変化した。3学級とも上昇が見られた（図4）。

Wilcoxonの符号付順位検定でプレ調査とポスト調査を比較したところ、学年全体では「被信頼・受容感」因子、「充実感」因子は0.1%水準で、「居心地の良さの感覚」は1%水準で有意な差と認められた。学

級別では、「居心地の良さの感覚」因子に関しては、A組は0.1%水準で有意な差と認められ、B組、C組では、有意な差と認められなかった。「被信頼・受容感」因子に関しては、3学級とも0.1%水準で有意な差と認められ、特にA組とC組の効果が大きかった。「充実感」因子に関しては、A組、B組は0.1%水準で、C組は5%水準で有意な差と認められた(表3)。

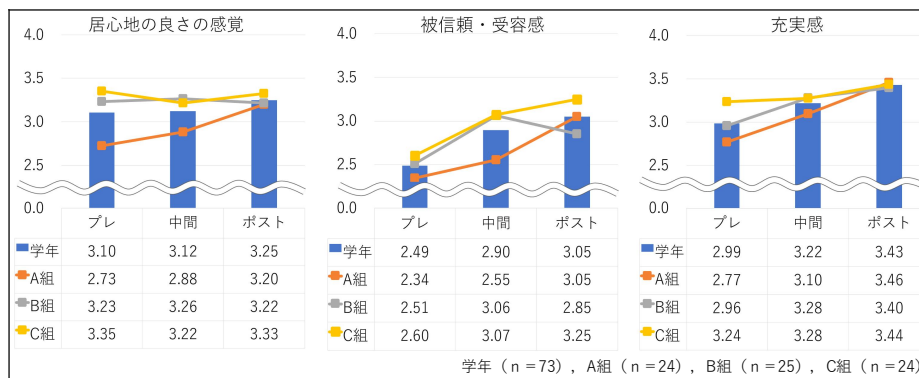


図4 「小学生用学級適応感尺度」の変容

表3 「小学生用学級適応感尺度」のWilcoxon符号付順位検定

下位尺度	n	プレ-ポスト			プレ-中間			中間-ポスト		
		z値	有意確率p	効果量r	z値	有意確率p	効果量r	z値	有意確率p	効果量r
学年 居心地の良さの感覚	73	2.673	.008**	0.14	0.418	.676	0.02	2.848	.004**	0.15
A 居心地の良さの感覚	24	4.349	.000***	0.4	1.569	.117	0.14	4.12	.000***	0.38
B 居心地の良さの感覚	25	0.291	.771	0.03	0.373	.709	0.03	0.773	.439	0.07
C 居心地の良さの感覚	24	0.103	.918	0.08	1.601	.109	0.15	1.358	.174	0.12
学年 被信頼・受容感	73	8.667	.000***	0.51	6.868	.000***	0.40	3.202	.001**	0.19
A 被信頼・受容感	24	5.787	.000***	0.59	2.173	.030*	0.22	5.06	.000***	0.52
B 被信頼・受容感	25	3.311	.000***	0.33	5.054	.000***	0.51	2.472	.013*	0.25
C 被信頼・受容感	24	5.795	.000***	0.59	4.399	.000***	0.45	2.594	.009**	0.26
学年 充実感	73	7.903	.000***	0.38	4.65	.000***	0.22	4.858	.000***	0.23
A 充実感	24	5.995	.000***	0.5	3.551	.000***	0.30	4.274	.000***	0.36
B 充実感	25	4.853	.000***	0.4	3.649	.000***	0.30	1.671	.095	0.14
C 充実感	24	2.38	.017*	0.2	0.577	.564	0.05	2.239	.025*	0.19

