

職員室の心理的安全性

— 教師の協働を阻む対人関係リスクに関する検討 —¹⁾

三沢 良 ・ 鎌田 雅史*

本研究では、学校の教師を対象に心理的安全性とそれを阻害する対人関係リスク（率直な発言や意見表明に伴う不安）の実態を把握し、両者の関連について実証的に検討した。Web調査会社の登録モニタから公立学校の常勤教諭を抽出し、インターネットを通じた調査により783名から有効回答が得られた（小学校338名、中学校244名、高等学校201名）。相関分析により、心理的安全性と対人関係リスクの間には、予測通りの負の関連が確認された。詳細を吟味するために重回帰分析を行ったところ、「無知」「ネガティブ」「邪魔をする人」だと思われる不安が、心理的安全性を阻害することが示唆された。さらに学校種別の分析から、小学校では「邪魔をする人」だと思われる不安、中学校・高等学校では「ネガティブ」だと思われる不安が、心理的安全性を阻害する主要な対人関係リスクであることが示唆された。

Keywords：心理的安全性，教師，協働，対人関係リスク

1. 問題と目的

Society 5.0時代の到来を見据えて、新学習指導要領の実施、GIGAスクール構想や教育DXの推進、また2019年末から続く新型コロナウイルス感染症（COVID-19）の拡大への対策など、学校は大きな変化への対応を求められている。中央教育審議会（2021）の『『令和の日本型学校教育』の構築を目指して（答申）』では、急速に変化する社会の中で育むべき児童生徒の資質・能力、「個別最適な学び」と「協働的な学び」の充実、従前の「日本型学校教育」を発展させていくための諸施策などが提言されている。こうした大きな転換期を迎え、学校現場の教師たちはこれまで以上に力を合わせ、新しい教育課題に対応した学校改善に取り組まなければならない。

日々の教育活動を見直しながら、教師が協働して改善に取り組むためには、互いの意見を忌憚なく話し合える対人関係や雰囲気が必要とされる。いわば職員室の風通しの良さを表わす組織風土が、心理的安全性（psychological safety）である。心理的安全

性は、組織心理学の領域で提案された概念であり、組織における学習や変革、イノベーションに関連する研究知見が国内外で蓄積されている。Google社は2012年から約4年の歳月をかけて大規模な自社調査「プロジェクト・アリストテレス（Project Aristotle）」を実施し、心理的安全性が高業績を達成するチームの最大の成功要因であるという結果を公表した。これを契機に、心理的安全性は学術研究に留まらず、企業の実務においても広く関心を集めるに至っている。近年では、急激な変化に直面する組織が学習し成長を遂げていくために、心理的安全性を醸成する必要性を論じた書籍も多数出版されている（e.g., 青島, 2021; 石井, 2020）。

本研究では、学校における教師の協働にも重要な役割を果たす心理的安全性について、それを脅かす対人関係リスクに着目し、実証的な検討を行う。

(1)心理的安全性の概念

心理的安全性はSchein & Bennis(1965)が提案し、

岡山大学学術研究院教育学域 700-8530 岡山市北区津島中3-1-1

*就実短期大学幼児教育学科 703-8516 岡山市中区西河原1-6-1

Psychological Safety in the Teachers' Room: Investigation of Interpersonal Risks that Hinder Teachers' Collaboration

Ryo MISAWA and Masafumi KAMADA*

Faculty of Education, Okayama University, 3-1-1 Tsushima-naka, Kita-ku, Okayama 700-8530

*Department of Infant Education, Shujitsu Junior College, 1-6-1 Nishigawara, Naka-ku, Okayama 703-8516

Edmondson (1999, 2012, 2019) が発展させた概念である。Edmondson (1999) によれば、心理的安全性とは「チームの中で、対人関係上のリスクを伴う行動をとったとしても安全であるという信念が共有された状態」と定義されている。つまり、お互いの意見や感情を気兼ねなく発言できる雰囲気があり、同僚に助けを求め、自身の失敗を認める、新しいアイデアや疑問・懸念を表明するといった行動に対し、他のメンバーから拒絶や制裁を受けることはないと思われられる場合に、その職場には心理的安全性があると考えられる (Edmondson, 2012, 2019)。

心理的安全性に関する実証研究は1990年代以降から現在まで増加し、複数の体系的な文献レビュー (Edmondson & Lei, 2014; Newman, Donohue, & Eva, 2017) や知見を統合するためのメタ分析 (Frazier, Fainshmidt, King, Pezeshkan, & Vracheva, 2017) も行われている。こうした取り組みから、心理的安全性はチームメンバーの意見表明、知識・情報の共有、学習行動や創造性の発揮などを促進する要因であることが一貫して示されている。また、国内で行われた研究においても、心理的安全性とチーム内でのコミュニケーション (田原・小川, 2021)、長時間労働是正に関する意見表明 (宮島, 2018)、仕事に関する問題への懸念・意見の表明および怖れによる沈黙動機 (藤村・日野, 2019)、職場での創造性発揮 (丸山・藤, 2022) などとの関連が見出されている。

