

学級づくりの基盤となる心理的安全性を高める研究

—道徳教育と特別活動の関連を図ることを通して—

教育学研究科 教育実践創成専攻 教育実践開発コース 教師力育成分野 雨宮 勇人

1. 研究背景

1-1. 問題の所在

近年、学級における「心理的安全性」の重要性が教育現場で強く認識されつつある。心理的安全性とは、エドモンドソン（2021）が「大まかに言えば、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」と定義した概念である。また、大前（2023）は学校における心理的安全性を「集団の中で、対人的な恐れがなく、安心して発言・行動できる心理的な状態」と定義している。つまり、学級の中で自分の意見や感情を否定される不安なく表現できる状態を指し、協働的な学びや主体的な学習態度の基盤となる概念である。柴・松山（2025）は、小学校高学年を対象に心理的安全性尺度を開発し、心理的安全性が高い学級では児童が自発的に行動し、他者との協働が促進されることを示した。また、心理的安全性は学級風土の肯定的な形成に寄与し、いじめや不登校の予防にも関係する可能性が指摘されている。これらの知見は、学級経営において心理的安全性を高める取り組みが不可欠であることを示している。

さらに、長尾（2024）は、心理的安全性を高める教育プログラムを小学校5年生に実施し、児童の学級適応感や社会的スキルが有意に向上したことを報告している。この研究は、心理的安全性が単なる情緒的な安心感にとどまらず、学習意欲や学級集団への積極的な参加を促す実践的価値をもつことを示している。また、樋口（2024）は、リフレーミングを取り入れた学級活動の実践を通して心理的安全性が向上したことを明らかにし、特別活動が児童の関係性を深め、学級集団の安定に寄与することを示した。これらの研究は、心理的安全性が学級経営の中心的課題であることを裏付けている。

一方で、道徳科における対話的な学びは、児童が自分の価値観を見つめ、他者の考えを尊重しながら意見を交わす場として機能する。増田（2024）は、哲学対話を用いた授業実践を通して心理的安全性が向上したことを示し、道徳科の対話が児童の主体性や他者理解を深めることを明らかにした。また、文部科学省（2025）は、道徳科の学びが児童の自己有用感や自己肯定感に影響する可能性を示しており、道徳科が児童の心理的側面に働きかける教科であることを示唆している。

しかし、これらの研究は、道徳科と特別活動を関連づけて心理的安全性を高めるという視点を十分に扱っていない。道徳科は価値の葛藤を扱い、対話を通して他者理解を深める場である一方、特別活動は学級のルール形成や関係づくりを通して集団の基盤を整える役割をもつ。両者は本来相補的な関係にあるが、学校現場では教科と特別活動が分断され、連続性をもった学級づくりが十分に行われていない現状がある。心理的安全性は一度の授業で形成されるものではなく、日常的な関わりや学級活動の積み重ねによって育まれるものである。そのため、道徳科での対話と特別活動での関係づくりを循環的に関連づける実践は、心理的安全性を高めるうえで極めて有効であると考えられる。

1-2. 研究の目的

以上のことから本研究は、学級づくりの基盤となる心理的安全性を高めることにつながる、道徳教育と日常生活を含む特別活動を関連させる具体的な方法を探ることを目的とした

2. 研究の方法

(1) 対象校および児童

山梨県公立小学校第5学年児童33名（1学級）

(2) 期間

2025年5月～12月（週1回）

(3) 実施方法

①参与観察 ②授業実践

(4) 実践の評価

- ・質問紙による分析（実態を客観的に把握すると共に、2回の質問紙で変容を見る）
- ・参与観察の記録
- ・児童記述の記録（ワークシート、学習感想、質問紙の自由記述など）

