

大学教育における心理的安全性の重要性と学生エンゲージメントに及ぼす影響 The Importance of Psychological Safety in University Education and Its Effect on Student Engagement

山田剛史（関西大学教育推進部）

Tsuyoshi Yamada

(Kansai University, Division for Promotion of Educational Development)

要旨

本研究の目的は、企業研究の文脈で登場し注目されている心理的安全性に着目し、大学教育における心理的安全性の重要性を示すこと、心理的安全性が学生エンゲージメントと学習成果に及ぼす影響について実践的・実証的に検討を行うことであった。結果、コロナ禍のオンライン授業で顕在化した学生の不安の低減と心理的安全性の確保は、大学教育やその後の社会生活を円滑に送るための土台となりうることが示唆された。筆者が担当する3種類の授業の受講生100名を対象にアンケート調査を実施し、実践を通じて心理的安全性が高められていることが確認された。また、振り返りの文字数の推移からは、主体的な学びが高水準で持続・向上していることも確認された。共分散構造分析による仮説モデルの検証を行った結果、心理的安全性は情緒的エンゲージメントに影響し、それが行動的エンゲージメントに繋がり、最終的には学習成果に有意な影響を及ぼしていることが示された。

キーワード 心理的安全性、学生エンゲージメント、学習成果、振り返りとフィードバック、学修者本位の教育 / **Psychological Safety, Student Engagement, Learning Outcomes, Reflection & Feedback, Learner-Centered Education**

1. 問題意識

1.1. 「学修者本位の教育」の真意

近年の教育改革においては、学生の学習成果を起点としたカリキュラムや授業開発が推奨され、実践が展開されている。理論的には、「逆向き設計」(Wiggins & McTighe, 2005 ; 西岡訳, 2012) や「アウトカム基盤型教育」などと呼ばれ、政策的には「3つのポリシー」に基づく教学マネジメントとして位置づけられている。その背景には、21世紀の大きな社会変化に対応できる学生を育成・排出するための教授・学習パラダイムの転換、すなわち、教員が何を教えるか (Teaching) から学生が何を身につけるか (Learning) への転換 (Barr & Tagg, 1995) が存在する。

21世紀に入り20年余が過ぎた今日まで、文科省によるGPやAP事業、認証評価、FDの義務化やアクティブラーニングの導入などさまざまな

教育政策が講じられてきた。各大学は、これらさまざまな要求に応じていることは、文科省による毎年「大学における教育内容等の改革状況」調査からも確認できる。また、ベネッセ教育総合研究所が2008年より4~5年おきに実施している「大学生の学習・生活実態調査」をみても、アクティブラーニングを経験する学生は年々増加していることがわかる (ベネッセ教育総合研究所, 2022)。しかし、同調査において、授業外学習時間はほとんど増えていないこと、学生の「楽単志向」が高まっていることなど、主体的・自律的な学びを促すことに成功していない。この原因は複雑で、政策的な問題もあるだろうし、学生の学習履歴の多様化にもあるだろうし、もっというと日本社会全体を覆っている価値観や考え方も少なからず影響しているだろう。

しかし、最も大きな問題、検討すべき事項は、

個々の教員がどのようにこうした変化を的確に捉え、自身の教育をアップデートし、学生と向き合ってきたかという点にあると考える。換言すれば、どれだけ目の前にいる学生を（可能な限り）歪みなく把握し、彼らが卒業後に待ち受ける社会や時代状況を理解し、そこで彼らや社会のウェルビーイングが最大化するためにどのような教育が必要かを認識し、実践できているかということだ。「学習（者）中心（Learning/Learner-Centered）の教育」とはこのようなことを指すものと認識している。先の調査結果にみられる「教授者によって提供されるアクティブラーニング型授業が、学習者の学習への能動性を高められていない」というパラドックスを解消するためには、グループワークやプレゼンテーション、ICTなどの活動やツールを外形的に導入するだけでなく、本来的な意味での学習（者）中心の教育の実現が不可欠である。文科省のグランドデザイン答申における「学修者本位の教育」の真意もここにあるのではないだろうか。

1.2. 学生エンゲージメントへの着眼

上述の問題意識は、山田（2018a）においても言及している。日本の高等教育が抱える構造的課題として、アウトカム、要素還元主義、スキル育成、制度化・形式への偏重といった点を指摘している。その解決への道筋の1つとして「学生エンゲージメント（Student Engagement）」を取り上げ、その概念や意義について、実証的な検証も交えながら検討を行った。簡潔に言えば、学生エンゲージメントとは、学生が認知的・行動的・情緒的に学習に傾倒すること、その実現のために教職員が認知的・行動的・情緒的に教育に傾倒することの双方を含んだ概念である。日本語に訳すと学生のみが対象のように誤解されがちだが、学生・教職員双方を含んだ概念であることを押さえることが肝要である。

山田（2013）では、カレッジインパクト研究の文脈でアスティン（Astin, A.W.）によって提起されたI-E-Oモデル（Input-Environment-Outcome）

（Astin, 1984, 1993）に、傾倒（Engagement）の視点を組み込んだモデルを仮構し、実証的な分析を行った。教師によって提供される学習環境に傾倒するためには、その前提となるInput要因、とりわけ学習観が重要であることが示された。また、山田（2018b, 2018c）では、教職員による学生へのエンゲージメント、とりわけ情緒的なエンゲージメントが、学生の学習へのエンゲージメントや汎用的能力の獲得観、ひいてはアイデンティティや人生満足感といった心理発達の指標にプラスの影響を及ぼしていることが示された。これらの結果から、(1) 単にグループワークやディスカッションといったアクティブラーニングの「環境」を提供すれば学生が主体的に学べるというわけではないこと、(2) その前提として学生や教職員が有する教授・学習観のあり方が重要であること、(3) その上で教職員による学生へのエンゲージメント（特に、情緒的なエンゲージメント）が学生の学びと成長にとって効果的であることが示唆として得られている。