既往知見から、心理的安全性は、組織内外の変化に適応し、メンバーがチームとして協働して学習と変革を続けるための基盤となることが示唆されている。つまり、職場で対人関係の悪化を懸念せず、率直な議論ができれば、各自の自由な気づきやアイデアを業務改善に活かし、新規な挑戦に取り組みやすくなる。将来の予測が困難な時代といわれる現代社会において、心理的安全性は組織マネジメントにおいて看過できない重要な概念といえる。

(2) 職員室の心理的安全性：教師対象の研究知見

冒頭で述べたように、急速な社会変化の中で大きな転換期を迎えた現在の学校現場では、教師が協働して学校改善へ取り組むことがより一層重要になっている。これを受けて、学校の教師において心理的安全性の必要性を指摘する議論が、教育関係の雑誌記事や論説で取り上げられている (e.g., 三沢, 2022; 妹尾, 2019; 町支, 2022)。しかし、教師の心理的安全性に関する実証研究は、他の領域や職種に比べると、まだ数が少ない (Shahid & Din, 2021)。

実証研究の例として、Higgins, Ishimaru, Holcombe, & Fowler (2012) による米国都市部の学校の教師を対象にした調査結果から、教師集団の心理的安全性が学校の組織学習に寄与することが示唆されている。また Vangrieken, Dochy, & Raes (2016) は、チーム学習の理論的枠組みに基づいて、職業訓練学校の教師を対象に調査を行った。この研究では、心理的安全性が集団効力感 (group potency) とともに、教師集団でのチーム学習の生起を促進することが示された。Bas & Tabancali (2020) は、トルコのイスタンブールの公立小学校に勤務する教師を無作為抽出して調査を行い、心理的安全性と業務改善のための意見表明 (voice) との間に有意な正の関連を見出している。パキスタン都市部の私立中学・高等学校の教師を対象にした Shahid & Din (2021) では、心理的安全性の規定要因として学校の組織文化と校長のリーダーシップを検討し、それらの効果を確認している。

国内では、三沢・森安・樋口 (2020) が、小・中・高校および特別支援学校の現職教師を対象に調査を行い、学校組織風土の一つとして心理的安全性を取り上げ、教師のチームワークとの正の関連を報告している。一色・藤 (2020) は、小学校教師の保護者に対する心理的安全性に着目し、それが創造的な教育実践を促す傾向にあることを見出した。また、森本 (2021) では、小・中・高校の現職教師対象の調査から、協働的で心理的安全性の高い学校組織風土、および保護者に対する心理的安全性が、教科指導に関する自発的・自律的な学習動機を高め、学校運営への積極的な参画を促すことが示唆された。

このように学校の教師を対象に、心理的安全性の規定要因、あるいは心理的安全性がもたらす効果について、興味深い知見が得られている。今後、学校現場での教師集団の協働へ心理的安全性の概念とその示唆を活用していくには、教師を対象にした実証的な知見を着実に蓄積していく必要がある。

(3) 心理的安全性を脅かす対人関係リスクへの不安

「風通しの良い職場をつくる」ことの有益さは広く認識されているが、それを実現することは一筋縄ではいかない。既往研究の知見では、心理的安全性の醸成には職務の特性や利用可能な資源、組織文化、リーダーシップなどが関与することが示されている (e.g., Edmondson & Lei, 2014)。こうした促進要因の検討が重要である一方、心理的安全性の高い職場づくりを目指すという実践的な観点からは、その阻害要因に着目する必要があるだろう。目下の職場が「風通しが悪い」状態なのであれば、それが何に由

来しているのか、阻害要因を理解した上で払拭することが求められる。これは学校の教師を含め、どの領域の組織・職場でも同様であろう。

この阻害要因の最たるものは、心理的安全性の概念定義 (Edmondson, 1999) に含まれる「対人関係上のリスク」、つまり職場の対人関係の中で否定的評価を被ることへの不安である。心理的安全性に関する理論と研究を概説したEdmondson (2019) の著書「The Fearless Organization (邦題：恐れのない組織)」のタイトルにも、対人関係上の不安の払拭こそが、この概念の中核であることが表わされている。

Edmondson (2012, 2019) は、職場での率直な発言を阻害する対人関係リスクとして、4種の不安を指摘している。第1に「無知」だと思われる不安である。これは自分の知らないこと、わからないことを同僚に質問したり、情報を求めたりすることで、周囲から知識・見識が不足しているとみなされることへの恐れである。学校現場でいえば、こうした不安は、先輩へ基本的なことについて質問・相談ができない初任者や若手教師に典型的にみられる。また中堅・ベテランの教師も、それまでの経験があるからこそ、「知らないこと」が周囲に露見することを恐れる場合もあるだろう。

第2の「無能」だと思われる不安は、自身の間違いを認めたり、同僚に援助を求めることで、技術や能力が乏しいとみなされることへの恐れである。学校の教師では、児童生徒の指導上の問題や、保護者対応でトラブルが起こったときに、指導力不足とみなされることを懸念する場合がこれにあたる。こうした不安が高ければ、同僚に相談せず、独力での解決に固執して、事態が悪化することにもつながりかねない。

第3の「ネガティブ」だと思われる不安は、過去から現在までに取り組んできた活動に対し、批判的なことを口にする、言いがかりをつけたがる人、一緒に仕事をしづらい人とみなされることへの恐れである。学校の教師がこうした不安を抱いていれば、同僚の授業実践や指導の問題点を指摘することや、学校運営上の課題に踏み込んだ議論をすることなどをためらってしまうであろう。