3. 実践の概要

3-1. 心理的安全性と道徳科、特別活動の関わり

学級の心理的安全性を高めるために、道徳科と特別活動との関連を有機的に図っていくことが必要だと考えた。それは、大前（2023）の心理的安全性が生まれるプロセス（表1）を根拠としている。ステップ1は主に教師が示していくものである。ステップ2からステップ4では道徳科の特質が、ステップ5では特別活動の特質が合致する。道徳科の授業実践と特別活動の実践を充実させることが、心理的安全性が生まれるプロセスとなっていくと考えられる。本研究では、道徳科で学んだ価値を行事や日常で体験し、その体験を再び道徳で意味づけるという循環をつくり、心理的安全性を徐々に積み上げていくことを目指し、以下の5つを手立てとして実践を行った。

表1 心理的安全性が生まれるプロセス

ステップ1
リーダー(教師)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る。
ステップ2
子どもたち一人一人が、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
ステップ3
チームの中に、自由に考えを伝え合う雰囲気生まれる。
ステップ4
チームに心理的安全性が生まれた結果、話し合いが活発になり学びが深まる。
ステップ5
心理的安全性の効果や成果を共通体験したことで、次もまたルールや行動規範を守ろうとする雰囲気が生まれ、心理的安全性はさらに高まる。

3-2. 道徳の内容項目の掲示

まず、日常的に道徳科の学びを意識できるよう、安井（2023）の「すてきに生きるために大事な心」（図1）を活用し、教室に道徳科の内容項目を恒常的に掲示した。日常生活や学校行事の際に掲示物をもとに「この活動を通してあなたはどんな心が育ったか。」と問いかけることで、日常生活や学校行事と道徳科を結びつけられるようにした。



図1 すてきに生きるために大事な心

3-3. 学校行事のふりかえりシート

学校行事のふりかえりシートでも上記の「すてきに生きるために大事な心」を活用し、ふりかえる際の視点とした。図2は児童が運動会の練習をふりかえったものである。仲間と力を合わせ技に挑戦したことを「感謝」の内容項目を視点として記述している。

10月13日(木) 5校時	今日のめあて	1回目より定成度を上げよう。
どんな心を大事にしましたか	今日のふりかえり	
8	今日はカシオペアを成功させることができてました。工夫はどたんぱつ人をしんらし、なるべくおける時も足をふんたためななでかし前さにおける気もちでございました。	

図2 児童ふりかえりシート記述

3-4. 道徳科の教材の配列の工夫

年間の中で行事の時期に合わせて道徳科のカリキュラムを再構成した。図3は、学校行事合わせて道徳科のカリキュラムを見直したものである。本来、自然愛護の授業は5月に行うことになっていたが、6月の自然教室のあとに行うように変更した。また、教材も『一ふみ十年』（東京書籍「新しい道徳5」）を扱い、自然を大切にしている心情や自然と関わる際の責任を、自然教室の経験と関連付けて考える授業を行った。

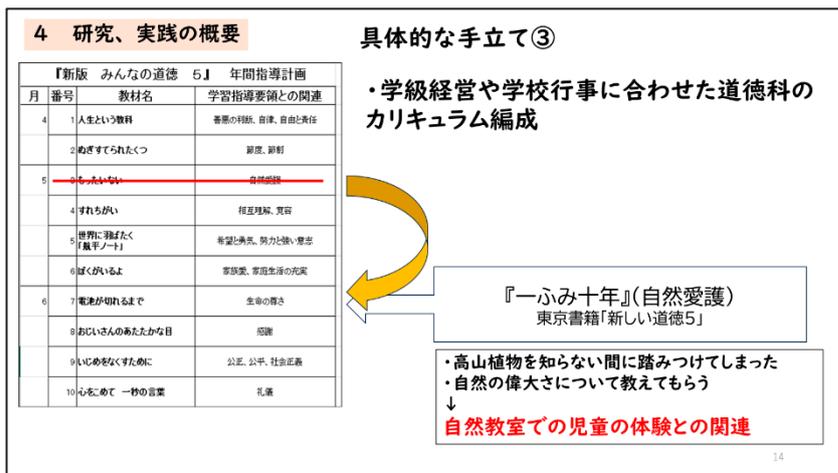


図3 教材の配列変更の例

また、大きな学校行事が続き、高学年としての役割について意識することや、集団のよりよい在り方を考えることが多い時期には『森の絵』（Gakken「新版 みんなの道徳 5」）を用い、児童が行事で体験した仲間の支え合い、挑戦する姿勢を想起できるよう授業を進めた。年間通して、教師が事前に用意した発問で授業を進めるのではなく、児童が教材から感じたことや考えたことをもとに授業を組み立てるようにした。道徳科の特質を生かしながら、児童が発言しやすい雰囲気や発言を受け止め合う雰囲気をつくることで心理的安全性を高めることをねらった。