理論的・実証的にI（教授・学習観）-E（学習環境）-E（エンゲージメント）-O（学習成果）の関連性を示したものの、実践的に考えればこれだけで十分ではない。学習観が主体的な学びの基盤にあるといっても、行動主義的な学習観（学習とは教員によって与えられた知識を覚え、テストで再生すること）を有している学生が、構成主義的な学習観（学習とは自身が共同体の中で相互作用を通じて、知識を構築していくもの）へと転換するということは、日本の学校教育のあり方を見ても極めて難しいことが分かる（山田、2014）。

実際に、授業において目の前にいる学生の内、どれくらいの学生が後者の学習観を有し、学びに主体的に関与できているであろうか。そうでないとすれば、学習観の変容はともかく、どうすれば学びへの主体的なエンゲージメントを引き出すことができるのだろうか。

2. 研究目的

これらの現状と課題解決を一步前に進めるため

に本研究で着目するのが「心理的安全性」である。本研究では、(1) なぜ大学教育で心理的安全性を取り上げることが重要なのか、心理的安全性とはどのようなものなのかといった問いについて探究するとともに、(2) 心理的安全性を高める工夫を取り入れた自身の授業実践(異なる3種類の授業)を通じて、心理的安全性が学生のエンゲージメントや学習成果に及ぼす影響を実証的に明らかにすることを目的とする。

3. 大学教育における心理的安全性の重要性

3.1. 心理的安全性に着目する契機となったコロナ禍でのオンライン授業

心理的安全性とは何かに答える前に、なぜここに着目したのかについて取り上げる。

2020年1月以降、新型コロナウイルス感染症が世界中で流行・蔓延した。大学では「学生の学びを止めない」をスローガンに、緊急対応型遠隔授業が一斉導入された。筆者は2020年10月に現在の職場に異動し、学部生を対象とした複数の授業を担当することとなった。対面授業が行えない状況下での筆者の授業方法は、特別な事情がない限りリアルタイム型(Zoom)を選択した。筆者の授業は、科目の性質(共通教養、専門、学年)問わず、インプットだけではなく、多くのアウトプットや教員と学生、学生同士のインタラクションを組み込んでいるというのが最大の理由だ。

Zoomを用いて授業を行う中でいくつかの違和感に遭遇する。当然のことだが、同じ時間は共有していても、異なる空間で授業に参加している。筆者の場合、所属の性質上、共通教養科目が多く、低年次かつ学部も異なる学生が受講している。学生にブレイクアウトルームなどでディスカッションを促しても反応が薄い。カメラオンは強制していないため、オフのままの学生もそれなりにいる。このまま授業を続けても、良質なディスカッションや探究活動、プレゼンテーションには繋がらないだろうと感じた。対面であれば全員が目の前にいて、話している様子が見えるので、そこまで気にしなかったが、オンラインという形態になった

ことでその違和感が先鋭化された。一方、オンラインでは学生一人ひとりの名前が表示されていて、これはチャンスだと感じた。教員生活を続ける中で、学生を名前で呼ぶことが大切だと感じてきたし、出来る限り覚えるように努めてきた。しかし、人数が多かったりするとそれも難しく、何となくうやむやになってきていた。オンラインのおかげで全員を名前で呼ぶことができるメリットを利用して、ニックネームを氏名の横に付してもらうようにした。初等教育ではあだ名の禁止といった問題も出ているが、少なくとも高等教育においては何ら問題ないと考えている。そうしてニックネームで呼び合う空間を作り出した。

加えて、オンライン授業ではどうしても「遊び」が少なくなる。開始と同時に淡々と授業が進行する。対面授業であれば雑談や時事問題など、少し逸れた話題から徐々にウォーミングアップ・チューニングして本題へと入る教員も少なくない。これがオンラインだと意識していないと抜けてしまう。あるいは、教員も学生側が十分に見えないので、そうした「遊び」をつい抜いてしまう。オンライン会議ツールには、チャットや投票などの機能が実装されている。次はこれらも活用して授業への注意を高めようと試みた。さらに、お互いを知るための自己紹介ワークやグループ間で競争するミニゲーム、それらを活用しながら毎週異なるグループを作ったの学び合いへと発展させていった。毎週実施している授業後の振り返りやそれに対するフィードバックでも、たわいもない質問や教員(筆者)に対するプライベートな質問に答えるといったことも行ってきた(山田、2022a)。

こうしたことを授業の冒頭や随所で入れていくと、学生の授業や学びへの向き合い方に変化が生じてきた。ブレイクアウトではほとんどの学生がカメラをオンにしてディスカッションするようになり、25名程度の少人数科目ではメインルームで講義している最中でもカメラをオンにして授業に臨むようになってきた。カメラのオン/オフが本質でないとせばその通りだが、重要なことは学生たちがこのクラスのメンバーと関わりたい、繋が

りたいという気持ちの現われとして、自らの意思でそう判断・実行したということである。学生がみんなと会えるこの授業を楽しみにして、楽しみながら授業に参加するようになり、学生同士のディスカッションも質量ともに上がっていった。

対面授業しか知らない世界では、教室に全員が揃っているため、わざわざ「繋ごう」という意識がそこまで強くなかった。オンラインという完全に分断された空間だったからこそ、繋がなければという意識が生まれた。そして、この現象をどう説明すれば良いのだろうかと考えていた時に出会ったのが「心理的安全性」である。

3.2. 心理的安全性とは何か：大学教育における心理的安全性の重要性

「心理的安全性」(Psychological Safety)は、エドモンドソン (Edmondson, A. C.) によって提唱され、「職場などの特定の状況下において、対人関係におけるリスクを取ることにについて成員またはメンバーがもつ信念」と定義されている (Edmondson, 1999; Edmondson, 2019; 野津訳, 2021)。他にも、「職場で、意見を提示したり、質問したり、助けを求めたりしても、『自分自身のイメージやキャリア・地位にはダメージが及ばない』という個人の感情やチームの信念」(伊藤, 2021)、「チームの中の対人関係におけるリスクを取っても大丈夫だ、というチームメンバーに共有される信念のこと」(石井, 2020)などがあげられる。これらの定義を見ても、元々は職場など社会人を対象として提起されたものであるが、現在は学校教育にも広がりつつある状況である。