そして第4に「邪魔をする人」だと思われる不安である。自分の意見を主張したり、新しい提案をすることが、同僚の仕事負担を増やし、時間を奪うことになり、周囲から疎んじられることへの恐れである。教師の場合、自分の発言で職員会議の時間が長引いてしまうことを懸念したり、学校改善の提案に対する周囲の反発を心配する場合などが、この不安

に該当するであろう。

こうした職場に潜む対人関係リスクの問題は、心理的安全性の重要性を説明する際には言及されている。しかし、対人関係リスクと心理的安全性の関連について、直接的に検討した実証研究は、管見の限り見当たらない。阻害要因としての対人関係リスクに着目することで、心理的安全性の醸成を図る上で、どのような不安の払拭が必要なのかをより明確に議論できるであろう。また、実践的な示唆を得る上でも、その職場の心理的安全性を阻害する特徴的な対人関係リスクを同定し、そのリスクに焦点化した適切な解決策を講じることも可能になると考えられる。

(4)本研究の目的

以上の議論を踏まえ、本研究では学校の教師を対象として、心理的安全性の実態に関する実証的な検討を行う。具体的には、特に国内での教師の心理的安全性に関する知見が限られていることから、小・中・高校と広い校種の教師に調査を行い、勤務校種による違いが生じる可能性も考慮して実態を吟味する。また、心理的安全性の阻害要因として対人関係リスクに着目し、その関連性について検証する。

2. 方法

(1)調査の対象者と実施手続き

2022年2月～3月にアイブリッジ (株) のWeb調査ツール「Freeasy」の登録モニタから、全国の公立学校 (小学校, 中学校, 高等学校) に勤務する常勤の教諭を抽出し、インターネットを通じてWeb上で調査票への回答を依頼した。調査票のトップページでは、調査の目的と概要を説明し、調査参加への同意 (インフォームド・コンセント) について回答者に「上記内容に同意する」にチェックを入れてもらうことで確認した^{注1)}。この同意のチェックを入れた場合にのみ、以降の調査票本体のページへ進める仕様にした。

調査票に対し926名から回答が得られた。このうち、調査に十分な注意を割いていない回答者を検出するために設定したDQS (Direct Question Scale; Maniaci & Rogge, 2014) の2項目^{注2)}に誤答した136名、回答不備・無効回答の6名を除外し、783名の回答を最終的な分析対象とした。

回答者の性別は男性437名 (55.8%)、女性346名 (44.2%)、平均年齢は40.53歳 ($SD=11.40$)、教職歴は平均16.50年 ($SD=11.17$) である。勤務校種は小学校338名 (43.2%)、中学校244名 (31.2%)、高等学校201名 (25.7%) である。

表1 教師の心理的安全性の測定に使用した項目

1. 仕事で失敗をした教員は、他の教員たちから責められることが多い (逆転項目)
2. 教員たちは、学校で起こった問題や対応の難しい課題について、遠慮せずに提起している
3. 教員たちは、自分たちとは違う異質な考え方を受け入れようとしない (逆転項目)
4. 教員たちは、自分の考えを率直に話すことができる
5. 教員同士の間で助けを求めることは難しい (逆転項目)
6. 他の教員の努力を、わざと踏みにじるようなことをする教員はいない
7. 一緒に働くとき、個々の教員の力量や能力の長所は高く評価され、活用されている
8. 教員たちは、互いの意見を遠慮なくぶつけあって話しあっている
9. 教員たちは、互いに努力している点を認めあっている
10. 教員たちは、仕事がかまうまいやり方、うまくいかないやり方について、情報を積極的に共有しあっている

表2 心理的安全性と対人関係リスクの記述統計量

変数	全体 n=783			小学校 n=338			中学校 n=244			高等学校 n=201		
	平均	SD	α	平均	SD	α	平均	SD	α	平均	SD	α
心理的安全性	3.45	0.67	.90	3.53	0.63	.90	3.42	0.66	.90	3.38	0.72	.91
「無知」だと思われる不安	2.21	0.86	.84	2.24	0.80	.81	2.19	0.89	.85	2.19	0.94	.85
「無能」だと思われる不安	2.14	0.83	.81	2.20	0.77	.76	2.16	0.87	.82	2.03	0.87	.85
「ネガティブ」だと思われる不安	2.36	0.84	.82	2.38	0.78	.80	2.38	0.89	.84	2.32	0.88	.84
「邪魔をする人」だと思われる不安	2.23	0.80	.79	2.26	0.77	.79	2.20	0.79	.79	2.21	0.85	.79

(2)調査項目

①心理的安全性

国外の既往研究で心理的安全性の測定に用いられることが多いEdmondson (1999, 2019) の原尺度、教師を対象にした三沢他 (2020)、その他の国内研究で使用された調査項目 (一色・藤, 2020; 丸山・藤, 2022; 田原・小川, 2021) を参考に10項目を作成した (表1)。各項目の文章は教師の業務文脈に適した表現となるように配慮し、勤務校の教員たちの雰囲気について「全くあてはまらない(1)」から、中点を「少しあてはまる(3)」とし、「非常にあてはまる(5)」を上限とする5件法で回答を求めた。10項目による尺度の信頼性係数は $\alpha = .90$ と十分な値を示した (校種別に算出した $\alpha s = .90 \sim .91$)。