***: p < .001 ** : p < .01 * : p < .05

(3) 学業指導尺度「学級と学習に関するアンケート」

研究対象児童が授業において安心して思いや考えを表現できるようになったかを、「学業指導尺度」のうち、授業におけるコミュニケーションの状況を測る「コミュニケーション能力」因子に着目し、プログラム実施前の4月(プレ調査)、習得段階である学級活動終了後の6月(中間調査)、プログラム実施後の7月(ポスト調査)の3段階で調査した。その結果、「コミュニケーション能力」因子の平均値は、学年全体で3.25→3.29→3.44と変化した。学級別では、A組が3.14→3.14→3.37、B組が3.22→3.35→3.43、C組が3.38→3.37→3.53と変化した、中間調査の時点で増減の違いがあるものの、ポスト調査の時点では3学級とも平均値の上昇がみられた(図5)。

Wilcoxonの符号付順位検定でプレ調査とポスト調査を比較したところ、学年全体では0.1%水準で有意な差と認められた。学級別では、A組、B組は1%水準で有意な差と認められ、C組は有意な差と認められなかった(表4)。

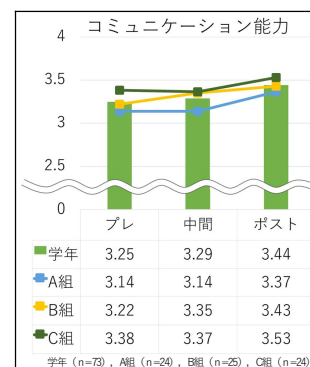


図5 「学業指導尺度」の変容

表4 「学業指導尺度」のWilcoxon符号付順位検定

下位尺度	n	プレ-ポスト			プレ-中間			中間-ポスト		
		z値	有意確率p	効果量r	z値	有意確率p	効果量r	z値	有意確率p	効果量r
学年 コミュニケーション能力	73	4.601	.000***	0.24	0.728	.467	0.04	3.76	.000***	0.20
A コミュニケーション能力	24	3.009	.003**	0.31	0.079	.937	0.01	2.839	.005**	0.26
B コミュニケーション能力	25	3.076	.002**	0.28	1.857	.063	0.17	1.291	.197	0.12
C コミュニケーション能力	24	1.912	.056	0.17	0.338	.735	0.03	2.06	.039*	0.19

***: p < .001 ** : p < .01 * : p < .05

(4) 児童への事後アンケート

全プログラム終了後、児童自身が感じている変化について自由記述でのアンケート調査を行った。回答が得られた75件中74件は肯定的な変化についての内容、1件はあまり変化を感じられなかったという内容であった。肯定的な変化についての回答を心理的安全性の四つの因子を基に分類した結果、一部カテゴリーから複数の下位カテゴリーが抽出された（表5）。

「A：話しやすさ」に関するカテゴリーでは、発言・発表に対する安心感の高まりや不安・緊張の軽減、発言・発表回数などの量的な増加、スキルの活用による効果についての記述が見られた。「B：助け合い」では、周囲からのサポートが得られたことや協力できるようになったことについて、「C：挑戦」では、積極的な発言・発表ができたことについて、「D：新奇歓迎」では、多様な考えを大切にすることができたことについての記述が見られた。

