

体育授業における教師の介入がもたらす心理的安全性の変化 —ベースボール型運動を経て—

The Changes in Psychological Safety Caused by Teachers' Educational Interventions in Physical Education Classes : After Engaging in Baseball-Typed Exercises

飯田 まなみ 古閑 千聖^{※1} 大平 誠也^{※2}

※1 益城町立広安小学校

※2 関西国際大学

本研究は、小学校5年生の体育（ベースボール型）授業を対象に、心理的安全性を高める指導介入の効果を検討した。肯定的な声かけや協働を促すことで、心理的安全性尺度得点は事前より事後で有意に向上した。振り返り記述の計量テキスト分析および共起ネットワーク分析からは、児童の学びは序盤の技能・身体感覚中心から、中盤の思考・協働的な学び、終盤のゲーム本来の学びへと変容したことが確認された。これらの結果は、教師による意図的なコミュニケーション介入が、児童の経験の意味づけを個人から集団へと深化させ、心理的安全性の向上と主体的・協働的な学びの促進に寄与する可能性を示唆している。

キーワード：心理的安全性、小学校体育、介入研究、ベースボール型、チーム学習

1 はじめに

近年、心理的安全性は働き方改革に伴い、企業における組織づくりの観点から広く知られるようになってきている。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概念である。エドモンドソンは心理的安全性について、「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）、「考えや感情について気兼ねなく発言できる雰囲気」（2014）、「対人関係上のリスクを安心して取れる環境」（2021）と定義している。これらから、心理的安全性とは、集団において懸念や疑問を含む考えや感情を安心して表出できる状態であると捉えられる。また、Robinsonら（2025）は、学校心理士への調査を通じて、学校における心理的安全性の欠如が児童の不安や問題行動の増加につながることを

指摘している。日本においても、心理的に安全な学校環境は、児童の情緒的安定や学校適応を支える重要な要素であると考えられる。

さらに、総務省統計局（2024）の調査によると、不登校児童生徒数は小学校で過去最多を記録しており、その背景には社会的孤立や対人関係不安があると指摘されている（樋口 2025）。伊藤ら（2017）は、肯定的な学級風土の形成が学業面のみならず、いじめや不登校の予防にも寄与することを示している。

『小学校学習指導要領（平成29年告示）解説 総則編』（文部科学省 2017）では、学校教育には、子どもたちが様々な変化に積極的に向き合い、他者と協働して課題を解決していくことや、様々な情報を見極め知識の概念的な理解を実現し情報を再構成するなどして新たな価値につなげていくこと、複雑な状況変化の中で目的を再構築することができるようにすることが求められている。

また、令和の日本型学校教育の姿として「協働的な学び」の充実が掲げられている（中央教育審議会 2021）。そして、集団の中で個が埋没してしまうことのない「主体的・対話的で深い学び」の実現に向けた授業改善の必要性や、個々の子どものよい点や可能性を生かすことで、異なる考え方が組み合わさり、よりよい学びを生み出していくようにすることの重要性がうたわれている。

さらに、櫻井（2019）は、子どもの自ら学ぶ意欲が発現するプロセスが生起するには、安心して学べる環境、すなわち物理的に安全な環境と対人的に安心な環境が必要であると述べている。また道田（2019）は、思考力を育成する基盤にあるのが教室での居場所感や信頼感からくる「安心感・自信」であると述べ、子どもが自分なりに考えたり発言したりすることに安心感がなければ、授業は「できるだけ黙ってやり過ごす」場になってしまう可能性を指摘している。

こうした背景を踏まえ、本研究では体育授業に着目した。体育は、運動への挑戦や協働的活動を基盤とし、成功や失敗、身体的能力の差異が学習過程において顕在化しやすい教科である。そのため、児童が安心して挑戦できる心理的に安全な学習環境の有無が、活動への参加や協力の在り方に大きく影響すると考えられる。そこで本研究では、体育授業における指導介入を通して、児童の心理的安全性の変容を明らかにすることを目的とした。

石井（2020）は、心理的安全性が確保されることで「チームの学習」が促進され、そのことが中長期的にはより高いパフォーマンスという結果につながることを指摘している。また心理的安全性を含む体育・学校スポーツの心理的ウェルビーイングは、楽しさや参加意欲と強く関連する（Javier et al. 2021）ことから運動への苦手意識が減り、参加意欲が高まり、チーム学習の促進につながることを期待できる。

2 研究方法

2.1 調査時期と対象

A 小学校の小学5年生、33名を対象とした（男子17名、女子16名）。対象授業は、2025年11月3日から2025年12月10日までのベースボール型、計10回とした。

また本調査は、筆者の所属する機関の研究倫理委員会の審査を受け、承認されている。

2.2 分析方法（心理的安全性尺度）

柴ら（2025）が開発した心理的安全性尺度をベースボール型の授業前と授業後に実施した。授業前の因子得点の平均値と授業後の因子得点の平均値を IBM SPSS 25.0 for Windows を用いて対応のある t 検定によって検討した。

2.3 振り返りシートの活用（共起ネットワーク）

授業後に記入する振り返りシートの全記述データを対象にテキストマイニングソフト・KHCoder(Ver.3.beta.01)による分析を試みた。KHCoder は、ChaSen（松本 2000）による形態素解析を行ったうえで、抽出された語の詳細な計量的テキスト分析を行う。取り出した語の統計分析、コーディング結果の統計分析、もとのテキストを確認するための検索や閲覧の機能を持ち、柔軟な分析の環境を提供する（樋口 2012）。分析に用いた品詞は KHCoder の品詞体系に従った。