心理的安全性が世界で広く認知される契機となったのは、Googleが2012年に立ち上げた「プロジェクト・アリストテレス」である。このプロジェクトでは、「最高のチームをつくる要因は何か」というリサーチクエストの下、5年にわたって調査・研究が行われ、その成果が2016年2月の『ニューヨーク・タイムズ』で公表された (Duhigg, 2016)。そこで取り上げられたのが「心理的安全性」であり、「明確な目標」「頼れる仲間」

「個人的に意味のある仕事」「その仕事に影響力があるという信念」を含む5つの成功因子として紹介された。さらに、この5つの因子のうち、心理的安全性の重要性は群を抜いており、他の4つの「土台」になると記載された。

心理的安全性の特徴の1つとして、「個人のパーソナリティによるものでも、また特定の課題に対する認知を指す概念でもなく (Frazier et al., 2017)、同じ課題に取り組むユニットである対象集団 (メンバー) の状態に依存する変数である (Edmondson, 2012; 野津訳, 2014)」(亀山・原田・草場, 2021)といった点があげられる。つまり、普遍一般的に個人の中に存在する特性といったものではなく、特定の集団 (組織やチーム、グループなど) に対して抱く信念ということになる。

また、心理的安全性に対する誤解への回答として、「心理的安全性は、率直であるということであり、感じよく振る舞うこととは関係がない」「心理的安全性は、内向性や外向性など性格とは関係がない」「心理的安全性は、個人の心のなかに存在し、特定の相手である個人や組織と関連するものであり、信頼と同義ではない」「心理的安全性は、勝手気ままな環境や気楽に過ごすことでも、目標達成基準を下げることもない」といったことが指摘されている (Edmondson, 2019; 野津訳, 2021)。最後の点について、心理的安全性と業績基準の関連性を表したものがTable1の通りである。

Table1 心理的安全性と業績基準の関連性

	業績基準が低い	業績基準が高い
心理的安全性が高い	快適ゾーン	学習および高パフォーマンスゾーン
心理的安全性が低い	無気力ゾーン	不安ゾーン

(エドモンドソン 2021, p.44 より作成)

ここで業績とあるのは、学校教育の文脈で言えば、学生の学習成果とも言える。期待する要求水準が高く心理的安全性が低い場合、構成員は強い不安を抱き、自分の考えを伝えることをためらい、結果、全体のパフォーマンスの質も上がらないと

いう事態に陥る。同書では、この右下の領域が最も多くの職場で見られる状況であり、最も憂慮すべき問題だと指摘している。日本の学校教育、とりわけ大学教育においても同じような状況にあるのではないだろうか。

心理的安全性は、こうした所属集団に対する不安に着目している。例えば、不安には「無知だと思われる不安」「無能だと思われる不安」「邪魔をしていると思われる不安」「ネガティブだと思われる不安」があるという。これは学生を見ても、明らかにこうした不安を抱いている学生が多いことが分かる。また、学生からは、「間違っただけを言っただけで先生が期待する通りの答えを言わないといけない」といった声、「1人で授業を受けていたり、前の席に座ったり、熱心にメモを取っていたり、議論で積極的に発言したりするのを友人に見られるのが恥ずかしい、『意識高い系』と思われたくない」といった声をよく聞く。上記の不安にこうした青年期特有の羞恥心なども加わると、なおさら授業やグループワークなどで主体的に関与するということが学生にとってそう簡単ではないことが分かる。

学生と1対1で話している時や、学生個人による授業の振り返りなどでは、非常にしっかりした内容を語り、記述しているのに、授業中のグループワークやディスカッションになると消極的になったり、浅い内容に終止していたりといったケースは多くの教員が経験していることだろう。なぜこのような現象が生じるのか。その原因を「学生に知識がないからだ」「考える力が足りていない」と一蹴する教員も少なくないし、もちろんそういう場合もある。しかし、本質は不安なのである。それも対人関係の不安である。単に知識不足やスキル不足だけに起因するものではない。予測困難で複雑かつ不安定な時代において、多様性を生かしながら、個々のポテンシャルと組織のパフォーマンスが最大化されるチームで働くことは必要不可欠であり、対人関係の不安はその実現に際して重大なリスク要因になる。

対人関係の不安の除去が教員の仕事なのか、と

いった批判が聞こえてきそうだが、重要なことは学生の学びへの主体的な関与と期待される学習成果の獲得だ。教員はその障壁と向き合い、必要とあればその除去が可能なように授業をデザインする。そうしなければ、いくら教員がアクティブラーニング型授業を実施したとしても、主体的な学びとはほど遠く、表面的な関与に留まってしまっただろう。生涯学習社会において、学生が自律的・主体的に学ぶ態度・姿勢を身につけられないまま、また、期待される学習成果を十分に身につけられないまま、卒業し社会へ移行（問題を先送り）するという事態になりかねない。

皮肉にもコロナ禍のオンライン授業を経験したことで、学生たちの不安に気づくことが出来た。そして、学生が抱く不安の除去と心理的安全性の確保が授業の成否に大きく影響していること、授業を行う際に注力すべき優先順位の高い事項であることが示唆された。次項では、心理的安全性が学生エンゲージメントや学習成果に及ぼす影響を明らかにするため、筆者の授業を受講した学生に対する調査を基に実践的・実証的な検討を行う。

4. 心理的安全性が学生エンゲージメントに及ぼす影響

4.1. 調査対象者と授業実践の概要

調査対象者 2022年度春学期に開講された筆者の担当科目（初年次PBL科目、教職科目、学部専門科目）を受講した学生に対して、授業の最終回にGoogleフォームの形で提示し、その日出席していた学生計100名（1年生19名、3年生66名、4年生15名）から回答を得た。なお、これら3つの授業は全て対面授業として実施された。