表5 児童の感想データの分類

カテゴリー	下位カテゴリー	主な記述内容	割合
A：話しやすさ	発言・発表に対する安心感の高まり	・前はあまり安心して発表できなかったけれど、今は安心して発表できるようになりました。 ・4月は自分の意見が違ったらどうしようと思っていたけど、今はみんなが「いいと思います」や、「分かりました」と言ってくれるので、安心して自分の意見を伝えることができます。 ・4月はみんなが反応してくれるか、ちゃんと聞いてくれるか不安だったけど、今はみんなが聞いてくれるので安心して自分の意見をはっきり述べることができました。	11%
	発言・発表に対する不安・緊張の軽減	・4月は少し心配で緊張して発表できなかったけれど今は自分から発表ができるようになった。 ・4月は緊張していて間違えたら責められるかと思って言えなかったけど、7月は緊張しないでできたし、責められる怖さもなくなって安心できました。	11%
	発言・発表の量的な増加	・4月は少しは考えを伝えていたけれど7月になってからは自分で思ったことをたくさん伝えられるようになりました。 ・4月は発表などもできなかったり意見を言わなかったりしたけど今は少しずつだけど意見を言うようになってきました。	31%
	スキルの活用	・うめライスを使って話すことができるようになりました。 ・みんなが自分の意見や考えをちゃんと聞いてくれます。グループではうめライスを守ってうなずいたり一生懸命やったりしてうめライスを守れていると思います。（グループの人も自分も）	8%
B：助け合い	—	・4月は自分に自信がもてなかったけど、今は自分がみんなの意見をまとめたり、みんなが助けてくれたりするのでよかった。 ・4月はそんなにグループで意見が全然でなかったけど、7月の今はグループの人と意見をいっぱい出し合って協力できるようになった。	9%
C：挑戦	—	・4月はみんなのことを知らなかったのであまりグループで話せなかったけど、今は積極的に提案できるようになりました。 ・4月は話し合いとかで全然何も言えなかったけど、今は話し合いとかでも気軽にたくさん色々な意見を言うようになりました。	20%
D：新奇歓迎	—	・前は、周りの人と違う意見だと言えなくなることがあったけど、今はちゃんと自分の意見が言えるのでよかったです。 ・前は自分の考えを言いつぶらなくて発表しづらかったけど、今はそれぞれの個性が大切にされていてクラスの人に話しやすくなった。またグループの人の前で自分の考えを言うようになった。	8%
一般的感想	—	・たくさん意見は伝えられないのであまり変わってないと思いました。これから2年間すごしていく中でもっとたくさん意見や思いを伝えられるようにしたいと思いました。	1%

※割合＝カテゴリー毎の回答数÷全体の回答数で算出

(5) 学級担任教師への半構造化面接

プログラム実施後の2023年8月上旬、各学級担任教師3名に半構造化面接を行った。三つの質問項目を準備したが、補助的な質問も取り入れ、先生方から様々な回答を得られるようにした。項目1はプログラム実施中の児童の様子について、項目2はプログラム実施前後の学級の児童の変容について、項目3はプログラム全体を振り返ってである。

項目1に関しては、「どの授業も楽しそうに活動できていた。グループ活動にも意欲的に取り組むことができていた。」「プログラムを通して学んだスキルを様々な場面で意識して使おうとしていた。」などの回答があった。

項目2に関しては、学級の雰囲気の変化について「学級編成後でなじみのなかった児童同士も、プログラムの回数を重ねていくにつれ、人柄や考え方が分かるようになりつながりが深まったと感じた。」「雰囲気がよくなってきた。相手のことが良く分かってきたからかもしれない。」「だんだん色々な人と話すよう

になってきた。元々できていた子もさらにできるようになってきた。」などの回答があった。また、授業中の様子の変化については、「授業中にあまり発表しなかった児童も発表できるようになってきた。相槌も増えてきた。」「プログラムで行った教科以外でも『うめライス』を意識するようになり、反応も増えてきた。」「特に国語でのグループの話し合いが活発になってきた。」などの回答があった。

項目3に関しては、プログラムの内容について「前半でスキルの学習を繰り返し行ったことで、後半の教科等の学習にもそれを生かし、スムーズに学習を進めることができていた。」「社会科で話し合いの場面を設定したことにより、スキルを意識して使うことができていた。」「前半の学活の内容が楽しかった分、他の教科の学習への意欲が持続するか心配だったが、教科の学習に入っても意欲を持続させることができていた。」などの回答を得られた。

8 考察

本研究では、小学校5年生の児童を対象とした「学級の心理的安全性を高める教育プログラム」を作成し、実践することが、児童が安心して思いや考えを表現できる学級の形成につながるかを検証した。

尺度調査の結果により「認知・行動・情動的側面に着目した社会的スキル尺度」の「主張」因子、「他者への配慮」因子について、効果が得られる時期には差が見られたものの、3学級とも二つの因子共に平均値の上昇が見られた。上枝・宮前(2010)は社会的スキル間のバランスが重要と指摘していることから、主張に関するスキルと配慮に関するスキルについても相互に向上させることで効果が高められるものと考えられる。本研究においては、重点項目「A：話しやすさ」に位置付けた上手な聴き方や相手も自分も大切に話し方に関する内容、重点項目「D：新奇歓迎」に位置付けた多様な考えを尊重することに関する内容を繰り返し取り扱ったことにより、主張に関するスキルと配慮に関するスキルが相互に関わり合いながら、段階的に向上していったものと推察される。以上のことから、本プログラムは話し合いに必要なスキルの育成に一定の効果があったと考えられる。