2.4 授業の実際と担任の介入内容

現在の児童の状況や課題を把握するとともに、事前アンケートによって体育に対する印象を確認した上で授業計画を立てた。『小学校学習指導要領（平成29年告示）解説 体育編（文部科学省 2017）』において、小学校5年生のベースボール型では、①知識及び技能として、ボールを打つ攻撃と隊形をとった守備による簡易化されたゲームを行うこと、②思考力・判断力・表現力等として、ルールの工夫やチームの特徴に応じた作戦選択、考えを他者に伝えること、③学びに向かう力・人間性等として、協力や助け合い、勝敗の受容、安全への配慮が目標とされている。

ベースボール型ゲームでは、打球・捕球・送球といったボール操作技能（on the ball skills）に加え、ボールを持たない時の動きや味方のサポート、守備位置の判断などの技能（off the ball movement）が求められる。また、仲間と協力し役割を分担することや、ルールや学習環境を工夫し、ゲームの楽しさを共有することの重要性も示されている。

る。一方、指導上の課題として、攻撃場面は楽しんで取り組めるものの、守備場面では特定の児童に負担が集中し、失点をきっかけに委縮や雰囲気悪化が生じる場合がある。また、捕球後の判断ができずアウトに結びつかない場面も多く見られる。

これらの課題を踏まえ、単元計画を作成した(図1)。ティーボールの学習を通して、児童が「技能の向上」「思考を伴う学び」「仲間と協力する楽しさ」を段階的に獲得していくことをねらいとして授業を構成することとした。そのため学習のめあてを「チーム全員が楽しめるように練習や試合をする」と設定し、評価基準を勝敗ではなく協働の質や参加度に置いた。これは、社会的包摂感や自己肯定感の向上と関連するという指摘(Schulze et al. 2022)に基づくものである。その上で、五つの約束を設定した。

- ①勝敗を認める
- ②協力して練習や試合をする
- ③ルールを守る
- ④場や用具、周りの人の安全を確かめて運動する
- ⑤「あったか言葉」を使いアドバイスし合う

さらに、守備側の心理的安全性を保つため、ルールを簡素化し「投げる場所」を明確にするなどの工夫を行った(図2)。タンバリン等の道具を用い(写真1)、得点判定をセルフジャッジとすることで、相手を尊重し話し合うことの大切さに気付くきっかけとした。

全力！みんなで助け合い!笑顔で楽しいtee-ball										
学習のめあて	チームの全員が楽しめるように練習や試合をする。									
やく子く	<ul style="list-style-type: none"> ●勝敗を認める ●協力して練習や試合をする ●ルールを守る ●場や用具、周りの人の安全を確かめて運動する ●「あったか言葉」を使いアドバイスし合う。 									
単元計画表	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
①学習の進め方	○練習 ○あいさつ ○練習運動 ○めあての確認									
②準備運動	セルフテニスボール									
③ボール・バットに慣れる	ベースボールコンゴウ									
④ボール・バットに慣れる	バッティング練習									
⑤ベースボールコンゴウ	メインゲーム					リーグ戦				
	○練習運動 ○学習のめあて ○あいさつ ○後のたづけ									

図1 単元計画

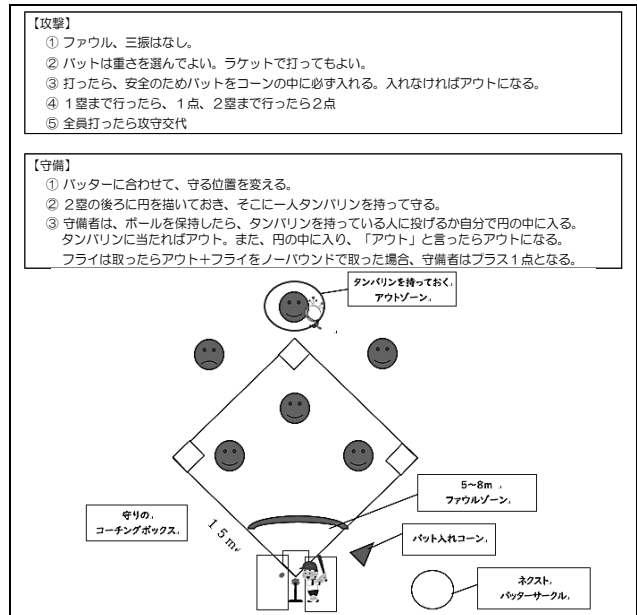


図2 ベースボール型ルールと道具の工夫



写真1 使用した道具

担任の介入ポイントを整理した(表1)。体育では、教室で行う科目に比べて、協同的な活動が多いが、そこで苦手意識を抱いている児童も少なくない。そのことを念頭に置き、抽象的な「協力して」「コミュニケーションをとって」などの言葉ではなく、例えば、相手の話を最後まで聞く(傾聴)、質問で引き出す(対話を促す)「○○さん、どう思う?」、多様な意見を歓迎する姿勢を示す「その意見助かる」「その視点いいね」、失敗を責めず、学びに変える「チャレンジしたことに拍手」、感謝や承認を言葉で伝える「ありがとう、助かったよ」などできるだけ具体例を挙げながら、どのようなコミュニケーションがチームで活動する上で大切なのかを考えさせる時間を重視した。