倫理的配慮 本調査の実施にあたり、「回答データについては匿名かつ統計的に処理するため、個人のプライバシーが侵害されるものではないこと」「回答の有無や内容は成績評価とは一切関係ないこと」「回答したくない質問については回答する必要はないこと」を明示・説明し、同意した学生のみ回答するようお願いした。

授業実践の概要 各授業実践の概要はTable2の

Table2 調査対象となる授業実践の概要

	プロジェクト学習 1	カリキュラム開発論	心理学特殊講義 2
科目の特徴	初年次 PBL・少人数科目	教職科目	社会学部専門科目
主な対象年次	1 年生	3 年生・4 年生	3 年生・4 年生
回答者/履修者(%)	19 名/20 名(95%)	59 名/65 名(90.8%)	23 名/24 名(95.8%)
授業デザイン	イントロ・アイブレ(1回) 講義(議論含む)(6回) 探究活動(7回) FB・振り返り(1回)	イントロ・アイブレ(1回) 講義(議論含む)(8回) 中間討論(1回) 探究活動(4回) FB・振り返り(1回)	イントロ・アイブレ(1回) 講義(議論含む)(11回) 中間討論・WS(各1回) まとめ(1回)
心理的安全性を高める工夫 1	講義回に対する授業後の振り返りと翌週の授業時のフィードバック	講義回に対する授業後の振り返りと翌週の授業時のフィードバック	講義回に対する授業後の振り返りと翌週の授業時のフィードバック
心理的安全性を高める工夫 2	毎授業開始時にゲーム的な要素を含むアクティビティで異なるグルーピング	毎授業ランダムに振り分ける座席表ツールを用いて異なるグルーピング	毎授業開始時にゲーム的な要素を含むアクティビティで異なるグルーピング

通りである。それぞれの授業は学年も位置づけも異なるが、知識の獲得より、思考力や表現力、主体性や協働性の獲得に重きを置くとともに、自己理解や多様性への理解の深化、自らのアイデンティティや学生生活・キャリアデザインの形成に繋がるように授業全体を設計・実施している。

心理的安全性を高める工夫 1 心理的安全性を高める工夫として、大きく 2 種類のしかけを取り入れている。1 つ目は、授業後の振り返りと翌週の授業時のフィードバックである。これは、これまで担当してきたほぼ全ての授業で取り入れてきており、今回新たに実施したというものではない。また、この内容・構成や実施上のポイント、効果の詳細については、山田 (2022a) に記しているため、そちらを参照されたい。端的に言えば、(1) 授業後 3 日後までにオンラインで感想や質問等を入力してもらい、(2) それらの中からベストコメントやグッドコメント、質問を選出し、コメント・回答を付して A4 用紙 2 枚にまとめて、(3) 翌週の授業冒頭で学生にフィードバックするというものである。このフィードバックシートを、2021 年度からは「TsuyoTube」と呼称している。フィードバックは 20~30 分程度をかけて行っている。

ここでは、「個人名を出さず自由に書けるようにすること」「なぜ取り上げたのか(内容・書き方等)を丁寧に説明すること」「教員が話したことに対する賛成意見だけではなく、反対意見や異なる切り

口は積極的に取り上げて紹介すること」「質問では、授業内容に関わるだけでなく、筆者個人のプライベートな質問も多く寄せられるが、そういうものも必ず取り上げるようにすること」「学生の意見や質問に対して適宜みんなで話し合ってもらおうこと」等を重視している。このツールとフィードバックが、学生と教員、学生同士の間で、思考や感情の共有、内的・外的対話が促されるような潤滑油として機能している。

心理的安全性を高める工夫 2 心理的安全性を高める 2 つ目の工夫は、学生が有する対人的な不安を低減し、教室やグループが安心安全な場所として認知されるために、ゲーム的な要素を含んだアクティビティとそれに基づくグルーピングである。自分の意見を伝える、相手の意見を聞くといったことが出来るようになるためには、まずお互いのことを知り、理解することが必要だ。相手がどういいう人間か分からなければ警戒は解けない。Table3 は 2022 年度春学期の授業で実施した取組の一例である。多くは、オンライン授業時に行うようになったもので、その後、対面授業においても実施するようにしている。

これらの内容がベストかどうかは分からないが、簡便かつ短時間で実施できて、楽しみながらお互いのことを知り、「このクラス、このメンバーなら安心できる」と感じてもらえることを大切に、現在も試行錯誤しながら実施している。

Table3 心理的安全性を高める工夫（実践例）

A)自己紹介系	<ul style="list-style-type: none"> ・ 1分スピーチ ・ 共通点探し ・ 漢字一文字自己紹介 ・ 積木式自己紹介 ・ 他己紹介
B)アクティビティ系	<ul style="list-style-type: none"> ・ カードゲーム ・ パースデーチェーン ・ マシュマロ・チャレンジ
C)日常系	<ul style="list-style-type: none"> ・ 出来事の共有 ・ 名札+ニックネームで呼び合う
D)グルーピング系	<ul style="list-style-type: none"> ・ 毎回異なるグルーピング ・ グループワーク時の役割分担
E)サポート系	<ul style="list-style-type: none"> ・ 先輩学生によるサポート ・ LINE オープンチャットの活用

4.2. 調査内容

質問紙調査の内容は以下 (1) から (4) の通りである。これらに加えて、学習成果、とりわけ主体性に関わる指標として、各授業における振り返り（感想）の文字数を取り上げる。

(1) 心理的安全性：Psychological Safety Scale (Edmonson, 1999) および日本語版（丸山・藤、2019）を踏まえつつ、亀山・原田・草場（2021）による尺度を参考に作成した4項目（「とてもそう思う」から「全くそう思わない」までの5件法）。