また「学級適応感尺度」の「居心地の良さの感覚」因子については、3学級中1学級で平均値が上昇し有意な差と認められた。有意な上昇が見られた1学級においては、プレ調査の平均値が他の2学級よりも低かったため、プログラムの効果が特に表れやすかった可能性がある。上昇が見られた要因として、児童のアンケートや担任教師への半構造化面接の内容から、プログラムの初期段階で、重点項目「B：助け合い」「D：新奇歓迎」に位置付けた対人関係ゲームやSGEなどで、楽しみながら相互理解を促す活動を行ったことにより、学級編成後の緊張感や不安が軽減し、リレーションを形成しやすくなったことが考えられる。上昇が見られなかった2学級においても、プレ調査の平均値から大きな低下は見られず、4月段階の居心地の良さを持続できているものと推察される。小学校5年生の4月は学級編成後の不安を抱えつつも、高学年としての新たな活動や仲間に対する希望も大きい時期であるため、学級に所属する児童がどのような心境にあるかによっても4月の「居心地の良さの感覚」に相違が生まれるものと思われる。したがって、4月の段階で緊張や不安を感じている児童が多い学級においては、特にプログラムの効果が表れやすくなるのではないかと推察される。

「被信頼・受容感」因子については、プレ調査とポスト調査を比較すると3学級とも平均値が上昇し、有意な差と認められたことから、本プログラムの中で特に効果が表れやすかったものと考えられる。その要因として、重点項目「B：助け合い」「C：挑戦」に位置付けたGWTの活動で、一人一人が役割を担ったり情報を伝えたりしたことにより、自己有用感を感じることに繋がり、「受け入れられている」「認められている」という感覚を得ることができたのではないかと推察される。

「充実感」因子については、3学級とも平均値が徐々に上昇し、そのうち2学級において有意な差と認められた。これは授業などの学校生活や行事を通して、学級活動で学んだスキルや多様な考えを尊重する態度を生かしながら学級集団で協働し、達成感を味わう経験を重ねたことによる効果ではないかと推察される。また、有意な上昇が見られた2学級においては、4月段階の平均値が比較的lowだったため、協働の経験を積み重ねたことによる充実感の高まりが大きかったものと思われる。以上のことから、本プログラムは学級における適応感、特に被信頼・受容感、充実感の向上に一定の効果があったものと考えられる。

さらに、「学業指導尺度」の「コミュニケーション能力」因子については、3学級とも平均値の上昇が見られ、そのうち2学級において有意な差と認められた。これは、教科の学習の中で学級活動で習得したスキルを活用したり、多様な考えを尊重しながら協働したりすることを通して、児童が授業の中で安心して自分の考えを発言できるようになったという実感を得られたことによる効果ではないかと推察される。

児童への事後アンケートからは、心理的安全性の四つの因子の向上に関わる記述が得られた。特に「A

：話しやすさ」に関する内容が最も多く、その中で、自分の考えを表現することへの不安の軽減や安心感の高まりについての記述が見られた。これは心理的安全性の概念にある「対人関係のリスクを安心して取れる環境」とつながるものと捉えられる。また、発言・発表に対する不安の軽減や安心感の高まりが見られた要因として、プログラム全体を通して「間違いや失敗も大切にすること」という約束を設定したことや、多様な考えを認め合うことを価値づけたことが考えられる。

IV 研究のまとめ

本研究の目的は、小学校5年生を対象とした「学級の心理的安全性を高める教育プログラム」を作成し、実践することにより、児童が安心して思いや考えを表現することができる学級の形成につながるかを明らかにすることであった。