また、担任教員も見守るだけでなく、児童の見本になるように技術指導ももちろんだが、積極的に褒めることに努めた。例えば、その人の「存在」を認める褒め方として「仲間へ声をかけてくれたのが助かったよ」「作戦のアイデア、みんなの役に立っていたね」など肯定的な言葉で伝えた。

さらに、児童の成長に合わせてルールの柔軟な変更(多

様な身体能力への適応)を行い、成功の基準を「速度・距離・勝敗」から「協力・工夫」へと再定義する時間を設けた。また差別的発言やからかいに対しては、教員の即時介入といった実践的介入が重要 (Richardson et al.2023) であると考え、重要な言葉やアドバイス場面を具体的に児童に振り返らせる時間を導入時に設けた。

3 結果および考察

3.1 事前事後の心理的安全性の結果と考察

心理的安全性尺度得点の平均値における事前事後の変容及びt検定の結果を表2に示す。

その結果、授業後得点の平均値 (M=4.2) は授業前得点 (M=3.9) よりも有意に高かった (t=2.69, p<.05)。

3.2 KHCoder を用いた計量テキスト分析による検討

振り返りシートの全記述データを対象にテキストマイニングソフト・KHCoderにより計量テキスト分析した。その結果を表3に示した。

表1 介入ポイント

段階	時間	介入ポイント
序盤	1時間目	10時間の見通しが持てるように授業の流れの説明。 ベースボールに必要な動作の確認。
	2時間目	スムーズにゲームができるように、ルールや準備物等を確認。
中盤	3時間目	トラブルやケガなどを避けるために、ルールの再確認や困ったことを共有。学級で考える時間をとる。
	4時間目	チームとしてまとまり、いい雰囲気で行えるようなコミュニケーションとは何かを検討。 例：「相手の話を最後まで聞くことを心がけよう」(傾聴)
	5時間目	チームで活動する上で良いコミュニケーションとは?を考える。 コミュニケーションを増やすための工夫も検討。 例：「○○さん、どう思う?」(意見を引き出す力) 「その意見助かる」(多様な意見を歓迎する姿勢)
	6時間目	良いところや頑張りを褒めている人、アドバイスや教えている人を紹介し、全員で楽しいT-ballにしていこうと再確認。 例：「チャレンジしたことに拍手していたね」(失敗を責めない) 「ありがとう、助かったよ」(感謝を伝える)
終盤	7時間目	チームで意見を出し合って、相手を意識した打順や守備位置等の作戦会議。 例：「作戦のアイデア出して、役立っていたね」(存在を認める)
	8時間目	ベースボール型はどの場面で仲間の協力が必要か?を考える。 協力は技術だけでなく応援・アドバイスも含まれると共有。 例：「誰が取るのか"ハイ"という声も大切だね」(積極性を高める)
	9時間目	「良いチーム」とは?を考える。それは技術的だろうか? 応援やアドバイスはどうだろうか?を考える。
	10時間目	全員が「楽しかった」で終わるように必要なことはなにかチームで、学級で考える。

表2 心理的安全性尺度の平均値における事前事後の変容及びt検定の結果

	授業前平均値(SD)	授業後平均値(SD)	t 値
心理的安全性	3.9 (.569)	4.2 (.564)	2.69

p<.05

表3 振り返りシートにおける頻出語上位15語

	1時間目		2時間目		3時間目		4時間目		5時間目	
	抽出語	出現回数	抽出語	出現回数	抽出語	出現回数	抽出語	出現回数	抽出語	出現回数
1	分かる	15	打つ	19	打つ	15	打つ	14	声	14
2	走る	14	ボール	17	思う	13	友達	12	打つ	14
3	ボール	10	思う	13	ボール	9	ボール	8	思う	13
4	コツ	8	友達	10	友達	9	教える	8	ボール	8
5	思う	8	分かる	9	自分	8	アドバイス	7	教える	7
6	友達	8	人	8	分かる	7	チーム	7	見る	7
7	ベース	7	タンバリン	6	教える	6	分かる	7	友達	7
8	少し	6	投げる	6	取れる	6	思う	5	アドバイス	6
9	大きい	6	学ぶ	5	飛ぶ	6	人	5	ナイス	6
10	投げる	6	少し	5	アドバイス	5	飛ぶ	5	バット	6
11	楽しい	5	飛ばす	5	バット	5	遠く	4	言う	6
12	知る	5	遠く	4	高い	5	高い	4	今日	6
13	円	4	協力	4	少し	5	自分	4	チーム	5
14	学ぶ	4	教える	4	チーム	4	キャッチ	3	人	5
15	打つ	4	決める	4	位置	4	学ぶ	3	ハイ	4
	6時間目		7時間目		8時間目		9時間目		10時間目	
	抽出語	出現回数	抽出語	出現回数	抽出語	出現回数	抽出語	出現回数	抽出語	出現回数
1	人	15	打つ	22	声	14	取る	17	楽しい	11
2	声	15	思う	17	今日	7	思う	16	最後	10
3	思う	14	声	15	取る	7	ボール	11	今日	9
4	チーム	12	ハイ	11	打つ	7	声	11	声	8
5	ハイ	12	ボール	11	チーム	6	打つ	11	思う	7
6	ボール	12	取る	11	ナイス	6	今日	9	取れる	5
7	ナイス	11	チーム	8	思う	6	人	8	チーム	4
8	今日	9	今日	8	ハイ	5	ハイ	7	ハイ	4
9	投げる	9	人	7	アドバイス	4	フライ	6	ボール	4
10	タンバリン	8	ナイス	6	ボール	4	次	6	取る	4
11	取る	7	投げる	6	行く	4	分かる	6	打つ	4
12	打つ	7	分かる	6	試合	4	アウト	5	あと	3
13	友達	7	友達	6	自分	4	タンバリン	5	嬉しい	3
14	楽しい	6	嬉しい	5	相手	4	チーム	5	試合	3
15	次	6	自分	5	分かる	4	遠く	5	全員	3