(2) 学生エンゲージメント：学生エンゲージメント（山田、2018a）のうち、学ぶことの楽しさ

（情緒面）を把握する4項目、学びに対する積極的な取り組み（行動面）を把握する4項目（いずれも、「とてもそう思う」から「全くそう思わない」までの5件法）。

(3) 学習成果の獲得観：思考力、多様性への理解、表現力、主体性に関する学習成果の獲得観を把握する4項目（「とても身についた」から「全く身につかなかった」までの5件法）。

(4) 当該授業の受講動機に関する項目。

4.3. 結果と考察1：各項目内容と基礎統計量

各項目の内容および基礎統計量は Table4 の通りである。信頼性係数（ α ）は.750～.828 と、内的整合性の観点において十分な値が得られていることから、以降の分析では合計得点を用いる。

4.4. 結果と考察2：クラス別の受講動機

まず、3つの授業それぞれに対して、学生の受講動機を見ていく（Figure1）。1年生対象の「プロジェクト学習1」では、4割近くの学生が時間割の都合や単位の取りやすさと回答している。今回のデータの半数を占める「カリキュラム開発論」では、約8割の学生が資格の関係上、取らなければならなかったからと答えており、必ずしも積極的な受講動機とは言えない状況が伺える。社会学

Table4 各尺度項目の内容および基礎統計量

尺度(Range4-20)	項目内容	信頼性(α)	平均(SD)
心理的安全性	<ol style="list-style-type: none"> 1. このクラスやグループでは、私が違う意見を言ったときでも受け入れてくれる 2. このクラスやグループでは、分からないことがあったときでも安心して相談できる 3. このクラスやグループでは、私の個性が尊重され、それが生かされていると感じる 4. このクラスやグループでは、もし私が何か失敗しても責めることはしない 	.828	17.35(2.23)
情緒的エンゲージメント	<ol style="list-style-type: none"> 1. このクラスで学ぶことは楽しかった 2. このクラスのメンバーと様々なテーマについてディスカッションすることは楽しかった 3. 授業の振り返りで、自分の考えや意見を整理して書くことは楽しかった 4. 振り返りへのフィードバックで、他の学生の考えや意見に触れることは楽しかった 	.782	17.54(2.11)
行動的エンゲージメント	<ol style="list-style-type: none"> 1. 授業全体に対して、積極的に取り組んだ 2. 授業中の講義の際には、メモを取ったり、考えながら聞いたりするなど、積極的に取り組んだ 3. 授業中のディスカッションや協同活動の際には、自分の考えを伝えたり、他の学生の考えを傾聴したりするなど、積極的に取り組んだ 4. 授業後の振り返りを書く際には、他の知識や経験と関連づけたり、時間をかけて考えを整理したりするなど、積極的に取り組んだ 	.803	17.25(2.20)
学習成果	<ol style="list-style-type: none"> 1. 知識を覚えるのではなく、自分の頭で多角的かつ深く考えること 2. 他者の考えを聞き、多様な考えや価値観を取り入れ、理解を示すこと 3. 自分の考えを整理して、分かりやすく他者に伝えること 4. 自らの学びに責任を持ち、直面する課題に主体的に取り組むこと 	.750	16.94(1.96)

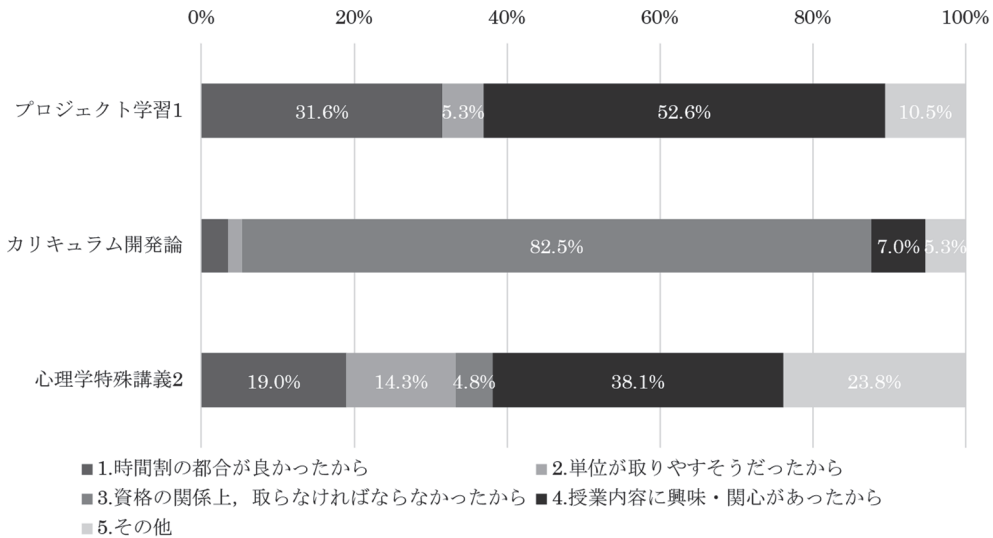


Figure1 クラス別の受講動機

部高年次対象(心理学専攻以外の専攻も含まれる)の「心理学特殊講義2」では、3人に1人の学生が時間割の都合や単位の取りやすさと回答している。なお、当該授業の「その他」(23.8%)の内容として、「先輩に勧められたから」「友達からの紹介」「友達が作れると思ったから」「山田先生の授業をもう一度受けたかったから」といったことが挙げられていた。このように、科目の特性による部分もあるが、多様な受講動機を有する学生が受講していることが伺える。

次に、クラス別の各尺度の平均値を確認する(Figure2)。まず、「プロジェクト学習1」における心理的安全性と情緒的エンゲージメントの値が高くなっていった。入学して間もない新入生は、とりわけ対人関係に対する不安も高いと同時に、交友関係を広げることに對する期待も高い。その意味では、心理的安全性を高めることに最も注力したクラスと言える。他方で、3年生以上対象の教職科目「カリキュラム開発論」は、それなりに受講生も多く、大型の階段教室、固定机という環境での授業ということもあり、他の2つのクラスのようなゲームは十分には行えておらず、グルーピ

