

「心理的安全性」の観点を用いた授業観察と  
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—

石川 恵・砂川 加織・小野瀬善行

宇都宮大学共同教育学部教育実践紀要 第9号 別刷

2022年8月31日



# 「心理的安全性」の観点を用いた授業観察と リフレクションの可能性<sup>†</sup>

—全ての子どもが参加できる話し合いのあり方—

石川 恵\*・砂川 加織\*\*・小野瀬善行\*\*\*

矢板市立東小学校\*

佐野市立界小学校\*\*

宇都宮大学大学院教育学研究科\*\*\*

児童生徒の「対話」や「協働」を適切に促し、意見交換をしたり、議論したりして、自分の考えをより深める「話し合い」活動が成立するための要件は何かを探るため、「心理的安全性」の概念を用いて、A県内の小学校において授業観察を行った。適切な「話し合い」活動がなされたと判断できたグループの成員間の行動を分析したところ「心理的安全性」の充足による議論の活性効果が確かに見出された。児童生徒が「心理的安全性」を感じているかどうかを「話し合い」活動を評価するためのひとつの視点として授業者（教師）が持つことに意義について示唆を得ることができた。

キーワード：対話的な学び、心理的安全性、リフレクション

## 1. 問題の所在

今日、児童生徒の「対話」や「協働」を嚮導理念とする授業改善が模索されている。新学習指導要領では「主体的・対話的で深い学び」の実現に向けた授業改善が必須事項として位置づけられている。さらに「令和の日本型学校教育」が構想される中で「個別最適な学び」と共に「協働的な学び」の重要性が改めて指摘されている。児童生徒の「対話」や「協働」を実際に促すことを目的として、日常的な授業において「話し合い」活動の導入が図られている。無論、「話し合い」活動の導入が、即、児童生徒の「対話」や「協働」を促すことにはならないだろう。後述す

るように「話し合い」活動を安易に行うことでむしろ児童生徒の「対話」や「協働」が阻害されることも起こり得る。児童生徒の「対話」や「協働」を促す「話し合い」活動はどのような要件を備えたものであるのかを慎重に検討しなければならない。

そこで本研究では、児童生徒の「対話」や「協働」を促す「話し合い」活動の要素を明らかにするため、「心理的安全性」の観点を用いて授業観察を行うこととした。

## 2. 研究の方法

### (1) 心理的安全性とは何か

「心理的安全性」とは、近年、組織論において注目を集めている概念であり、代表的な提唱者であるエイミー・C・エドモンドソン (Amy C. Edmondson) (以下エドモンドソン) によれば「対人関係のリスクを取っても安全だと信じられる職場環境」であり、「意義ある考えや疑問や疑念に関して率直に話しても大丈夫だと思える経験」であり、「職場の仲間が互いに信頼・尊敬し合い、率直に話ができる（義務からだとしても）思える場合に存在する」ものとされる (エドモンドソン 2021, p.30)。個人のパーソナリティに由来するものでは

<sup>†</sup> Megumi ISHIKAWA\*, Kaori SUNAGAWA\*\*, Yoshiyuki ONOSE\*\*\*: Report of Validity of Psychological Safety on Class Observation  
Keywords: interactive learning, Psychological Safety, Reflection

\* Yaita Municipal Higashi Elementary School

\*\* Sano Municipal Sakai Elementary School

\*\*\* Graduate School of Education, Utsunomiya University

(連絡先: yonose@cc.utsunomiya-u.ac.jp)



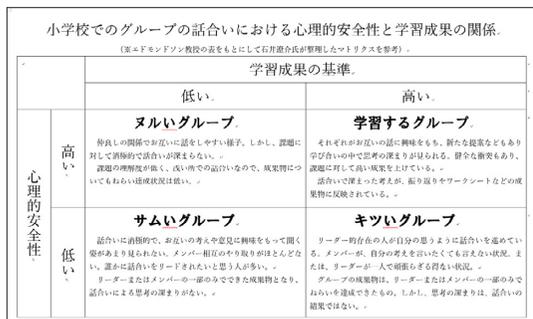


図1 グループの話し合いにおける心理的安全性と学習成果の関係を見るためのマトリクス

学習するグループは、それぞれがお互いの話に興味をもち、新たな提案などもあり学び合いの中で思考の深まりが見られる。健全な衝突もあり、課題に対して高い成果を上げている。話し合いで深まった考えが、振り返りやワークシートなどの成果物に反映されている。