1時間目から10時間目の全てから、安定して「打つ」が上位にあり、行動・実践を表す語が中心になっていることが分かる。では、序盤(1~2時間目)、中盤(3~6時間目)、終盤(7~10時間目)を順番に頻出語を詳しくみていく。

序盤では、「打つ」「ボール」「フォーム」「力」「スイング」「出す」などの基礎・個人動作が中心であり、身体の使い方・動作そのものに意識が集中しており、技術の「形」を作ろうとしている段階であることが分かる。

中盤では、「自分」「考える」「思う」が1~2時間目よりも安定して出現している。さらに「アドバイス」「取る」他者視点や改善意識が強まっていることも読み取れる。これらは、個人の実践を振り返り・思考・改善へと視点が移行していると考えられる。

終盤では、「チーム」「楽しい」「試合」が出現し、個人から集団・実践の場へ関心が広がる傾向がみられる。授業の回数をおうごとに、「行動中心(打つ・ボール)」から「自己内省・工夫(自分・考える・アドバイス)」になり、「実戦・チーム・具体性(チーム・試合・位置)」に変化したことが分かる。これは、「やってみる→考える→実戦で使う」という成長プロセスが、語の変化として読み取れる結果となった。

この単位を通して、「技能の向上」「思考を伴う学び」「仲間と協力する楽しさ」を段階的に獲得していくことをねらいとして授業を構成した。計量テキスト分析の結果から、序盤：技術的・身体感覚的な学び、中盤：思考・協働的な学び、終盤：ゲーム本来の学び(状況判断・役割と協力・戦略・感情)という構造が児童の学びから明確に読み取れ、本単元の構造が適切に機能していたことが確認できた。

3.3 共起ネットワークによる検討

次に児童の振り返りシートでの記述から、語と語がどのように結びついているのかを把握するため、共起ネットワークによる検討を行った(図3~図12)。共起ネットワークとは、「出現パターンの似通った語、すなわち共起の程度が強い語を線で結んだもの」である。サブグラフ検出は、比較的強くお互いに結びついている部分を自動的に検出しグループ分けを行うもので、同じサブグラフに含まれる語は実線で結ばれる(樋口 2014)。実線でつながっている語同士は、関連性があるといえる(厨子 2018)。

まず図3.4から、序盤(1~2時間目)では、運動感覚を表す語彙から、技能の実行や理解に関わる語彙へと移行したことが読み取れた。特に、2時間目では「友達」「チーム」などの他者に関する語彙が行動語と接続し、児童の視点が個人の身体経験から他者を含むプレー理解へと広がっていることが確認できる。序盤の推移としては、「何をするか」から「誰と・どう理解するか」へ推移している。

各時間の詳細をみていくと、1時間目は、「走る」「速い」「曲がる」「回る」「大きい」「投げる」「打つ」「ボール」などの運動・感覚語が多く、「分かる」「思う」は出現しているが、接続はまだ弱いことが分かる。これは身体で分かったことをそのまま言葉にしている段階であるといえる。2時間目は、「打つ」「ボール」「当てる」「飛ばす」「高い」「分かる」「学ぶ」「考える」など、行動語がネットワークの中心になっているが、「分かる」「学ぶ」が行動語と直接結合していることも読み取れる。また、「友達」「相手」「チーム」などの他者語とも接続し始めたことがわかる。