4.5. 結果と考察3：クラス別の尺度得点

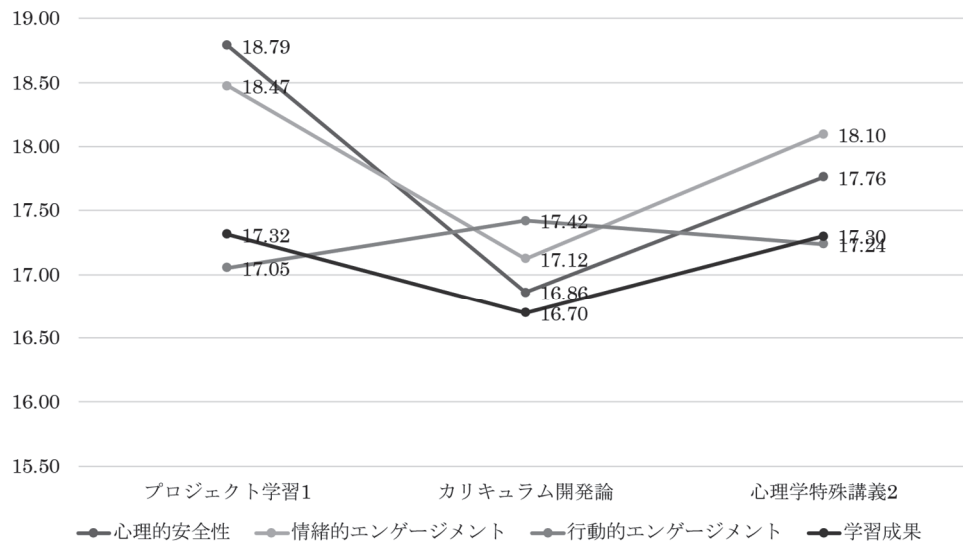


Figure2 クラス別の各尺度の平均値

ングも機会的に行っている。そのこともあり、他の2つのクラスに比べて、心理的安全性と情緒的エンゲージメントの値が相対的に低くなっている。

4.6. 結果と考察4：振り返りの文字数

ここで少し調査データから離れて、前項の行動的エンゲージメントや学習成果にも関わるデータとして、学生が授業後に行う振り返りの文字数の推移に着目する。Figure3は、クラス別の振り返り（感想）の1人あたり平均文字数の推移を示したものである。第1回はイントロダクションであり、他の回と振り返りの内容が異なるため図には含めていない。探究活動の実施有無や時期によって、講義回数が異なるため、授業後の振り返りの回数も異なっている。なお、どのクラスにおいても、文字数の指定は設けていない。

これらの結果より、「クラスや学年の違いによる文字数の差異は見られないこと」「多少の増減はあるものの、学生の振り返りに対する行動的エンゲージメントは高い水準で維持されていること」「配布資料等に記載している事項を転載するといったこともなく、基本的には自分の意見や考えを文章化しており、その質は回を追うごとに増していること」が伺える。TsuyoTubeで取り上げる他の学

生の感想（意見や考え方、思考の深さや文章表現の上手さ等）に触発されたり、それらに対する自分なりの考え（同意や共感、反論等）を次回の振り返りで書いてきたりといった相乗効果が生み出されている。また、共有する際は匿名化しているため、授業内容に関するだけでなく、自分自身の悩みや葛藤、過去の辛い経験等を書いてくる学生も少なくない。この振り返りがアイデンティティ探究のツールとしても機能している。「授業の課題だから」（外発的動機づけ）から「自分や他のクラスメイトの成長のため」（内発的・自律的動機づけ）に意味づけが変わっていくことで、自然と文字数や入力に要する時間が増えていっている。

また、奥村（2023）では、カリキュラム開発論の授業観察と振り返り内容の質的分析を通じて、振り返りへのフィードバックが学生の心理的安全性を保証していること、それが効果的に働くためには教員と学生が心理的柔軟性を持ち、共に心理的安全性を保証しようとするマインドセットが必要であることが指摘されている。