②対人関係リスク

心理的安全性を損なう可能性のある4種の対人関係リスクについて、Edmondson (2019) や青島 (2021) の議論を参考に「無知」「無能」「ネガティブ」「邪魔をする人」だと思われる不安に関して3項目ずつ作成した。勤務校の他の教員たちとの関係の中で感じる不安について、各項目に対し「全くあてはまらない(1)」から、中点を「少しあてはまる(3)」とし、「非常にあてはまる(5)」を上限とする5件法で回答を求めた。4種の対人関係リスクの尺度の信頼性係数は $\alpha s = .79 \sim .84$ の十分な値を示した (校種別に算出

した $\alpha s = .76 \sim .85$)^{注3)}。

上記以外にも、調査票にはいくつかの心理尺度が含まれていたが、本研究とは別の目的で設定されたものであるため、ここでは特に言及はしない。

3. 結果^{注4)}

(1)心理的安全性と対人関係リスクの実態

心理的安全性と4種の対人関係リスクの各尺度に含まれる項目の回答の平均を算出し、個々の回答者の得点とした。回答者全体、および各校種別に算出した心理的安全性と対人関係リスクの記述統計量を表2に示す。

学校種による違いがあるか検討するため、心理的安全性および4種の対人関係リスクの得点を従属変数とする1要因分散分析を行った。その結果、心理的安全性についてのみに、学校種間での差は有意であったが、その効果量は小さかった ($F(2, 780) = 3.97, p < .05, \eta = .01$)。TukeyのHSD法による多重比較では、心理的安全性の得点が小学校 (平均=3.53, $SD = 0.63$) で高等学校 (平均=3.38, $SD = 0.72$) よりも高かったが ($p < .05$)、実質的な差はごくわずかである。そのため、得点の平均を比較する限りにおいては、心理的安全性と対人関係リスクについて、いずれの学校種でもほぼ同様の回答傾向にあるといえる。

さらに対人関係リスクについては、教師が勤務校においてどのような不安を持つことが多いのか、そ

の実態を吟味するため、項目別の肯定率（「あてはまる」側の回答を選択した人数の比率）を算出した（表3）。まず回答者全体で最も肯定率が高かった項目は、「無知」だと思われる不安の「1. 皆が当たり前前に知っていることを質問したら、無知な人だと思われる」（41.6%）であった。次いで、「ネガティブ」だと思われる不安の「8. 同僚の授業や指導について、問題点や疑問点を指摘したら、煙たがられる」（41.4%）、「9. これまでの教育活動を批判し、改善を提案すると、反抗的な教員だと思われる」（41.0%）の肯定率が高かった。

小学校でも全体の傾向と同様に、「1. 皆が当たり前前に知っていることを質問したら、無知な人だと思われる」（43.5%）、「8. 同僚の授業や指導について、問題点や疑問点を指摘したら、煙たがられる」（41.4%）、「9. これまでの教育活動を批判し、改善

を提案すると、反抗的な教員だと思われる」（41.4%）の順で肯定率が高かった。

中学校は若干の順位の違いはあるが、小学校と肯定率上位の項目は同様である。最も肯定率が高いのは、「ネガティブ」だと思われる不安の「8. 同僚の授業や指導について、問題点や疑問点を指摘したら、煙たがられる」（44.7%）、次いで「9. これまでの教育活動を批判し、改善を提案すると、反抗的な教員だと思われる」（42.2%）である。「無知」だと思われる不安の「1. 皆が当たり前前に知っていることを質問したら、無知な人だと思われる」（41.4%）は3番目に高い肯定率であった。

高等学校については、やや異なる回答傾向がみられた。最も肯定率が高かったのは、「邪魔をする人」だと思われる不安の「12. 職員会議で自分の意見を発言すると、時間を長引かせる疎ましい人だと思わ

表3 対人関係リスクの項目に対する回答の肯定率

対人関係リスク	全体 n=783		小学校 n=338		中学校 n=244		高等学校 n=201		
	%	順位	%	順位	%	順位	%	順位	
「無知」だと思われる不安：									
1. 皆が当たり前前に知っていることを質問したら、無知な人だと思われる	41.6	1	43.5	1	41.4	3	38.8	2	
2. これまでのやり方や前例について質問したら、「そんなことも知らないのか」と呆れられる	29.1	9	27.5	9	29.5	8	31.3	7	
3. わからないことを同僚に尋ねたら、知識の乏しい人だと思われる	24.4	10	25.7	10	23.4	10	23.4	10	
「無能」だと思われる不安：									
4. 校務の分掌や仕事を断ると、「こんなこともできないのか」と呆れられる	32.6	7	36.1	5	29.5	9	30.3	8	
5. 児童生徒の指導上の問題を報告したら、指導力が不足していると思われる	32.1	8	32.5	7	36.9	5	25.4	9	
6. 同僚へ支援を求めたら、能力が低いと思われる	20.9	12	22.5	12	20.5	12	18.9	12	
「ネガティブ」だと思われる不安：									
7. 年度途中で計画の見直しを提案すると、非協力的な人だと思われる	34.0	5	32.5	7	33.6	6	36.8	5	
8. 同僚の授業や指導について、問題点や疑問点を指摘したら、煙たがられる	41.4	2	41.4	2	44.7	1	37.3	4	
9. これまでの教育活動を批判し、改善を提案すると、反抗的な教員だと思われる	41.0	3	41.4	2	42.2	2	38.8	2	
「邪魔をする人」だと思われる不安：									
10. 児童生徒の状況や教材などの情報を尋ねたら、業務の時間を奪い、迷惑だと思われる	22.7	11	24.9	11	21.3	11	20.9	11	
11. 学校改善・授業改善のための新しい提案を行うと、押しつけがましい人だと思われる	33.7	6	36.1	4	30.3	7	33.8	6	
12. 職員会議で自分の意見を発言すると、時間を長引かせる疎ましい人だと思われる	37.5	4	34.0	6	37.7	4	43.3	1	