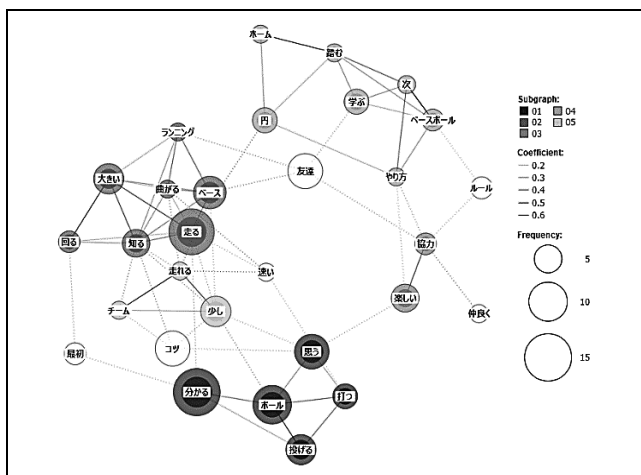


図3 1時間目の共起ネットワーク

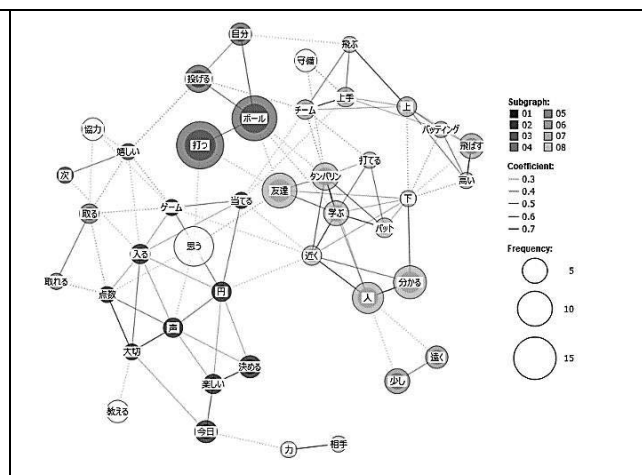


図4 2時間目の共起ネットワーク

次に図5.6.7.8 から中盤では、3 時間目時点で行動や位置を表す語彙が中心に配置されていたのに対し、指導介入の進行に伴い判断・理解を示す語彙、さらに6 時間目では他者や感情に関する語彙が中心語として出現する傾向が確認された。中盤の推移としては「何をしたか」から「どうやったか」「誰とどう関わったか」「どう感じ、どう意味づけたか」という深化プロセスが読み取れる。

各時間を詳しくみていく。3 時間目では、「上・下」「位置」「相手」「ボール」「取る」「飛ぶ」「打つ」の動作・空間・結果語が密集しており、「どこで」「何を」「どうなったか」を確認している段階であり、感情や意味づけは薄い。4 時間目では、「得意」「大切」「決める」「前」「見る」「分かる」

「打つ」「ボール」「友達」の行動を評価・判断する語が中心となっており、「なぜうまくいった・いかなかったか」の分析を開始していることが読み取れる。5 時間目では、「アドバイス」「教える」「見る」「相手」「声」「ナイス」「次」「大丈夫」が出現し、視点が他者・次の行動へ移行し、自分だけでなく、チームや相手を理解し始めたと考えられる。6 時間目では、「チーム」「声」「ハイ」「応援」「頑張る」「嬉しい」「楽しい」「大丈夫」といった行動語より感情・関係語が強いことが読み取れる。これは、プレー経験を感情と価値で統合し、成功・失敗より「どう感じたか」「誰と共有したか」といった、経験の意味づけができていることを示唆している。