4.7. 結果と考察5：心理的安全性が学生エンゲージメントと学習成果に及ぼす影響

最後に、心理的安全性が学生エンゲージメント

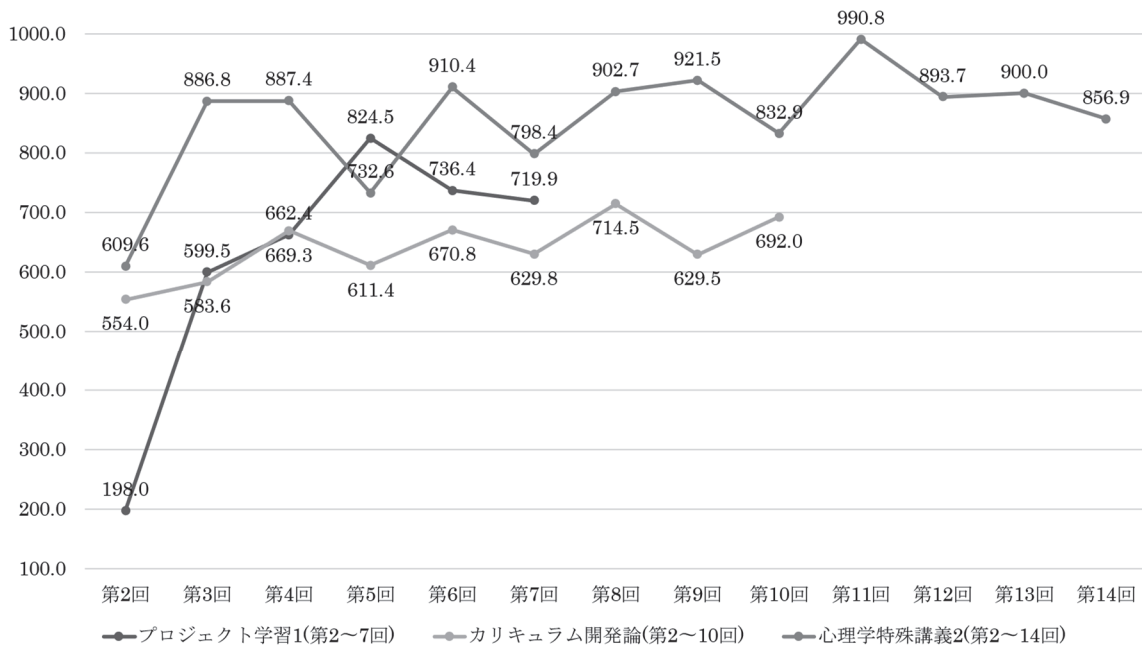


Figure3 クラス別の振り返り（感想）の1人あたり平均文字数の推移

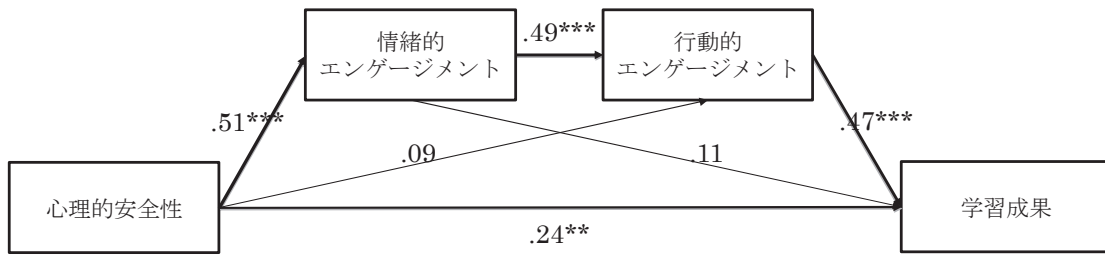


Figure4 共分散構造分析の結果
 数値は標準偏回帰係数 (** $p < .01$, *** $p < .001$)

に、そして学習成果に及ぼす影響について実証的な検討を行う。先行研究にもある通り、心理的安全性はあらゆる「土台」として位置づけられるという点からモデルの最初に位置づけている。また、学生エンゲージメントについては、自らが主体的に行動するためには「楽しい」に代表される情緒的なエンゲージメントが駆動力として必要になる。学習成果はこれまでの教授・学習研究からも示されている通り、最終的に獲得されるものとして位置づけられる。以上のことから Figure4 のようなモデルを仮構し、共分散構造分析を行った。

結果、心理的安全性は、情緒的エンゲージメントに影響を及ぼし、それが行動的エンゲージメントに繋がり、最終的には学習成果に有意な影響を及ぼしていることが示された。心理的安全性から行動的エンゲージメントへ、情緒的エンゲージメントから学習成果へのパスは有意でなく、学習成果の獲得には行動的エンゲージメント（主体的な学び）が不可欠であるが、その実現のためには学ぶことが楽しいという感情が必要で、その感情を喚起するためにはこのクラスやクラスメイトが心理的に安全だという感覚が必要ということになる。回りくどいように思えるが、学習履歴が多様化する現代の大学教育において、また、主体的・自律的な学びが不可欠な社会状況において、学びの土台となる心理的安全性の確保は極めて重要な役割を担っている可能性が見いだされた。

5. まとめと今後の課題

主に企業研究の中で発見・注目され、近年急速に研究が進められている心理的安全性が、大学教育においても重要ではないか。コロナ禍のオンラ

イン授業を通じて覚えた違和感と向き合う中で、この気づきを得ることができた（山田、2022c）。そして、それはオンライン授業という形態のみならず、対面授業においても同様のことが言えるのではないかと考え、今回の調査研究を行うこととなった。本稿でも述べた通り、心理的安全性は個人の中に普遍的に存在する心的概念とは異なり、特定の組織やチームに対して抱く場面依存的な心的表象である。すなわち、内向性や外向性のような変わりにくい性質のものではなく、可変性の高いものである。換言すれば、それは教育・学習支援によって生み出すことが可能ということになる。

本研究で行った心理的安全性を高める実践については、今後さらなる検討が必要であろう。また、心理的安全性は学生を「やさしい世界」や「ぬるま湯」に浸らせることではない。もちろん、過保護に甘やかすこととも違う。チームやクラス全体が可能な限り高い目標にたどり着くために切磋琢磨していく土台とならねばならない。しかし、この「加減」が難しい。熱くしすぎると一部の学生しか付いてこれなくなり、ぬるくしすぎると「これくらいでいいよね」となってしまう。ここはまだまだ試行錯誤が必要である。

心理的安全性という眼差しを持つことによって、学生が主体的に学ばないからといって、多くの課題や厳格な評価で学生をコントロールしようとする教育がいかにか教授者目線によるものだったかということを感じさせられた。学生はさまざまな不安を抱いている。その不安が障壁となって、学びに向かう態度や行動(主体性)が制限されている。この不安を取り除くことで、学生(人間)が本来有している学び成長したいという根源的な欲求が

解放される。そしてそれは一部の学生だけの話ではなく、全ての学生は自分が思っている以上の潜在能力を秘めている。そこを引き出すのが教育や教師、ひいては大人の役割ではないだろうか。広げすぎかも知れないが、心理的安全性はそれくらいの影響力を持つものだと考えている。

上述した通り、実践的にはまだまだ改善の余地がある。異なる視点として、知識伝達型の授業、とりわけ大人数講義等では、その性質上、心理的安全性の確保は難しいと思われる。規模や科目の性質等に応じた心理的安全性の効果的な実践についてもさらなる検討が求められる。一般的な学習観などと違い、心理的安全性は特定の対象・実践の文脈に埋め込まれたものであるため、デザイン実験的な要素も強く、効果的な介入研究も必要になる。今回の調査では、使用変数も極めて限定的なものだったため、さらに他の概念との関連や学習の転移といった点からも検討を行っていききたい。