キツイグループは、リーダー的存在の人が自分の思うように話し合いを進めている。メンバーが、自分の考えを言いたくても言えない状況。または、リーダーが一人で頑張らざるを得ない状況。グループの成果物は、リーダーまたはメンバーの一部のみでねらいを達成できたもの。しかし、思考の深まりは、話し合いの結果ではない。

ヌルいグループは、仲良しの関係でお互いに話をしやすい様子。しかし、課題に対して消極的で話し合いが深まらない。課題の理解度が低く、浅い所での話し合いなので、成果物についてもねらい達成状況は低い。

サムいグループは、話し合いに消極的で、お互いの考えや意見に興味をもって聞く姿があまり見られない。メンバー相互のやり取りがほとんどない。誰かに話し合いをリードされたいと思う人が多い。リーダーまたはメンバーの一部のみでできた成果物となり、話し合いによる思考の深まりがない。

以上の4つのグループの特徴をもとに、授業観察後にグループが4つのどの分類に入るのか分析を行った。(石川)

### 3. 実践事例

#### (1) 授業の観察結果

グループの話し合いの様子を観察し、話し合いの課題(目標)に対する成果物(振り返り)や話し合い後のアンケートをもとに心理的安全性の観点で、学習成

果との関係を分析した。その結果を、下記のマトリクスにおいて4つの分類に振り分けた。(図2)

■は中学年、□は高学年のグループを表している。

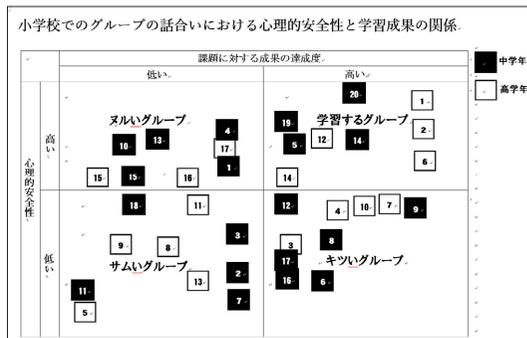


図2 グループの話し合いにおける心理的安全性と学習成果の関係 (のべ37クラス)

ここでは2(4)のグループ分けに沿ってグループごとに事例を挙げていく。本研究におけるグループのリーダーとは、グループの話し合いの中で話を進めたりまとめたりしている児童と設定した。なお、リーダーは、授業観察した全学級において事前に先生が決めたリーダーではなく、話し合いの中で自然発生的にリーダーとしての役割を果たしている児童である。

以下、学習するグループ、キツイグループ、ヌルいグループ、サムいグループの順で事例を挙げる。

#### ①学習するグループ

事例1：高学年(道徳)

#### 安心感のある雰囲気グループの事例

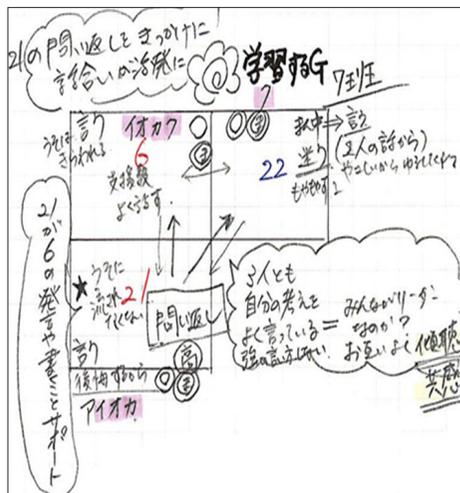


図3 学習するグループ事例1

メンバー全員が自分の考えを進んで話していた。リーダーのBは「でも～だよな?」、「それってどういうこと?」など、メンバーの意見に対して問い返しをしていた。リーダーBの問い返しをきっかけに話し合いが活発になっていた。全員が穏やかな口調で話し、自分と違う意見でも否定することはなく、互いの話に耳を傾け相互に意見をやり取りしていた。