そこで、本研究においては心理的安全性の概念に着目し、四つの重点項目を設定した上で、話し合いに必要なスキルや互いを認め合う態度の習得を目指した学習、グループ・アプローチを用いた人間関係形成の活動を学級活動の時間で行い、その内容を教科の学習で活用するプログラムを作成し、実践を行った。

その結果、話し合いに必要なスキルに関連する「認知・行動・情動的側面に着目した社会的スキル尺度」の「主張」因子、「他者への配慮」因子で平均値の上昇が見られ、有意な差と認められた。また、学級における適応感や受容感に関連する「学級適応感尺度」のうち、主に「被信頼・受容感」因子、「充実感」因子で平均値の上昇が見られ、有意な差と認められた。さらに、「学業指導尺度」の「コミュニケーション能力」因子で平均値の上昇が見られ、有意な差と認められたことから、授業場面において安心して発言できるようになった児童が増加したと考えられる。児童へのアンケートや学級担任教師への半構造化面接からは、スキルの定着や学級における人間関係の広がりや深まり、授業中の発言の増加や不安の軽減に関する内容が得られた。

以上のことから、本プログラムの実践は研究協力校の対象児童にとって、安心して思いや考えを表現できる学級を形成する上で一定の効果があることが示唆された。

最後に、本研究の課題について述べる。本研究は安心して思いや考えを表現できる学級の形成について検証したが、活用場面として社会科と特別の教科道徳の合計6時間という限られた教科、時間数の設定となっていたため、授業における効果の検証が十分ではなかったと考えられる。そのため、様々な教科において、長期的に学級活動で学んだ内容を活用することで、よりプログラムの効果が高められるのではないかと予想される。また、本研究では認知面におけるアプローチを実施しなかったため、認知的な不安の軽減や学習に対する自信の向上との関連を明らかにすることはできなかった。松崎（2013）は、学習と人間関係双方に適切に支援することで、子供に所属感を感じさせるとともに安心して自分を表現することのできる関係性の形成につながると指摘していることから、実際に本プログラムを実施する際には、日常的に学校現場で行われているような、学習に対する自信が不足している児童や学習面での支援が必要な児童に対する個別のアプローチを行うことも重要であると考えられる。さらに、心理的安全性を確保するためには、リーダーの役割が重要と指摘する先行研究も多く、大前（2023）は、教師によるリーダーシップが心理的安全性の確保に影響を与えることを示している。本研究では、学級担任ではない筆者がプログラムを実施したことにより、効果の表れ方が限定的であった可能性が考えられる。今後の小学校高学年における教科担任制の本格的な実施を見据えると、日常的に児童と関わる機会が多い学級担任や教科担当の教師が継続的に実施することで、プログラムの効果をさらに高めていけることが期待される。

最後に、本研究を進めるにあたり、御協力くださった研究協力校の校長先生はじめ先生方に深く感謝申し上げます。

<引用文献・URL >

- 1 文部科学省 2021 「教育課程部会における審議のまとめ」、p. 5
https://www.mext.go.jp/content/20210126-mxt_kyoiku01-000012344_1.pdf (2024. 1. 12)
- 2 文部科学省 2017 『小学校学習指導要領（平成29年告示）解説 特別活動編 平成29年7月』、p. 55
- 3 文部科学省 2017 『小学校学習指導要領（平成29年告示）』、p. 23
- 4 江村早紀・大久保智生 2012 「小学校における児童の学級への適応感と学校生活との関連：小学生用学級適応感尺度の作成と学級別の検討」『発達心理学研究第23巻 第3号』、pp. 241- 251
https://www.jstage.jst.go.jp/article/jjdp/23/3/23_KJ00008230913/_article/-char/ja/

(2024. 1. 12)