3-5. 実態起点の発話支援と挑戦の肯定

これまで心理的安全性は、基本的に教師がつくるものだととらえられてきている。しかし、学級の主体は児童である。児童が主体的に心理的安全性を高めていくことが必要なのではないかと考えた。児童が学級内で心理的安全性をどのような場面において感じているのか、また「安心して意見を出し合ったり挑戦したりできる学級」づくりに向けてどのような活動を求めているのかを把握するため、「みんなが安心して目標に向かう学級アンケート調査（表2、著者が作成）を実施した。アンケートでは、心理的安全性の定義を提示したうえで、①その感覚を得やすい時間・場面、②安全性を感じた具体的経験、③学級づくりに向けて必要と考える活動について尋ねた。

表2 みんなが安心して目標に向かう学級 アンケート

心理的安全性の定義
「みんなが安心して目標に向かう学級」とは、「集団の中で、対人的な恐れがなく、安心して発言・行動できる状態」のことで、「みんなが安心して過ごしながらも、目標を達成するために意見を出し合ったり、挑戦したりできる」と定義。
1 名前を書いてください
2 「みんなが安心して意見を出し合ったり、挑戦したりして目標に向かうクラス」になっていくことにつながるなど考える時間を選んでください。（選択制、複数回答可。）
3 2で選んだものの中で、特に「みんなが安心して意見を出し合ったり、挑戦したりして目標に向かうクラス」に向かっていると感じる時間や場面を具体的に教えてください。
4 こんな活動や取り組みをすると「みんなが安心して意見を出し合ったり、挑戦したりして目標に向かうクラス」に向かっていけそうだ！というものを教えてください。

図4は、児童が「安心感を得やすい、挑戦して目標に向かうクラスにつながる」と感じている場面について尋ねたものの結果をまとめたものである。まず、児童が「安心感を得やすい」と回答した場面としては、学級会や学級活動、道徳科の授業、教科の授業における小集団での話し合い、休み時間、さらには自然教室や運動会、音楽集会などの学校行事が多く挙げられた。学級会や学級活動では、

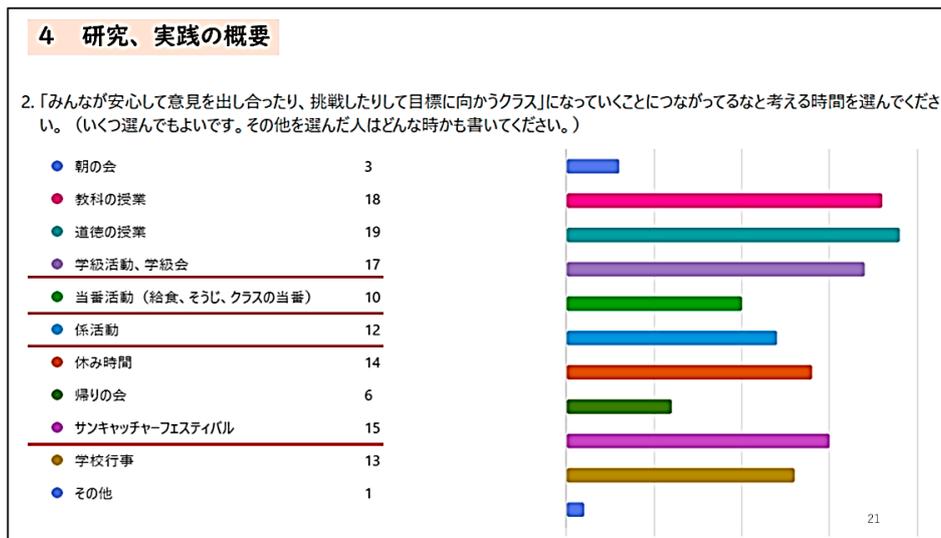


図4 児童アンケートの結果(安心感を得やすいと感じている場面)