成果物としてのワークシートの記述からは、互いの意見を参考に自分の考えを構築しようと葛藤していたことを見取ることができた。グループでの話し合いを通して考えを深めていた。

アンケートでは、3人中2人が(イ)(オ)(カ)(ク)を選んでいる。特に、リーダー以外のAとCが(ク)を選んでいることから、本グループは相手の意見に対して付け足しや反対意見など、どんなことを言っても受け入れてもらえる安心感のあるグループであったと思われる。

#### 事例2：中学年（学級活動）

##### リーダーが複数見られるグループの事例

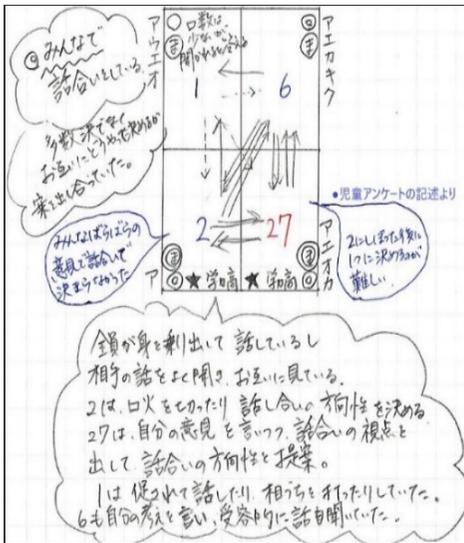


図4 学習するグループ事例2

メンバー全員が身を乗り出して話し合っていた。リーダーは二人で、BとDが交互に話し合いを進めていた。リーダーBは話を切り出したり話し合いの方向性を決めたりしていた。リーダーDは話し合いの視点を複数提案して話し合う内容の転換を図っていた。Cは、メンバーの話を「そうだよな。」など前向きな

反応や相槌などの受容的な態度で聞いていた。リーダーはメンバー全員に意見を言うように促しており、リーダー中心に全員が参加して話し合っていた。

成果物としてのグループの考えは、話し合いが終わらず決まらなかったが、多数決などで安易に決めず、全員が納得して決めるために複数の視点から話し合ったりペアで話す時間を設けたりするなど試行錯誤しながら話し合っていた。

アンケートでは、全員が(ア)を選び、複数人が(エ)(オ)(カ)を選んでいることから、本グループは話し合う内容を理解し自分の意見をもってさらに互いに意見を言いやすい雰囲気のあるグループであったことが分かった。

#### ②キツイグループ

##### 事例1：中学年（音楽）

##### リーダーが一人で頑張るグループの事例

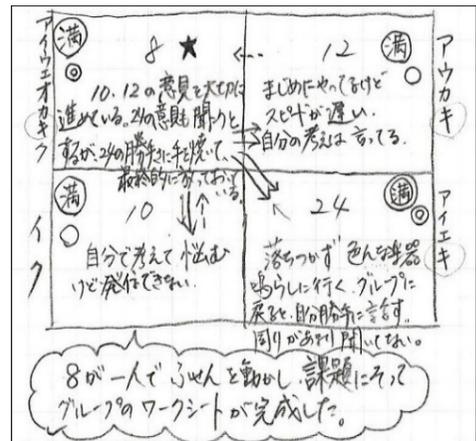


図5 キツイグループ事例1

リーダーのAは、メンバー全員から意見を聞くこととしていた。しかしながら自分の考えを言えたのは1人で、真面目に取り組んでいないわけではないのだがリーダー以外のメンバーの意見の発信が少なかった。そのためリーダー1人で課題に取り組みねば活動が進まない状態が見られた。