- 5 河村茂雄 2016 「学級集団の状態と授業の展開との関係—アクティブラーニングの視点から—」
『早稲田大学大学院教育学研究科紀要 第26号』, pp.29-42
<https://waseda.repo.nii.ac.jp/records/10696> (2024. 1. 12)
- 6 エイミー・C・エドモンドソン (野津智子訳 村瀬俊朗解説) 2021 『恐れのない組織 「心理的安全性」が学習・イノベーション・成長をもたらす』, pp.14-15, p. 49, p. 53, 英知出版
- 7 諸富祥彦 2022 「『教室の心理的安全性』をつくるのは、ルールとリレーション」『教育研究 第77巻 第4号 (通巻1442)』, pp. 20-23, 初等教育研究会
- 8 文部科学省 2022 『生徒指導提要』, p. 15
- 9 岡田順子・赤坂真二 2018 「協同学習における人間関係づくりについての事例的研究」『上越教育大学教職大学院研究紀要 第5巻』, pp. 1-12
<https://juen.repo.nii.ac.jp/records/7423> (2024. 1. 12)
- 10 熊谷圭二郎・河村茂雄 2020 「協働的学習に対する生徒の意識に関する研究—修正版グラウンデッド・セオリーを用いて—」『学級経営心理学研究 第9巻第1号』, pp. 19-29
<https://waseda.repo.nii.ac.jp/records/58731> (2024. 1. 12)
- 11 Amy Edmondson 1999 「Psychological Safety and Learning Behavior in Work Teams.」
『Administrative Science Quarterly Vol. 44, No. 2』, pp. 350-383
<https://www.jstor.org/stable/2666999> (2024. 1. 12)
- 12 エイミー・C・エドモンドソン (野津智子訳) 2014 『チームが機能するとはどういうことか 「学習力」と「実行力」を高める実践アプローチ』, p. 153, 英治出版
- 13 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』, pp. 22-23, p. 49, 日本能率協会マネジメントセンター

<参考文献・URL >

- 1 青森県総合学校教育センター 2021 「コロナに負けない！グループ・アプローチ集～学級を安心できる居場所に～」
https://kenkyu.edu-c.pref.aomori.jp/multidatabases/multidatabase_contents/download/642/e485a1f4567d9ead237fe9ef661a718a/516?col_no=5&frame_id=1876 (2024. 1. 12)
- 2 赤坂真二 2011 『スペシャリスト直伝！ 学級づくり成功の極意』, 明治図書出版
- 3 石川恵・砂川加織・小野瀬善行 2022 「『心理的安全性』の観点をういた授業観察とリフレクションの可能性—全ての子どもが参加できる話し合いのあり方—」『宇都宮大学共同教育学部教育実践紀要 第9号』
<https://uuair.repo.nii.ac.jp/records/13584> (2024. 1. 12)
- 4 一柳智紀 2022 「協働学習に対する児童・生徒の認識と学級適応感および学習行動の関連」『東京大学大学院教育学研究科紀要62巻』
<https://repository.dl.itc.u-tokyo.ac.jp/records/2003501> (2024. 1. 12)
- 5 上枝加乃・宮前義和 2010 「認知・行動・情動的側面に着目した社会的スキル尺度の作成」『香川大学教育実践総合研究 第20号』
<https://kagawa-u.repo.nii.ac.jp/records/4413> (2024. 1. 12)
- 6 大前暁政 2023 『心理的安全性と学級経営』, 東洋館出版社
- 7 亀山晃和・原田勇希・草場実 2021 「学級内の社会的地位と実験グループに対する心理的安全性が理科授業における批判的議論とストレス反応に及ぼす影響」『理科教育学研究 第62巻 第1号』
https://www.jstage.jst.go.jp/article/sjst/62/1/62_20054/_article/-char/ja/ (2024. 1. 12)
- 8 川口雄・赤坂真二 2021 「協同のための対人技能を身に付けさせる一貫した取組が協同的な学習に対する動機づけの変容に及ぼす影響に関する事例研究」『上越教育大学教職大学院研究紀要 第8巻』
<https://juen.repo.nii.ac.jp/records/8397> (2024. 1. 12)
- 9 河村茂雄 2007 『いま子どもたちに育てたい学級ソーシャルスキル 小学校高学年 人とかかわり、ともに生きるためのルールやマナー』, 図書文化社
- 10 河村茂雄・武蔵由佳 2016 「小学校におけるアクティブラーニング型授業の実施に関する一考察—