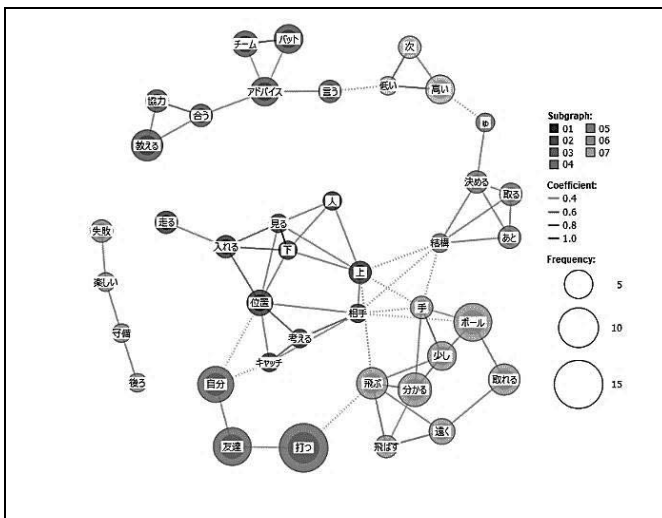


図5 3時間目の共起ネットワーク

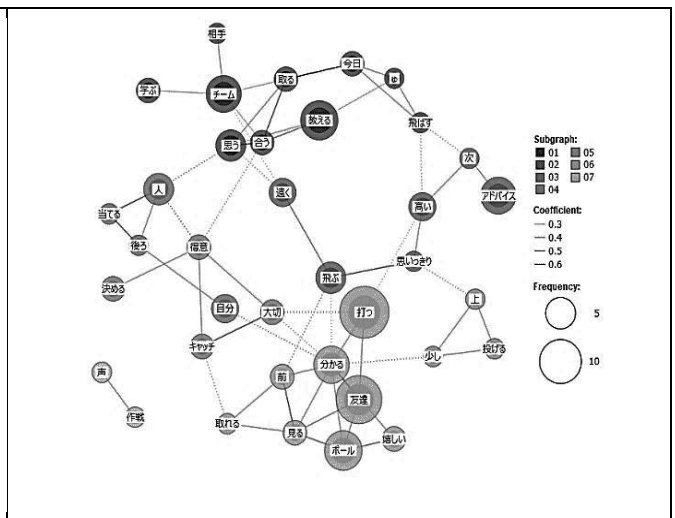


図6 4時間目の共起ネットワーク

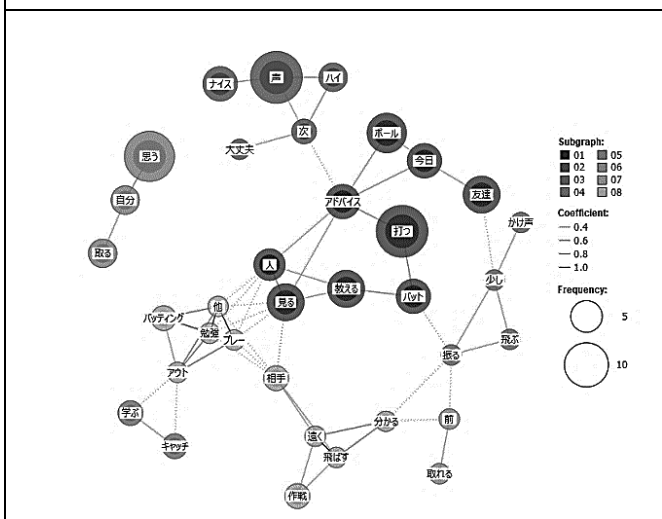


図7 5時間目の共起ネットワーク図

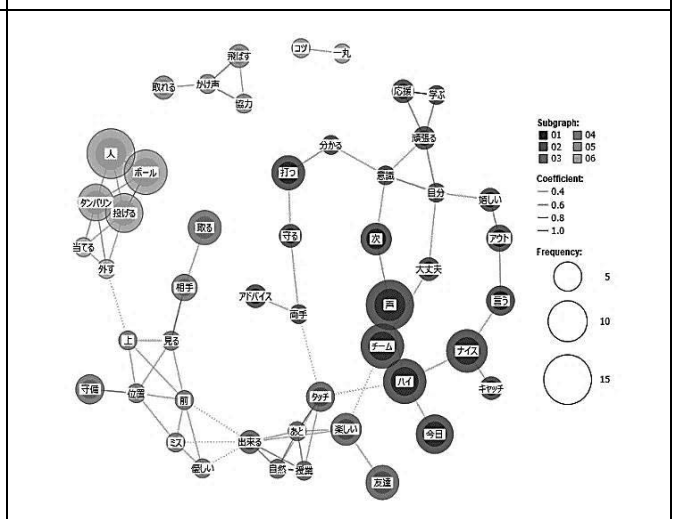


図8 6時間目の共起ネットワーク図

最後に図 9.10.11.12 から終盤では、7 時間目時点で行動や結果を示す語彙が中心であったが、指導介入の進行に伴い「思う」「分かる」といった認知的語彙が中心語として出現した。さらに、10 時間目には「チーム」「声」「楽しい」などの社会的・情意的語彙がネットワークの中心を占め、児童の発話が個人のプレー経験から集団的経験へと再構成されていることが確認された。各時間を詳しくみていく。

7 時間目は、「投げる」「取る」「ボール」「走る」などの行動語がまだ強いが、すでに「声」「ナイス」が行動と接続していることが分かる。8 時間目は、「思う」「分かる」「出す」「自分」「次」「アドバイス」「教える」が中心となり、プレーの再生から、判断・理解を伴う内省的語彙へと移行している。9 時間目では、「決める」「取る」「ハイ」「最後」「次」

「出る」「ミス」「取れる」の語が出現し、プレー結果を踏まえた意思決定に関する語彙が中心的役割を果たしているといえる。最終回である 10 回目では、「楽しい」「嬉しい」「チーム」「声」「協力」「友達」といった行動語よりも感情・集団語が中心となり、プレー経験が個人技能の枠を超え、チームでの経験として言語化されている。

以上のことから、10 時間分の共起ネットワークの推移から、序盤では身体能力や個人技能に関する語が中心であったが、指導介入の進行とともにチーム、判断、状況把握といった戦術的・認知的語彙が増加した。これは、学習や経験の蓄積により、活動の捉え方が個人レベルから集団レベルへと深化したことを示していると考えられる。