成果物としてのグループのワークシートは、完成はしているがグループの話し合いを通して作り上げたものでなくリーダーが一人で仕上げたものである。

アンケートでは、(ア)と(キ)を選ぶメンバーが多かった。これは、リーダーが一人一人に意見を聞いていたからではないかと思われる。

事例2：高学年（道徳）

リーダーの主張が強くてメンバーが意見を言  
いづらいグループの事例

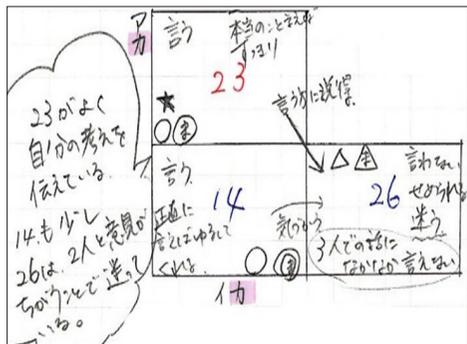


図6 キツイグループ事例2

リーダーのBは自分の考えを積極的に話していた。Bと同じ考えのAは自分の考えを言えたがAやBと反対の考えのCは自分の考えを言い出せなかった。BはCに対して自分と同じ考えに変えさせようと強い口調で説得していた。Cは困っていたが考えは変わらず最後に一言だけ自分の考えを言うことができた。

成果物としてのワークシートの記述からは、他グループの児童の発言を基に各自が考えをまとめたことが分かった。グループの話合いでは各自の考えは深まっていなかった。

アンケートでは、Cは話合いに「満足していない」と回答している。Cは、リーダーBに強く説得されていて自分の考えを言いづらかったためだと思われる。

③ヌルいグループ

事例1：高学年（理科）

まとめるリーダーがいないグループの事例

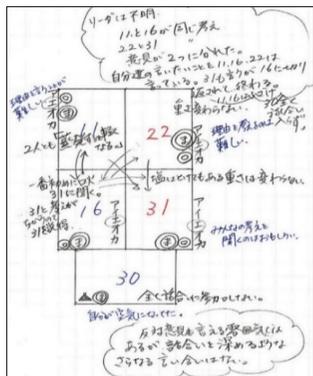


図7 ヌルいグループ事例1

一対一のやり取りが多く話合いを進めるリーダーの役割をする児童がいなかった。自分たちの考えは積極的に言い合うが、互いの話に興味をもってきていない様子も見られた。質問や付け足しではなく、考えを深めようとする話合いにはならなかった。

成果物としてのノートの記述には、考えの根拠が詳しく書かれていなかった。話合いによって各自の考えが深まっていなかったことが分かった。

アンケートでは、4人が（ア）（エ）（オ）（カ）を選んでいる。自分の考えを話すのが好きなためたくさん発言はしている。また、人と意見が違っても自分の考えを言っていたので反対意見を言えるグループの雰囲気ではあったようだ。

事例2：中学年（音楽）

メンバーの仲が良いが話合いが深まらないグ  
ループの事例

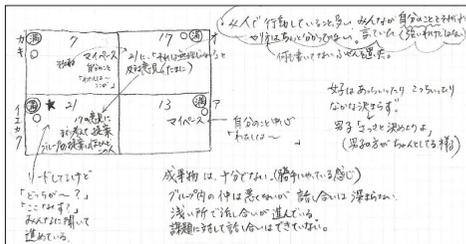


図8 ヌルいグループ事例2

リーダーのDが、メンバーに意見を聞きながら話合いを進めていて、仲良く和やかな雰囲気の中で各自が思ったことを話していた。AとBは自分に関係することだけを話していた。Dの提案に対してCは「それは無理じゃない？」と反対意見を言うこともあった。しかし、メンバー同士で時々話題から逸れてしまうこともあり、よりよい考えにするような話合いにはならなかった。グループ内の人間関係は良好ではあったがよりよいまとめにしていこうとはしていなかったので馴れ合いの状態であったのではないと思われる。

成果物としてのワークシートの記述からは、課題への取り組み方の理解が不十分だったため課題に十分に組み立てていなかったことが分かった。リーダーが一人で課題をまとめたことが原因ではないと思われる。