注：表中の％は、5件法で「少しはあてはまる(3)～「非常にあてはまる(5)」の肯定側の回答を選択した人数の比率である。

れる」(43.3%)である。これに次いで、「無知」だと思われる不安の「1. 皆が当たり前知っていることを質問したら、無知な人だと思われる」(38.8%), 「ネガティブ」だと思われる不安の「9. これまでの教育活動を批判し、改善を提案すると、反抗的な教員だと思われる」(38.8%)が高い肯定率を示した。

(2)心理的安全性と対人関係リスクの相関

心理的安全性と4種の対人関係リスクの得点の相関係数を算出し、回答者全体および学校種別の結果を表4に示した。なお、経験が豊富な教師ほど、職場での意見の表明や発言を行いやすいと予想されるため、以後の分析で教職歴を統制変数として扱うことを念頭に置き、この相関分析にも含めている。

まず教職歴については、回答者全体および各学校

種において、心理的安全性と有意な関連はみられなかった。対人関係リスクとは、学校種によって有意な関連を示した不安に多少の違いがあるが、概ね弱い負の相関がみられた ($r_s = -.20 \sim -.14$)。

心理的安全性と対人関係リスクの関連については、回答者全体および各学校種において、全般的に中程度の強さの有意な負の相関が示された ($r_s = -.64 \sim -.44$)。この結果は、従来から議論されてきたように、職場の対人関係で経験される不安が心理的安全性を脅かす要因となりうることを示唆している。

ただし、表3に示されている通り、対人関係リスクの4種の不安には、相互に高い相関関係がみられる。そのため、この相関分析の結果からは、心理的安全性を阻害する特に深刻なリスクや、4種の不安の相対的な影響力の強さについて解釈することは

表4 教職歴と心理的安全性および対人関係リスクの相関

変数	相関係数				
	1	2	3	4	5
1. 教職歴					
2. 心理的安全性	.05				
全体 <i>n</i> =783					
3. 「無知」だと思われる不安	-.14**	-.49**			
4. 「無能」だと思われる不安	-.16**	-.48**	.82**		
5. 「ネガティブ」だと思われる不安	-.18**	-.56**	.75**	.77**	
6. 「邪魔をする人」だと思われる不安	-.18**	-.51**	.74**	.76**	.82**
1. 教職歴					
2. 心理的安全性	.07				
小学校 <i>n</i> =338					
3. 「無知」だと思われる不安	-.18**	-.47**			
4. 「無能」だと思われる不安	-.20**	-.44**	.79**		
5. 「ネガティブ」だと思われる不安	-.18**	-.48**	.75**	.73**	
6. 「邪魔をする人」だと思われる不安	-.20**	-.50**	.72**	.74**	.82**
1. 教職歴					
2. 心理的安全性	.12				
中学校 <i>n</i> =244					
3. 「無知」だと思われる不安	-.13	-.50**			
4. 「無能」だと思われる不安	-.15*	-.55**	.78**		
5. 「ネガティブ」だと思われる不安	-.19**	-.64**	.73**	.82**	
6. 「邪魔をする人」だと思われる不安	-.16*	-.55**	.73**	.76**	.81**
1. 教職歴					
2. 心理的安全性	-.01				
高等学校 <i>n</i> =201					
3. 「無知」だと思われる不安	-.09	-.52**			
4. 「無能」だと思われる不安	-.08	-.51**	.89**		
5. 「ネガティブ」だと思われる不安	-.17*	-.58**	.77**	.76**	
6. 「邪魔をする人」だと思われる不安	-.15*	-.52**	.77**	.78**	.83**

注：表中の数値はピアソンの積率相関係数 (r) である。

* $p < .05$, ** $p < .01$

きない。そこで、次節では学校種によって深刻な対人関係リスクの種類が異なる可能性も考慮しつつ、心理的安全性に対する影響力を評価するために実施した重回帰分析の結果を報告する。

(3)対人関係リスクの阻害影響

回答者全体、および学校種ごとに、教職歴を統制変数、4種の対人関係リスクを説明変数として投入し、心理的安全性を基準変数とする重回帰分析を行った。その結果の一覧を表5に示す。いずれの分析においても説明率 (R^2) は有意であった (R^2 s=.28 ~ .41, $ps<.01$)。それぞれの重回帰分析の結果について、標準偏回帰係数 (以下、係数と称する) (β) の値を基に、心理的安全性に対する影響力を解釈していく。