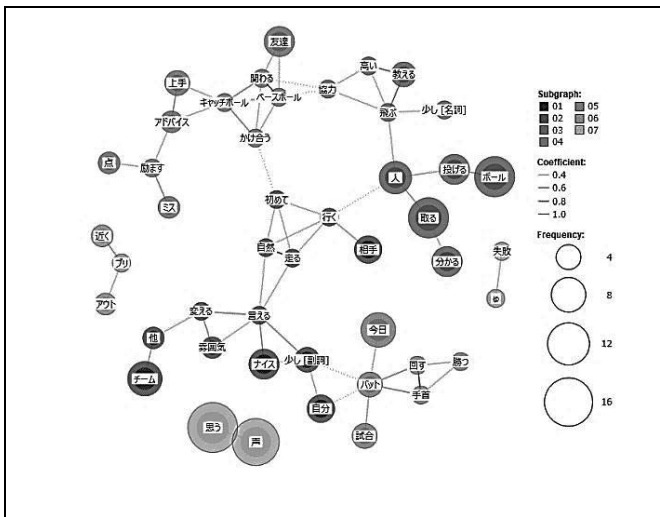


図 9 7 時間目の共起ネットワーク図

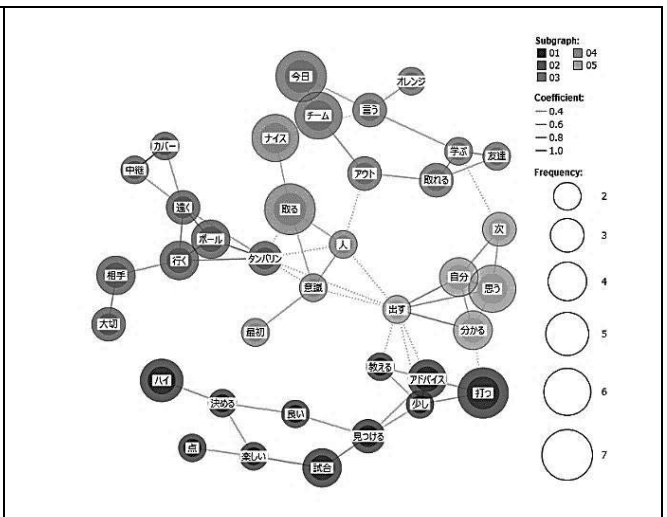


図 10 8 時間目の共起ネットワーク図

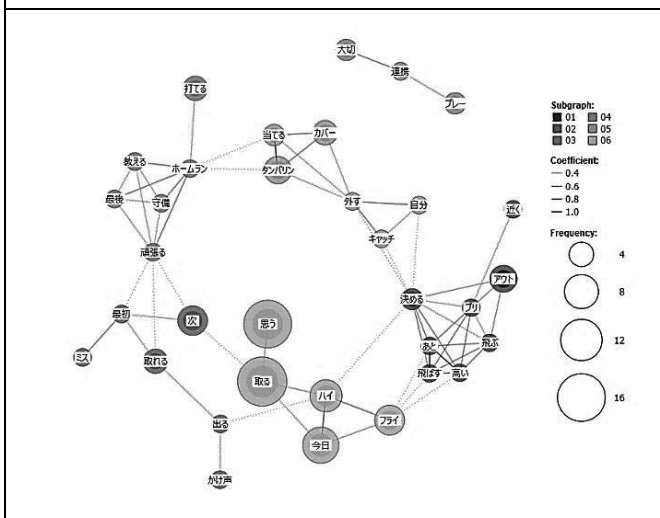


図 11 9 時間目の共起ネットワーク図

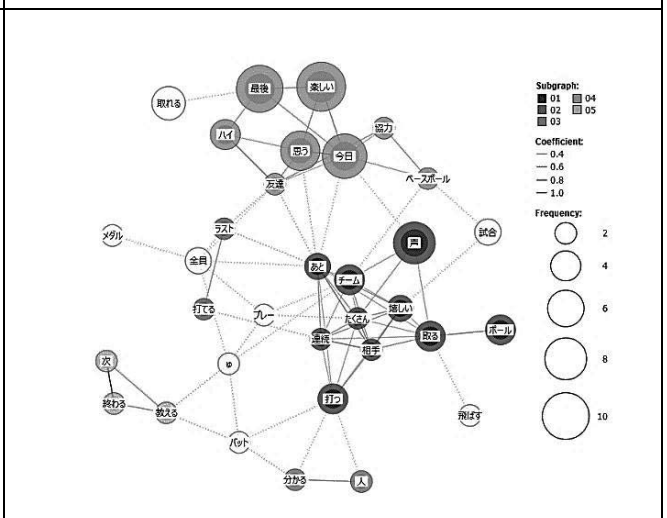


図 12 10 時間目の共起ネットワーク図

4 まとめ

本研究は、甲谷ら (2025) が示した心理的安全性向上に関わる六つのテーマのうち、とりわけ「介入中のコミュニケーションの構造化・規範化」および「チームアプローチの必要性」に強く対応するものであった。肯定的な声かけを明示し、評価基準を協働に置いた指導介入は、児童の思考構造を変容させ、他者参照語や情意語が中心化するネットワーク構造を生み出した。また、共起ネットワークからは、体育授業における担任の介入に伴い、児童の発話は行動や運動感覚の記述を中心とした段階から、判断・理解を含む内省的表現へと移行し、最終的には感情やチームに関する語彙を中心とする構造へと再編成されることが示された。その結果から、心理的安全性を高める有効な介入であったことが示唆された。

他者参照語の増加と社会的学習への移行では、中盤以降の共起ネットワークで、「友達」「相手」「チーム」「声」といった他者や集団に関する語彙が行動語や判断語と強く結びつくようになった。この変化は、児童の視点が個人の技能習得から、他者との相互作用を含むプレー理解へと拡張したことを示している。佐藤 (1997) も、学びは個人内で完結せず、他者との関係性の中で成立すると述べている。

「声」や「ナイス」といった語彙がネットワークの中心に位置づけられた点は、プレーの成否だけでなく、他者からの働きかけや集団内の雰囲気が学習経験として内在化されている可能性を示すものである。これは、指導介入において協働や声かけを重視した働きかけが、児童の認知構造に影響を与えた結果と考えられる。

情意的側面の言語化と学習経験の意味づけでは、終盤の共起ネットワークで、「楽しい」「嬉しい」「大丈夫」といった情意的語彙が中心語として確認された。これらの語彙は、行動や判断を示す語彙と切り離されることなく、チームや声に関する語彙と接続していた。このことは、児童がプレー経験を成功・失敗の二分法で評価するのではなく、仲間との協働や挑戦そのものを肯定的に捉えるようになったことを示唆している。すなわち、指導介入を通して、技能の習得にとどまらない、情意的価値を含む学習経験が構築された可能性がある。