課題や目標に向けて意見を出し合う機会が多く、「みんなで考える」という構えが共有されやすいことから、安心して自己表現ができると捉えられていた。また道徳科では、多面的・多角的に考える活動を通して「異なる意見が尊重される」という体験が得られる点が、児童にとって安心感につながっていることが明らかになった。さらに、自然教室などの行事では、挑戦や失敗を支え合う経験が豊富であることから、心理的安全性が高まる場として機能している実態が示された。

次に、児童が心理的安全性を実感した「具体的瞬間」については、「しーんとしている中で勇気を出して発言できたとき」「意見が違った時に互いの考えを尊重し合ったとき」「失敗した友達を励まし合ったとき」などの記述が多く見られた。特に、「失敗しても責められない」「意見の違いが受け止められる」「挑戦を肯定してもらえる」といった経験が、安全感の核となっていることが示唆された。これは、日常の中での認め合う実感が、児童の内面的な安心感の形成に大きく寄与していることを示すものである。

さらに、児童が望む取り組みとしては、「一人一回発言チャレンジ」や発言後の拍手など、挑戦を肯定し、表現のハードルを下げる仕組みが多く提案された。加えて、少人数での活動や係活動、学級レクなど、仲間と協力しながら取り組む形式の活動も望まれており、協働を通して安心感を得たいという児童の思いが読み取れた。また、「互いのよさを伝え合う活動がしたい」という記述も複数見られ、承認的な関わりが安心感につながるという認識が児童の中に形成されつつあることが確認できた。

以上のことから、児童は「挑戦が受け入れられる」「失敗しても責められない」「意見の違いが尊重される」ということを心理的安全性の核心として捉えており、それらが保障される環境や活動を強く求めていることが明らかになった。また、道徳科や特別活動、さらには学校行事といった多様な場面が、心理的安全性を育成する重要な機会として機能していることが確認された。本アンケートの結果は、道徳科と特別活動を連続的に位置付けながら学級づくりを構想する上で、実践的な示唆を与えるものである。そこで、児童が考えた取り組みを、日常生活の中に取り入れ実践していった。

3-6. 心理的安全性の四因子にもとづいた揭示

昨年度の研究において、道徳科の内容項目を視点として、児童の価値ある言動を可視化し揭示することで、児童同士が互いのよさに気づき認め合う関係づくりにつながることを明らかにした。本年度の研究では、その成果を基盤として、心理的安全性の四因子である「話し合い」「助け合い」「挑戦」「新奇歓迎」を視点として揭示物の構成を行った。これらの因子は、児童が安心して意見を述べ、失敗や異なる

意見を受け止め合い、新しい取り組みに参加しやすい環境を形成する基盤をなすものである。そこで、各因子に該当する児童の具体的な行動を日常の中から捉え、価値ある姿として可視化した。図5は実際に教室に掲示したものである。掲示を通して、児童は自他の行動を心理的安全性の側面から再認識する機会を得ることになり、学級全体として「挑戦を肯定する文化」や「支え合いの雰囲気」を共有していく端緒となった。本取り組みは、道徳科と特別活動を往還する形で学級の心理的安全性を意図的に高めていく実践として位置付けられる。