回答者全体の結果では、統制変数の教職歴の係数が有意であったが、ごく小さな負の値であり ($\beta = -.06, p<.05$)、ほぼ無相関と解釈するのが妥当であろう。対人関係リスクについては、「無知」($\beta = -.11, p<.05$)、「ネガティブ」($\beta = -.35, p<.01$)、「邪魔をする人」($\beta = -.13, p<.05$) だと思われる不安が、有意な弱い負の係数を示した。よって、学校種を考慮せず全体的な傾向を俯瞰した場合には、これら3種の不安が教師の心理的安全性を阻害する特徴的な要因といえる。

小学校においては、「無知」($\beta = -.18, p<.05$)、および「邪魔をする人」($\beta = -.26, p<.01$) だと思われる不安が、有意な弱い負の係数を示した。よって、「邪魔をする人」だと思われる不安が、相対的に強い影響力を持つことが示唆された。

中学校および高等学校においては、対人関係リスクの中で唯一、「ネガティブ」だと思われる不安のみが有意な中程度の強さの負の係数を示した (中学校: $\beta = -.53, p<.01$; 高等学校: $\beta = -.42, p<.01$)。よっ

て、この2つの学校種においては、同僚から非協力的な教員や反抗的な教員とみなされることへの恐れが、心理的安全性を脅かす特徴的な阻害要因であることが示唆された。

4. 考察

本研究では、学校教師の心理的安全性の実態について、その阻害要因として対人関係リスクに着目した実証的検討を行った。一連の分析により、心理的安全性および対人関係リスクの学校種別の実態を吟味するとともに、両者の関連性を検証した。

(1)心理的安全性と対人関係リスクの実態

小・中・高等学校別の心理的安全性および対人関係リスクの得点の平均を比較したが、特に大きな差異は認められなかった。このことから、職員室の風通しの良さや雰囲気の問題は、特定の学校種に限らず、広く遍在していると考えられる。

また、対人関係リスクについては、その実態の詳細を探るため、項目別の肯定率を算出した。その結果、学校の教師が顕著に抱く不安として、「1. 皆が当たり前知っていることを質問したら、無知な人だと思われる」(「無知」)、「8. 同僚の授業や指導について、問題点や疑問点を指摘したら、煙たがられる」(「ネガティブ」)、「9. これまでの教育活動を批判し、改善を提案すると、反抗的な教員だと思われる」(「ネガティブ」)が肯定率の高い上位項目であった。これら3項目では、いずれも4割を超える肯定率が示されており、教師が職場の対人関係で経験する特徴を表わしていると考えられる。

小・中学校では多少の順位の違いはあるが、対人関係リスクについて同様の3項目の肯定率が高かった。しかし、高等学校では「12. 職員会議で自分の意見を発言すると、時間を長引かせる疎ましい人だ

表5 心理的安全性を基準変数とする重回帰分析 (強制投入法)

説明変数	全体 n=783	小学校 n=338	中学校 n=244	高等学校 n=201
教職歴	-.06*	-.04	.00	-.11
「無知」だと思われる不安	-.11*	-.18*	-.03	-.12
「無能」だと思われる不安	-.03	-.01	-.04	-.05
「ネガティブ」だと思われる不安	-.35**	-.14	-.53**	-.42**
「邪魔をする人」だと思われる不安	-.13*	-.26**	-.07	-.05
R^2	.33**	.28**	.41**	.36**

注：表中の数値は標準偏回帰係数 (β) である。

* $p<.05$, ** $p<.01$

と思われる」(「邪魔をする人」)の項目が最も高い肯定率を示し、他校種とはやや異なる傾向がみられた。高等学校は、組織の特性として他の校種よりも教師の人数が多く、教科を中心とする専門性の高さによるセクショナリズムに陥りやすい、改革を回避する指向性が強いなど、学校全体で方向性を定めて活動していくのに特有の困難さがあることが指摘されている(川口, 2010)。職員会議は全体での活動調整が行われる主要な場面であり、そこでの発言が周りから疎んじられるのではないかという不安は、こうした組織の特性に由来する可能性がある。

(2)対人関係リスクの阻害影響

心理的安全性と4種の対人関係リスクの得点の間には、全般的に弱い負の相関がみられた。これは心理的安全性を対人関係リスクが払拭された状態として捉える理論的定義(Edmondson, 1999, 2012, 2019)と整合する結果といえる。重回帰分析の結果では、「無知」、「ネガティブ」、「邪魔をする人」だと思われる不安が負の係数を示し、心理的安全性を阻害する影響が示唆された。なお、「無能」だと思われる不安は、分析で有意な係数を示さなかったが、もともと他の種類の不安との相関が高いため、これらと連動して複合的に作用している可能性もある。

また、学校種別に行った重回帰分析から、小学校では「邪魔をする人」だと思われる不安、中学校・高等学校では「ネガティブ」だと思われる不安が、それぞれ心理的安全性を阻害する主要な対人関係リスクであることが示唆された。不安の内容を基に結果を解釈すれば、小学校の教師は、質問や意見表明により、同僚に余分な労力を割かせることへの懸念・遠慮が、職員室の風通しの状態を特徴づけている。この背景には、学級担任が教育活動の中心を担う小学校では、その負担の大きさによる教師の個業意識や相互不干渉主義の存在が推察される。一方、中学校・高等学校では、過去の前例を踏襲した活動や現在進めている実践に対し、批判的な意見を口にする事の難しさが懸念事項となる。一般に、中学校・高等学校は小学校よりも教員集団の構成人数が多いことから、全体の共同歩調を乱すことへの恐れが、職員室の風通しを大きく左右すると考えられる。