以上のことから、本研究における介入は、発話分析から技能の習得にとどまらず、児童が自己の経験を仲間との協

働や挑戦へと意味づけ、集団の中で再構成していく過程に影響を及ぼす可能性を示した。また、体育授業にはさまざまな指導のあり方が考えられるが、自らの行動を振り返ることを起点とし、仲間との関わりや感情を段階的に言語化できるよう教師が意図的に介入することで、協働的な学びによる経験の再構成に寄与する可能性が示唆された。これらの結果は、心理的安全性を「対人的リスクを伴う発言や行動を、安心して行える状態」と捉えるエドモンドソン (1999, 2014, 2021) の理論と整合的であり、児童が失敗や不完全さを前提に挑戦し、その経験を言語化・共有できる学習環境が、心理的安全性の形成と学習の質の向上を同時に支えていた可能性を示している。

5 今後の課題

本研究は特定の実践を対象とした分析であり、対象人数や実施条件には限界がある。また、共起ネットワーク分析は語彙間の関係性を示すものであり、個々の文脈を直接的に示すものではない (いとう 2013)。今後は、質的分析との併用や、異なる指導条件との比較を行うことで、指導介入と児童の内省の関係をより多角的に検討する必要がある。

引用・参考文献等について

- 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』 pp.27-29
- 一色翼・藤桂 (2022) 「保護者に対する小学校教師の心理的安全性が創造的な教育実践に及ぼす影響」 『心理学研究』 93 巻 4 号 pp. 281-291
- 伊藤亜矢子・宇佐美慧 (2017) 「新版中学生用学級風土尺度 (Classroom Climate Inventory; CCI) の作成」 『高知大学学校教育研究教育心理学研究』 65 pp. 91-105
- いとうたけひこ (2013) 「テキストマイニングの看護研究における活用」 『看護研究』 46(5) pp.475-484
- エイミー・C・エドモンドソン (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』 英治出版 p.153

- エイミー・C・エドモンドソン (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(野津智子訳 村瀬俊朗解説)』 英知出版 pp.14-15,p.49 p.53
- 甲谷勇平・上田寛・佐藤優介・白坂成功 (2025) 「心理的安全性向上のための実践的介入に向けた知見の整理と今後の展望、産業・組織」 『心理学研究』 38 (2) pp.193-216
- 櫻井茂男 (2019) 『自ら学ぶ子ども』 図書文化
- 佐藤学 (1997) 『「学び」から逃走する子どもたち』 岩波ブックレット NO. 524
- 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 pp.91-98
- 厨子健一 (2018) 「わが国におけるスクールソーシャルワーク研究の動向と課題-論文タイトルを用いたテキストマイニング」 『愛知教育大学キャリアセンター紀要』 第3号 pp.35-44
- 総務省統計局 (2024) 「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」 <https://www.e-stat.go.jp/stat-search/files?page=1&layout=datalist&toukei=00400304&tstat=000001112655&cycle=0&tclass1=000001234662&tclass2=000001234663&tclass3=000001234667&tclass4val=0> (閲覧 2025年12月10日)
- 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」(中教審第228号) https://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chukyo/chukyo3/079/sonota/1412985_00002.htm (閲覧 2025年12月1日)
- 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』 pp.1-15
- 樋口伸吾 (2025) 「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』 3号 pp.55-56
- 樋口耕一 (2012) 『社会調査における計量テキスト分析の 手順と実際 - アンケートの自由回答を中心に - 石田 基広・金明哲 (編) コーパスとテキストマイニング』 共立出版 pp.119-128
- 樋口耕一 (2014) 『社会調査における計量テキスト分析内容分析の継承と発展を目指して－』 ナカニシヤ出版 pp.250
- 松本裕治 (2000) 「形態素解析システム「茶筌」」 『情報処理』 41 (11) pp.1208-1214
- 道田泰司 (2019) 「思考力を育てる基盤となるものは何か?」 『高度教職実践専攻(教職大学院) 紀要』 3号 pp.57-66
- 文部科学省 (2017) 『小学校学習指導要領(平成29年告示) 解説体育編』 東京書籍
- Amy Edmondson (1999) “Psychological Safety and Learning Behavior in Work Teams” *Administrative Science Quarterly*, Vol.44, No.2, pp.350-383
- Carolin Schulze, Marcus von Huth (2022) “Effects of cooperative learning structures in physical education: A systematic review. *International Journal of Physical Education*” *Fitness and Sports*, Vol.11(4)
- Javier Piñeiro-Cossio (2021) “Psychological Wellbeing in Physical Education and School Sports.A Systematic Review” *Environ ResPublic Health*, Vol.18(3) pp.864
- Luz E. Robinson.,et al. (2025) “School Safety Concerns and Solutions: A Qualitative Analysis of U.S. School Psychologists’ Perspectives” *Behavioral Sciences*, Vol.15(2), pp.228
- Richardson, E. V., et al. (2023) “Developing a socially-just research agenda for inclusive physical education in Japan” *Quest*, Vol.75(4), pp.361–378
- Tasuku Isshiki・Kei Fuji (2024) “Factors Motivating Elementary School Teachers to Pioneer Creative Education: Focus on Psychological Safety toward Parents and Psychological Capital among Teachers1” *Tsukuba Psychological Research*, Vol.63, pp.39-49