- 現状の学級集団の状態からの検討― 『教育カウンセリング研究 第7巻 第1号』
https://www.jstage.jst.go.jp/article/jjec/7/1/7_1/_article/-char/ja/ (2024.1.12)
- 11 熊谷圭二郎 2017 「児童生徒同士の互恵的な相互作用を活用した教授・学習法に関する研究の動向について」 『学級経営心理学研究 第6巻 第2号』
<https://waseda.repo.nii.ac.jp/records/48351> (2024.1.12)
 - 12 正保春彦 2019 『心を育てるグループワーク 楽しく学べる72のワーク』, 金子書房
 - 13 須藤康介 2018 「アクティブ・ラーニング型の授業方法への適応と格差―学校段階および児童・生徒のコミュニケーション様式に着目して―」 『明星大学教育学部研究紀要 第8号』
<https://meisei.repo.nii.ac.jp/records/1550> (2024.1.12)
 - 14 曾山和彦・武内早奈美 2012 「ショートプログラムによる継続的なソーシャルスキルスキル・トレーニングが学級適応に及ぼす効果」 『名城大学教職センター紀要 第9号』
<http://www.pat.hi-ho.ne.jp/soyama/kenkyu/42soyama-takeuchi.pdf> (2024.1.12)
 - 15 高橋智子・庄司一子 2022 「話し合い活動を中心としたピア・サポートトレーニングによる生徒のコミュニケーションの変容プロセスの検討」 『共生教育学研究 第9巻』
<https://tsukuba.repo.nii.ac.jp/records/2003518> (2024.1.12)
 - 16 寺岡幸作・永井寿樹・鳥居明日香・大塚祐一郎・須山諒・内木拓海・赤坂真二 2023 「ステーション授業構想をもとにした協同学習における対人技能活用による協働的な学習過程への影響についての事例研究」 『日本学級経営学会誌 第5巻』
https://www.jstage.jst.go.jp/article/jacm/5/0/5_39/_article/-char/ja/ (2024.1.12)
 - 17 栃木県総合教育センター 2015 「平成26年度 栃木の子どもの学級と学習に関する調査研究(小・中・高)1年次(報告書)」
https://www.tochigi-edu.ed.jp/center/cyosa/cyosakenkyu/gakkyutogakushu_h26/ (2024.1.12)
 - 18 豊田光世 2020 『p4cの授業デザイン 共に考える探究と対話の時間の作り方』, 明治図書出版
 - 19 鳥居明日香・大塚祐一郎・須山諒・深瀬和朗・矢野保志斗・赤坂真二 2022 「共同体感覚を育成するための学級活動を中核としたカリキュラム・マネジメントに関する事例研究―『ステーション授業構想』をもとにした取り組みを通して―」 『日本学級経営学会誌 第4巻』
https://www.jstage.jst.go.jp/article/jacm/4/0/4_37/_article/-char/ja/ (2024.1.12)
 - 20 日本学校グループワーク・トレーニング研究会 2016 『改訂 学校グループワーク・トレーニング』 図書文化社
 - 21 日本学校グループワーク・トレーニング研究会 2020 『子どもたちの人間関係づくりに役立つ 力を合わせる学校グループワーク・トレーニング』, 金子書房
 - 22 松崎学 2013 「Q-U満足型学級集団の質の違いに関する探索的研究Ⅱ―本来感に及ぼす学級機能因子の影響に関するタイプ間の違い―」 『山形大学教職・教育実践研究 第8巻』
<https://yamagata.repo.nii.ac.jp/records/3295> (2024.1.12)
 - 23 文部科学省 2022 「令和3年度 児童生徒の問題行動・不登校等生徒指導上の諸課題に関する調査結果概要」
https://www.mext.go.jp/content/20221021-mxt_jidou02-100002753_2.pdf (2024.1.12)
 - 24 中央教育審議会 2021 「『令和の日本型学校教育』の構築を目指して～全ての子供たちの可能性を引き出す、個別最適な学びと、協働的な学びの実現～(答申)」