なお、本研究ではEdmondson(2019)の指摘する4種の対人関係リスクを取り上げたが、それら以外にも、率直な発言や意見表明をためらわせる別の不安が存在する可能性もある。たとえば青島(2021)は、日本の組織の中では自己主張をすることで「出しゃばり」だと思われる不安が強く、これを対人関

係リスクの一つに加えることを提案している。学校現場で教師が経験する対人関係リスクについては、その内実をさらに検討していく余地があるだろう。

(3)今後の検討課題

本研究の結果から、わが国では未だ実証的知見が少ない学校教師の心理的安全性、およびそれを脅かす対人関係リスクについて、有意義な示唆が得られた。各種の対人関係リスクが心理的安全性に及ぼす阻害影響について、その相対的な影響力の強さ、学校種別による傾向の違いが見出された。こうした知見は、教師集団に心理的安全性を醸成しようとする際に、重点を置くべき介入策を検討するための手がかりを与えてくれる。例えば、同僚の負担増を懸念する場合と、全体の共同歩調を乱すことを懸念する場合には、それらを払拭するためのアプローチが微妙に異なってくるであろう。心理的安全性の向上を図るための全般的な方策については、すでに実践的な取り組みが提案されている(e.g., 青島, 2021; 石井, 2020)。本研究の知見を活かし、問題となりやすい対人関係リスクに焦点化した、より効果的な向上方策を考案することは今後の重要な課題である。

また、教師集団において心理的安全性を高めることの利点と必要性を、より明確に議論するには、昨今の学校現場が直面する急激な変化に適応するための学校改善や変革を指向した教師の協働との関連について、実証的に検討する必要がある。三沢他(2020)は、教師の協働に関する変数としてチームワークを測定し、心理的安全性との正の関連を報告しているが、学校改善のために教師が取り組む学習活動や校内研究の活性化といった具体的な文脈での検討が求められよう。また一色・藤(2020)や森本(2021)は、創造的な教育実践への取り組みや教師指導学習動機など、変化の時代に即した教師の教育実践力を取り上げ、心理的安全性との関連について重要な示唆を得ている。しかし、いずれもその焦点は、個々の教師の学習や創造性の発揮に置かれている。心理的安全性が、職場の風通しの状態などを反映し、集団レベルで経験される心理現象であるなら(Edmondson, 2019)、教師集団の協働による学習や創造性発揮へ拡充した検討が必要であろう。

上記に関連して、本研究においても、心理的安全性を集団レベルの現象として適切に扱うことはできていない。各学校種から広範なデータ収集を行うためにWeb調査という方法を採用したこともあり、個人レベルでの回答の集計・分析を行うに留まった。既往研究において、心理的安全性は、個人、集団、組織の各レベルで概念化と分析が行われているもの

の、その特質は集団レベルでとらえることが最も妥当とされている (Edmondson & Lei, 2014)^{注5)}。よって、教師を対象とする研究の場合、学校単位でのデータ収集を計画・実施して、回答から教師集団の状態としての心理的安全性を推定するとともに、測定した変数間の関連を明らかにするために、個人と集団の双方のレベルを考慮したマルチレベル分析を適用することが理想的である。

こうした実証的なデータ収集と分析枠組みを念頭に置き、心理的安全性の醸成に寄与する要因を明らかにしていくことが、学校現場に適した実践的方策の考案に役立つであろう。特に、率直な発言を推奨する職場環境づくりを推奨するリーダーの重要性は、これまでに繰り返し指摘されている (e.g., Edmondson, 2012; 三沢, 2022)。校長や教頭などの管理職、および学年や各分掌の主任を担うミドルリーダー層の働きかけは、教師集団の心理的安全性を高める鍵になると考えられるため、優先して検討すべき重要な課題といえる。

注

- 1) 具体的には、調査の目的、調査への参加・中断・拒否の権利の保証、個人情報保護・プライバシーへの配慮、回答上の諸注意を説明し、問い合わせ先を明示した。こうした諸事項の後に「以上をご理解いただき、調査に参加いただける方は『上記内容に同意する』にチェックを入れて、次へお進みください。」という教示を記した。
- 2) Web調査では、質問文を注意深く読まず、回答の労力を最小限化する Satisficing 傾向が結果にもたらすバイアスが懸念される (三浦・小林, 2015a, b)。Satisficing 傾向を示す回答者を検出するための方策の1つとして、質問票にトラップ質問を組み込むことが提案されている。DQSはその一種であり、質問項目の中に回答者に短い指示を与える項目を設定し、その指示通りの回答を行うか確認することで、質問文を精読しているか判断するものである。本研究の調査では「これは確認の質問です。『全くあてはまらない』を選んで次の質問に進んでください」と指示する形式の項目を使用した。
- 3) HAD ver.17.203 (清水, 2016) を用いて確認的因子分析を行い、各3項目で構成される4因子モデルを検証した。各項目への因子負荷量は .69 ~ .82の値が得られ、適合度指標も概ね良好であった (GFI=.95, CFI=.97, RMSEA=.07, SRMR=.03)。
- 4) 以降の分析には統計解析ソフト IBM SPSS Statistics version 25 (日本アイ・ビー・エム株式会社)