図5 心理的安全性が感じられる四因子を視点とした掲示

4. 実践の結果

4.1. 学級の雰囲気に関するアンケートの結果から

表3 学級の雰囲気に関するアンケートの質問項目

1	このクラスでは、わたしならではのよいところを友達や先生がほめてくれたり、認めてくれたりすることがある【先生】
2	このクラスの友達や先生は、わたしが他の人と違う意見や考えを言っても認めてくれる【先生】
3	このクラスでは、わたしならではのよいところを友達や先生がほめてくれたり、認めてくれたりすることがある【友達】
4	このクラスの友達や先生は、わたしが他の人と違う意見や考えを言っても認めてくれる【友達】
5	このクラスの友達や先生には、授業中にわからないことがある時や困った時に助けを求めやすい【先生】
6	このクラスの友達や先生には、授業中にわからないことがある時や困った時に助けを求めやすい【友達】
7	このクラスには、わたしが頑張ろうとする時にそれをわざとひやかしたり、じゃまをしたりする人はいない
8	わたしがこのクラスで、授業中に間違っことを言ってもからかわれたり責められたりすることはない
9	わたしはこのクラスで、授業中に「おかしい」「まちがっている」と思うことを言うことができる
10	わたしはこのクラスで、授業中にまちがっているかもしれない意見や考えは安心して言うことができない
11	わたしはこのクラスでは、授業で難しい問題や課題にも挑戦することができる

表3は、学級の雰囲気に関するアンケートの質問項目である。7月と12月の2回にわたり実施した心理的安全性尺度（柴・松山,2025）によって学級全体の変容を捉えたものが表4である。11項目平均は3.28から3.48へと0.20ポイント上昇し、有意な改善が確認された（ $t=3.28$, $p=0.0027$ ）。中でも、友達による「意見の受容」は+0.48と最も大きく伸び、学級内における多様な意見を認める姿勢が高まった。続いて「先生からの承認」「友達からの承認」も上昇し、学級内の承認的雰囲気が強まったと考えられる。

一方で、「発言の安心」は+0.18と改善幅が小さく、依然として課題が残る項目であった。誤りや異論を伝えることは児童にとって対人リスクが高く、安心できる関係性が形成されつつあるとはいえ、より学習場面での挑戦を支える具体的な環境づくりが必要であることが示される。

また、個人の変容に目を向けた。図6は個人別の心理的安全性の変化を表したものである。7月・12月の両方に回答した31名中、多くの児童が心理的安全性尺度の個別値を上昇させていた。平均値の変化と同様、個々の児童の心理的安全性も中程度の効果量（ $d_z=0.59$ ）で向上しており、5つの手立てが集団レベルだけでなく個人レベルの変容にも作用したことが読み取れる。特に道徳科での内容項目の可視化や、学校行事と道徳を結びつけたふりかえりを継続したことが、児童自身の見方・考え方を変容させ、安心して集団に参加できる感覚を育んだものと考えられる。

表4 学級の雰囲気に関するアンケート
学級全体の平均値比較

項目	7月平均	12月平均	差(12-7)
承認（先生）	3.58	3.87	+0.29
受容（先生）	3.74	3.94	+0.19
承認（友達）	3.39	3.65	+0.26
受容（友達）	3.16	3.64	+0.48
発言の安心	2.48	2.66	+0.18
総合（11項目平均）	3.28	3.48	+0.20

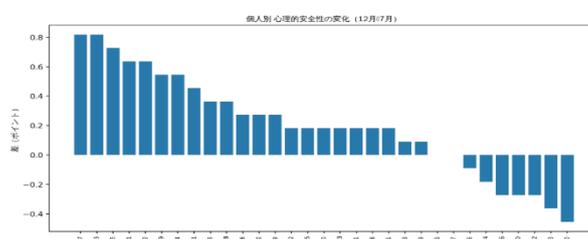


図6 個人別心理的安全性の変化

4.2. 参与観察の記録から

参与観察の記録からは、5つの手立てが相互に働き合い、心理的安全性の四因子（話し合い・助け合い・挑戦・新奇歓迎）が学級の日常に徐々に浸透していく過程が確認された。特に、2学期は運動会、音楽集会、児童会役員選挙など、高学年としての役割を担い挑戦する場面が多く、児童の行動変容が顕著であった。これらの経験は、ふりかえりシートや道徳科の授業場面に持ち込まれ、価値理解を深める契機となった。