アンケートでは、（ア）を選ぶメンバーが少なかっ



うことができたという回答結果が出ており、リーダーは積極的に発言していることが分かった。また、学習するグループもメンバー全員が意見を言えたと回答している。学習するグループは自ら進んで話したり、メンバーから意見を言うように促されて意見を言うことができたりするなど、メンバー全員が意見を言うことができたグループであった。

②質問2「意見を言うことができた理由(複数回答可)」

	全体	学習	キツイ	ヌルい	サムい
(ア) 何を話し合ってるかよく分かっていたから	66.8	78.6	65.1	52.6	65.9
(イ) 普段から話している友達がいいたから	43.2	42.9	39.5	36.8	41.5
(ウ) 友達から意見を言ってほしいと言われたから	17.3	25.0	18.6	2.6	14.6
(エ) 自分の考えを話すのが好きだから	38.6	35.7	39.5	39.5	29.3
(オ) グループの人が言った意見に付け足しをしたり、反対の意見を言ったりすることはよいことだと思ったから	30.5	32.1	30.2	36.8	22.0
(カ) 自分でかんはって考えたことをグループのみんなが聞いてくれたから	81.4	60.7	58.1	42.1	58.5
(キ) 自分が意見を言うと一緒に話し合ったみんながとても助かると思ったから	16.4	7.1	20.9	18.4	17.1
(ク) グループの中でどんなことを書いても受け入れてもらえると思ったから	35.9	32.1	25.6	31.6	39.0

表2 質問2についての全体及び4つのグループの回答結果(%)

全体で選んだ人が最も多かったのは(カ)だった。児童が意見を言うためには聞き手が話をきちんと聞くということが重要な要素であることが分かった。一方で(ウ)や(キ)を選ぶ児童が少なく、全員参加の話合いにするためには、メンバー同士で意見を言うように促し合うことが必要であると示唆しているのでないだろうか。

質問項目		学習	キツイ	ヌルい	サムい
ア	リーダー	87.5	77.8	42.9	75.0
	リーダー以外のメンバー	75.0	61.8	54.8	63.6
イ	リーダー	50.0	33.3	57.1	50.0
	リーダー以外のメンバー	40.0	41.2	32.3	39.4
ウ	リーダー	0.0	11.1	0.0	25.0
	リーダー以外のメンバー	35.0	20.6	3.2	12.1
エ	リーダー	37.5	66.7	57.1	12.5
	リーダー以外のメンバー	35.0	32.4	35.5	33.3
オ	リーダー	37.5	66.7	42.9	25.0
	リーダー以外のメンバー	30.0	20.6	35.5	21.2
カ	リーダー	75.0	66.7	57.1	100.0
	リーダー以外のメンバー	55.0	55.9	38.7	48.5
キ	リーダー	12.5	44.4	14.3	0.0
	リーダー以外のメンバー	5.0	14.7	19.4	21.2
ク	リーダー	12.5	33.3	42.9	25.0
	リーダー以外のメンバー	40.0	23.5	29.0	42.4

表3 質問2についてのリーダーとリーダー以外の各グループの回答結果(%)  
4つのグループの回答結果を比較すると、学習す

るグループは他のグループに比べ半数以上の項目において高い数値が出ている(表2)。また、リーダーとリーダー以外のメンバーの結果を見ると、学習するグループはリーダーがメンバーに意見を言うように促して、リーダー以外のメンバーは自分の話を聞いてくれてどんなことも受け入れてくれるという思いをもっている児童が多いと分かった(表3)。

③質問項目3「話合いに満足できたか。」

	全グループのリーダー	学習	キツイ	ヌルい	サムい
①とても満足した	65.4	58.3	61.5	51.9	40.7
②満足した	34.6	41.7	33.3	40.7	55.6
③あまり満足しなかった	0.0	0.0	2.6	7.4	3.7
④まったく満足しなかった	0.0	0.0	2.6	0.0	0.0

表4 質問3についての全グループのリーダー及び4つのグループの回答結果(%)