最後に、学生がクラスやグループに対して心理的安全性を抱くためには、教室空間の指揮者である教員自身が「心理的柔軟性」(Psychological flexibility)を身につけることも大切だ。これは、心理療法の1つであるアクセプタンス&コミットメント・セラピー(ACT)において、「いま自分が行っていることに集中して取り組み、自分の思考・感情をフラットに観て、自分の価値観に従って行動をとる能力」(Harris, 2019)と定義されるもので、心理的安全性と密接な関わりを有している。この点についても教員研修のあり方を含めさらに精緻な検討を行っていききたい。

付記

本研究の一部は、山田(2022b)において発表されたものです。

参考文献

Astin, A.W. (1984). Student involvement: A developmental theory for higher education. *Journal of College Student Personnel*, 25(4), 297-308.

Astin, A.W. (1993). *Assessment for excellence: The philosophy and practice of assessment and evaluation in higher education*, Phenix, Arizona: ORYX Press.

Barr, R.B., & Tagg, J. (1995). From teaching to learning: A new paradigm for undergraduate education. *Change*, 27(6), 12-25.

ベネッセ教育総合研究所 (2022) 『第4回大学生の学習・生活実態調査報告書データ集 2021年』 (<https://berd.benesse.jp/koutou/research/det1.php?id=5772>) (2023年1月20日)

Duhigg, C. (2016). What Google Learned From Its Quest to Build the Perfect Team. *The New York Times Magazine*, February 25, 2016. (<https://www.nytimes.com/2016/02/28/magazine/what-google-learned-from-its-quest-to-build-the-perfect-team.html>), (2023.1.20).

Edmondson, A.C. (1999). Psychological safety and learning behavior in work teams. *Administrative Science Quarterly*, 44, 350-383.

Edmondson, A.C. (2012). *Teaming: How organizations learn, innovate, and compete in the knowledge economy*, San Francisco: Jossey-Bass/ John Wiley & Sons. A・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』 英治出版.

Edmondson, A.C. (2019). *The fearless organization: Creating psychological safety in the workplace for learning, innovation, and growth*, San Francisco: Jossey-Bass/ John Wiley & Sons. A・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.

Frazier, M.L., Fainshmidt, S., Klinger, R.L., Pezeshkan, A., & Vracheva, V. (2017). Psychological safety: A meta-analytic review and extension. *Personnel Psychology*, 70(1),

- 113-165.
- Harris, R. (2019). *ACT made simple: An easy-to-read primer on acceptance and commitment therapy (Second Edition)*, Oakland, CA: New Harbinger Publications.
- 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.
- 伊藤絢乃 (2021) 「ヘルスケア領域における心理的安全性の概念分析—海外の文献レビューの結果から—」『看護管理』31(5), 385-387.
- 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』62(1), 229-245.
- 丸山淳市・藤桂 (2019) 「塞ぐ職場にユーモアを—職場ユーモアが心理的安全性を介して創造性に及ぼす影響—」『日本心理学会第83回大会発表論文集』1005.
- 奥村百香 (2023) 『大学授業において心理的安全性を保証するための一考察—学生の声・実際の授業の分析を取り入れて—』関西大学文学部初等教育学専修卒業論文(未公開).
- Wiggins, G., & McTighe, J. (2005). *Understanding by design (Expanded 2nd ed.)*, Alexandria, VA: Association for Supervision and Curriculum Development. G・ウィギンズ, J・マクタイ 西岡加名恵訳 (2012) 『理解をもたらすカリキュラム設計—「逆向き設計」の理論と方法—』日本標準.
- 山田剛史 (2013) 「教員の教育力向上と学生の学習の連関に関する探索的検討—教員・学生の『学習観』に着目して—」『大学教育学会誌』35(1), 62-66.
- 山田剛史 (2014) 「学びの発達」日本青年心理学会編著『新・青年心理学ハンドブック』, pp.196-209. 福村出版.
- 山田剛史 (2018a) 「大学教育の質的転換と学生エンゲージメント」『名古屋高等教育研究』18, 155-176.
- 山田剛史 (2018b) 「学生エンゲージメントが拓く大学教育の可能性～改めて『誰のための』『何のための』教育改革かを考える～」ベネッセ教育総合研究所『第3回大学生の学習・生活実態調査報告書』(pp.31-39)
(https://berd.benesse.jp/up_images/textarea/05_daigakusei_sec2_P30_39.pdf) (2023年1月20日)
- 山田剛史 (2018c) 「学生の学びと発達を促す大学教育とは—学生エンゲージメントの視点から—」山田剛史・松本留奈(企画ラウンドテーブル)「大規模学生調査を通して大学教育の将来像を考える—学習環境・社会的側面・発達の観点から—」『大学教育学会第40回大会発表要旨集録』24-25.
- 山田剛史 (2022a) 「オンライン授業による学修評価をどう考え、実践するか—振り返りとフィードバックを中心とした実践事例の紹介—」『大学教育と情報』2022年度No.1, 4-9.
- 山田剛史 (2022b) 「心理的安全性が学生エンゲージメントと学習成果に及ぼす影響」『日本アカデミック・アドバイジング協会第2回年次大会発表要旨集』13.
- 山田剛史 (2022c) 「主体的・対話的で深い学びを促すための心理的安全性」『関西大学教育開発支援センターニューズレター』39, 1.
(https://www.kansai-u.ac.jp/ctl/39ctlnews_all.pdf) (2023年1月20日)

謝辞

本研究はJSPS科研費18K02703の助成を受けたものです。授業に熱心に取り組み、本調査に回答してくれた学生のみなさまに感謝します。本研究の調査分析にあたり、大阪大学スチューデント・ライフサイクルサポートセンター特任助教の矢田尚也氏には有益な助言をいただきました。この場を借りて御礼申し上げます。