道徳科『森の絵』の授業では、仲間の挑戦や失敗への向き合い方を引き合いに、児童が自発的に「支え合い」や「挑戦」の価値を語る姿が見られた。これは、③の手立てとして行った学校行事に合わせたカリキュラム変更が、児童にとって学習内容と実生活を接続する機能を果たし、価値の再構成を促したといえる。

また、学級会では、一部の児童の行動に対して率直に意見を述べる場面が見られたが、これに対し他の児童が落ち着いて受け止め、対話が成立する様子が観察された。これは、①道徳科の内容項目提示や⑤心理的安全性の四因子提示を通じて、「多様な意見があってよい」という規範が日常的に共有されてきた成果であり、学級に「話し合える」文化が形成されつつあることを意味している。

4.3. 児童記述の記録から

児童のふりかえり記述には、心理的安全性の四因子に対応する経験が数多く確認された。表5は、児童の行事のふりかえりや参与観察の記録である。自然教室の記述では、「マスクを外すことに抵抗があったが、友達に肯定されて自信がついた」という内容があり、他者からの承認が「自己表現の安心」につ

ながっていることが示された。音楽集会ではじめの言葉に挑戦した児童は、仲間と練習した経験をふりかえり、「支えてくれる人がいる」と実感しており、これは「助け合い」と「挑戦」の価値を深める体験であった。

さらに、「失敗しても責められず励ましてもらえるから、このクラスでよかった」という記述も見られ、④の手立てとして行った児童の実態に応じた心理的安全性を高める関わりが、個々の児童の安心感につながっていることが裏付けられた。ふりかえりシートによって経験を言語化する機会を繰り返し保障したこと、掲示物によって仲間の価値ある行動が可視化され続けたことが、自己の経験を価値づけながら他者への理解を深める循環を生んでいると考えられる。

表5 児童記述の記録、参与観察の記録（原文まま）

A 児の自然教室のふりかえり（一部抜粋）
私は食堂での思い出もありました。私は保育園までマスクを着けていなかったけど、コロナがはやってからマスクをするようになりました。そして、だんだんマスクを外すのにていこうが出るようになりました。マスクを外した私の顔があまり好きではなくて、自信がありませんでした。でも友達がかわいいと言ってくれて少しはずかしかかったけど、うれしかったです。
B 児の音楽集会のふりかえり（一部抜粋）
私は音楽集会の全体会ではじめの言葉を言いました。おなじ実行委員のDさんとEさんがいっしょに言葉を考えてくれました。また練習もしてくれました。とても心強かったです。少し言いまちがえてしまったけれど、2人のおかげでかべを乗り越えられた気がします。（中略）「私には支えてくれる人がいる」と改めて感じました。「みんなで支え合う、心が一つになりまるくおさまる」という先生の言葉にあった目標が達成できてとても協力し合い、支え合える学年になったと思いました。
C 児との会話記録
C 児「ぼく、このクラスでよかった。」 T「どうして？」
C 児「失敗しちゃうことがたくさんあるけど、みんなぼくのことを責めないし、励ましてくれるから」

5. 全体考察と今後の課題

まず、研究の成果をあげていく。7月と12月に実施した学級の雰囲気に関するアンケート調査では、学級全体の心理的安全性の平均値が3.28から3.48へと向上した。特に「受容（友達）」「承認（友達）」といった項目において大きな伸びが見られた。これは、ふりかえりシートを通して道徳科の内容項目と日常生活を結びつけたり、行事をふりかえったりする中で、互いの言動を前向きに捉える視点が育ったことが影響していると考えられる。また、個人ごとの変容においても、多くの児童が7月より高い得点を示し、心理的安全性の向上が一人ひとりの感覚としても広がっていることが確認された。

これらの結果は、道徳科の価値理解と特別活動・日常における実際の経験を往還させる構造が、児童の対人関係に対する認識に変容をもたらしたことを示す。特に、掲示物により「話し合い」「助け合い」「挑戦」「新奇歓迎」といった視点が明確に示され続けたことが、学級内の行動の意味付けを助け、肯定的な関係の形成につながったといえる。