全グループのリーダーと学習するグループのメンバー全員が、どちらも話合いに満足したと回答している。どちらも意見を言うことができたからこそ、全員が話合いに満足しているという結果に繋がっているのではないかと考えられる。

④質問4「グループの話合いで困ったことや難しいこと(自由記述)」

特に多く見られたのは、意見の言い方や異なる意見のまとめ方(合意形成)に関する内容であった。また、相手の話を聞くこと(傾聴)や自分と違う意見を受け入れ認めること(受容)も複数の児童の記述に見られた。

(3) リフレクションの実施

グループ観察した学級担任と行ったリフレクションでは、授業のねらいや成果の基準を確認した。また、話合い活動中の児童の様子を伝えたとこ、担任が普段の授業では気づかなかった児童の良い部分に分かり、その後の児童への賞賛等につながった。リフレクションによってよい効果が得られたと言える。そして、話合い活動の指導で困っていることを尋ねたところ、質問4の児童の記述と同様の内容が多く見られた。このことから、児童が困っていることは、教師と共通する課題があると分かった。(砂川)

4. 考察

(1) 授業観察・分析から分かったこと

心理的安全性が高いグループは、話合いの課題を

理解し、自分の考えをグループのみんなに受容してもらえていると感じているメンバーが多い。また多様な意見や反対意見、問い返しがあり活発な話し合いが行われている。メンバーは意見を付け足したり、反対意見も出したりすることがグループのためになると感じている。穏やかに周りの意見を聞いたり、サポートしたりするリーダーがいると、グループの考えがまとまっていく。グループの中で、優しい雰囲気やお互いの話を聞こうとする雰囲気があると、普段なかなか話せない児童も話をしやすい。リーダーがいないグループでも、グループ内が温かい雰囲気がだと、お互いに言いたいことが言えて話し合いがスムーズに進む。また、アンケートから、発言できた半数の児童が「普段から話している友達がいるから意見が言えた」と答えており、普段の人間関係は、話し合いのやり取りの度合いに影響している。誰とでも活発に建設的な話し合いができるように、開かれた関係作りができるスキルと態度が必要であることが示唆された。以上のことが観察を通じて明らかになった。

以下、学年ごとの特徴をまとめたい。高学年のキツイグループでは、自分の考えを言うことがグループのためになると感じている児童が少ない。キツイリーダーのもとでは、自己効力感は低くなり自分の考えに自信をもって話すことが難しいと考えられる。これは高学年になるにつれて他者からどのように見られているかをより強く意識している発達段階も関連しているのではないか。そのため積極的に発言しない子が中学年より多く、決まった児童になっている。逆に、よく発言する児童も決まっている。高学年の方が、語彙が増え、経験も多いことから、表現の仕方が豊かであり、考えに深まりが見えやすい。

これに対して中学年は、意見がなかなか言えない子に対して、意見を言うように促す様子や意識が高い。アンケートの記述からも話せる児童は、話さない児童の考えを聞きたいと思っていることが分かった。そのため、グループの話し合いの際に話さない児童に意見を聞き出したり、同意を求めたりしている様子がよく見られた。普段話さなくても、グループになったときには話せるような関係作りが必要である。

以上のように高学年と中学年を比較すると、高学年になると人間関係が固定し、先入観もあり、考え

を言えない児童に対し意見を引き出そうとすることを最初からあきらめている場面が目立った。自分の意見をもっているのであれば、進んで言える環境作りや、進んで言える態度を育成することが必要であることが示唆される。

## (2) すべての子どもが参加できる話し合いの手立て

以上のような考察を踏まえ「心理的安全性」から示唆を得ながら、全ての児童が参加できる話し合いの手立てを列挙していきたい。

### ①傾聴と受容、相互理解を意識させる。

児童が「自分の考えをしっかりと聞いてもらえる」「友達の話じっくり聞きたい」と感じることができる「心理的安全性」が高い学級集団においては、自分の考えや思いなどを安心して表現することができるため、自己肯定感も高まっていく。その結果、温かい人間関係も形成される。観察を通じて、友達の考えや思いを「傾聴・受容」できる態度の重要性が看取できた。「傾聴・受容」の態度を児童に身に付けるためには、誰が話していても、「相手に顔を向けて聴き、うなづくなど反応を示す。」「相手の話を遮らない。」「ポジティブに反応する。」を聴くときの約束とすることが重要になる。