会社)を使用した。

- 5) 心理的安全性を集団レベルの現象としてとらえ、分析・検討する必要性は指摘されているものの、個人および組織レベルで検討した研究数に比べて、集団レベルでの知見はまだ少ないのが現状である (Frazier et al., 2017)。

引用文献

- 青島未佳 (2021). リーダーのための心理的安全性ガイドブック 労務行政
- Bas, S., & Tabancali, E. (2020). Correlations between teachers' personality, psychological safety perception and teacher voice. *Eurasian Journal of Educational Research*, 85, 185-204.
- 中央教育審議会 (2021). 「令和の日本型教育」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)
- 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. (エドモンドソン, A. C. 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*. Hoboken, New Jersey: John Wiley & Sons. (エドモンドソン, A. C. 野津智子 (訳) (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)
- Edmondson, A. C., & Lei, Z. (2014). Psychological safety: The history, renaissance, and future of an interpersonal construct. *Annual Review of Organizational Psychology and Organizational Behavior*, 1, 23-43.
- 藤村まこと・日野健太 (2019). 組織における沈黙と発言の規定要因: 心理的安全と沈黙動機の影響過程 2019年度組織学会大会論文集, 8(1), 183-188.
- Frazier, M. L., Fainshmidt, S., Klinger, R. L., Pezeshkan, A., & Vracheva, V. (2017). Psychological Safety: A meta-analytic review and extension. *Personnel Psychology*, 70, 113-165.
- Higgins, M., Ishimaru, A., Holcombe, R., & Fowler,

- A. (2012). Examining organizational learning in schools: The role of psychological safety, experimentation, and leadership that reinforces learning. *Journal of Educational Change*, 13, 67-94.
- 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
- 一色 翼・藤 桂 (2020). 小学校教師における創造的な教育実践に関する探索的検討：保護者に対する教師の心理的安全性との関係に着目して 筑波大学心理学研究, 58, 21-32.
- 川口由美子 (2010). 高等学校における学校改革の困難性と克服要因に関する一考察：「中堅校」の事例分析を通して 日本高校教育学会年報, 17, 48-58.
- Maniaci, M. R., & Rogge, R. D. (2014). Caring about carelessness: Participant inattention and its effects on research. *Journal of Research in Personality*, 48, 61-83.
- 丸山淳市・藤 桂 (2022). 職場ユーモアが創造性の発揮に及ぼす影響：心理的安全性の役割に着目して 産業・組織心理学研究, 35, 381-392.
- 三浦麻子・小林哲郎 (2015a). オンライン調査モニタの Satisfice に関する実験的研究 社会心理学研究, 31, 1-12.
- 三浦麻子・小林哲郎 (2015b). オンライン調査モニタの Satisfice はいかに実証的知見を毀損するか 社会心理学研究, 31, 120-127.
- 三沢 良 (2022). 心理的安全性のある職員室づくり 指導と評価, 2022年5月号 (No.810), 28-30.
- 三沢 良・森安史彦・樋口宏治 (2020). 教師のチームワークと学校組織風土の関連性：「チームとしての学校」を実現するための前提の吟味 岡山大学教師教育開発センター紀要, 10, 63-77.
- 宮島 健 (2018). 残業規範知覚と意見表明との関係における心理的安全性風土の調整効果 組織科学, 52, 4-17.
- 森本哲介 (2021). 学校の組織風土と教師の教科指導学習動機およびエンパワメントとの関連 兵庫教育大学学校教育学研究, 34, 7-14.
- Newman, A., Donohue, R., & Eva, N. (2017). Psychological safety: A systematic review of the literature. *Human Resource Management Review*, 27, 521-535.
- Schein, E., & Bennis, W. (1965) *Personal and organizational change through group method*. New York: Wiley.
- 妹尾昌俊 (2019). 学校をおもしろくする思考法：卓越した企業の失敗と成功に学ぶ 学事出版
- Shahid, S., & Din, M. (2021). Fostering psychological safety in teachers: The role of school leadership, team effectiveness and organizational culture. *International Journal of Educational Leadership and Management*, 9, 122-149.
- 清水裕士 (2016). フリーの統計分析ソフト HAD：機能の紹介と統計学習・教育・研究実践における利用方法の提案 メディア・情報・コミュニケーション研究, 1, 59-73.
- 田原直美・小川邦治 (2021). 職場における心理的安全性とチーム・コミュニケーションとの関連 西南学院大学人間科学論集, 16, 27-42.
- 町支大祐 (2022). 「心理的安全性」のある職場にしていくために 教職研修, 2022年4月号, pp.96-97.
- Vangrieken, K., Dochy, F., & Raes, E. (2016). Team learning in teacher teams: Team entitativity as a bridge between team-in-theory and teams-in-practice. *European Journal of Psychology of Education*, 31, 275-298.

付記

本研究はJSPS 科研費19K03192, 20K03351の助成を受けた。