参与観察や児童記述の記録では、運動会や音楽集会、児童会選挙などの行事を経験する中で、児童の挑戦する姿勢や仲間を支えようとする行動の増加を見取ることができた。その経験をふりかえりシートで言語化し、道徳科の授業で価値について話し合うことで、日常の出来事が学びへと位置づけられる場面が多く見られた。例えば、よりよい学校生活、集団生活の充実について考え話し合う『森の絵』の授業では、行事での挑戦や協力の経験をもとに「教材のぼくがやらない」という気持ちで責任感を持って

挑戦する姿は、選挙に挑戦する〇〇くんに似ていると思う。」という発言が見られた。これは、学級の出来事と道徳科の内容がつながることで、児童が自分の経験を価値として再構成していることを示している。また、音楽集会のふりかえりを行った学級会では、級友の気になった行動に対して「全員本気でやり切りたかったから、最後までふざけず、気を抜かずに発表したい。」と率直に伝える児童と、それを落ち着いて受け止める児童が見られた。これらの姿から、心理的安全性の四因子が学級の関係づくりに具体的に反映されつつあると考えられる。また、「このクラスでよかった」という言葉に代表されるように、仲間との関係が安心感の源になっている様子も確認された。掲示物やふりかえりを通して仲間のよさを見つける習慣が育ち、互いを認め合う気持ちが強まったことが心理的安全性の向上に寄与したといえる。

次に今後の課題をあげていく。学級の雰囲気に関するアンケートの結果から、「発言の安心」については他の項目に比べて伸びが小さかった。誤りや異なる意見を発言することは、児童にとって不安を伴う場面であり、心理的安全性が高まる中でも完全には解消されていないことがうかがえる。今後は、授業の中で少人数から始める話し合い、発言の良さをすぐに認める働きかけ、誤答を受け止め合える雰囲気づくりなどといった、発言のハードルそのものを下げる工夫が求められる。

また、全体として心理的安全性は向上したが、一部には個人の得点が下がった児童もいた。心理的安全性の感じ方は児童の特性や個々のとらえ方に左右されるため、今後は、発言が苦手な児童に対して段階的な発言の仕方を保障する、不安の強い児童が安心して発言できるペアや小集団を設定する、個に応じた意思表示の方法の工夫など、個別の支援にも丁寧に取り組む必要がある。

さらに、本研究は限られた期間での実践であり、心理的安全性をさらに高めるためには、今回の5つの手立てを年間計画として位置付け、道徳科と日常・行事を継続的に、またさらに有機的に結びつけることが重要である。特に、行事前後の道徳科の扱い方や、ふりかえりの継続など、計画的なサイクルの構築が今後の課題となる。

本研究の5つの手立ては、児童同士が互いのよさを見つけ合い、支え合い、挑戦しようとする姿勢を育てることにつながった。道徳科と特別活動を関連づけた実践は、学級の心理的安全性を高める上で有効であることが示された。一方で、発言の安心感や個別の支援など、さらに改善を要する課題も明らかとなった。これらの課題に取り組みながら、今後は年間を通した学級づくりの中で、より心理的に安全な学級文化を築いていくことが求められる。

6. 参考・引用文献

- ・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―』英治出版
- ・大前暁政（2023）『心理的安全性と学級経営』東洋館出版
- ・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』7：91-98
- ・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―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―」青森県総合学校教育センター研究論文
- ・樋口伸吾（2024）「心理的安全性が高まった学級集団の育成―リフレーミングを取り入れた学級活動の実践を通して―」茨城大学教職大学院『学校教育実践研究論集』
- ・文部科学省（2025）『特別の教科 道徳等の学校の取組と児童生徒の自己有用感等の関係に関する調査研究』
- ・安井政樹（2023）『特別の教科 道徳 指導と評価支援システム』東洋館出版
- ・田中翔一郎（2025）『学級経営をガラリと変える「超実践」心理的安全性アプローチ』学事出版