### ②目標設定と振り返りをする。

児童全員が目的意識をもって話し合い活動に参加できるように、その話し合いの課題に沿って具体的な目標を設定する。その目標を話し合いのメンバー全員で共有する。実践後に必ず振り返りを行う。さらにポジティブなフィードバックも重要である。改善が必要な場合は、必ず改善案を提案する。振り返りを忘れないように、実践前に日時を決めておく。

### ③メンバー全員がリーダーシップを身に付ける

「心理的安全性」の成果から示唆されるように、メンバー同士の相性に左右されることなく、言いたいことが言えて建設的な話し合いをするためには、メンバー全員がリーダーシップを身に付けることが必要である。リーダーシップとは、実現したい成果目標をもち達成のために周りを巻き込み、影響を与えていくことである。グループのメンバー全員がリーダーシップを身に付けることで、成果目標に向けて主体的に協力し合うことができる。また、リーダーは流動的に変わりリーダーシップを誰もが発揮できる機会があるので、自律的・自主的な行動となる。

### ④最終的な合意形成を意識させる。

授業観察や児童へのアンケートの記述で特に多かったのが、話合いの中で意見がまとまらないことや、強く出る人の意見でまとまってしまうことだった。話合いにおいて多様な考えを尊重し、合意形成を図る力を育むことが必要である。合意形成を行う上で最も重要な、傾聴の態度を育て、合意形成（折り合い）の大切さを伝えると共に折衷法や条件付賛成方法など合意形成の仕方を身に付けさせていく。

#### 4. 研究のまとめと今後の課題

これまでの授業の観察や分析等から、やはりグループ内の心理的安全性が高いと、課題に向かって主体的かつ建設的な話合いができ、メンバー同士の深い学び合いが成立することが分かった。お互いの話を傾聴し受容するような温かい雰囲気や、メンバー全員が課題を意識して様々な意見を交わす姿が、心理的安全性高いグループ（学習するグループ）に共通して見られた。また、授業観察や教師とのリフレクションをもとにグループの心理的安全性と学習成果を関連させることにより、グループの心理的安全性を教師が把握できることが分かった。これにより、どのグループも学習するグループになるような手立てを講じることができる可能性を見出すことができた。

しかしながら、紙幅の関係もあり、その具体的な手立てについては上記のように列挙して新たな仮説を提示するのみにとどまる。今回の研究で得られた仮説の具体的な実践やその検証については他稿における課題としたい。教室にもグループにも、心理的安全性を土台とすることによって主体的対話的で深い学びにつなげることができる。すべての児童が話し合いに参加できる集団を目指し、心理的安全性を身に付ける手立てについては、今後学校現場において実践することで検証していきたいと考える。（石川）

#### 【注記】

本稿の「1. 問題の所在」, 「2. 研究の方法 (1)」を小野瀬が, 「2. 研究の方法 (2)」以降及び「4. 考察」を石川が, 「3. 実践事例」を砂川が分担執筆した。

#### 引用・参考文献

1) エイミー・C・エドモンドソン (2021) (野津

智子訳 村瀬俊郎解説)『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－』英治出版

- 2) 亀山晃和等 (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』62巻1号.
- 3) 石井遼介 (2020)『心理的安全性のつくりかた』日本能率協会マネジメントセンター
- 4) 日向野幹也 (2018)『高校生からのリーダーシップ入門』ちくまプリマー新書
- 5) 松田智子・阿部秀高 (2020)「合意形成・意思決定の力を育む特別活動」『奈良学園大学紀要 (13)』pp.87-96.

令和4年4月1日 受理





# Report of Validity of Psychological Safety on Class Observation

Megumi ISHIKAWA, Kaori SUNAGAWA, Yoshiyuki ONOSE