

【原著論文】

中学校体育授業における社会的自己制御能力に関する研究 —ASKS モデルを用いて—

國友 美穂^{*1}・竹内 孝文^{*2}・伊藤 雅広^{*2}・近藤 智靖^{*2}

^{*1} 日本体育大学大学院教育学研究科博士前期課程

^{*2} 日本体育大学

本研究の目的は、体育授業における中学生の社会的自己制御能力について検討することである。

本実践は、全8時間のバスケットボールの授業で、中学校2年生（計60名）を対象に行った。また、ASKSモデルを下に授業が展開された。分析方法は、社会的自己制御尺度を用いた。

結果として、生徒の社会的自己制御能力は授業によって向上した。

キーワード：社会的自己制御能力，ASKSモデル，体育

**A Study on Social Self-Regulation Ability
in Physical Education Classes for Junior High School
—Using the ASKS model—**

Miho KUNITOMO^{*1}, Takafumi TAKEUCHI^{*2},
Masahiro ITO^{*2}, Tomoyasu KONDOH^{*2}

^{*1} Graduate Student of Master Course, Graduate School of Education,
Nippon Sport Science University

^{*2} Nippon Sport Science University

The purpose of this study was to investigate the social self-regulation ability of junior high school students in physical education (PE) classes.

To conduct this investigation, a basketball game was played by students in two classes at one school over 8 one-hour PE sessions (8th-grade 60 students in total). The lessons were based on the concept of using the ASKS model. The data were analyzed according to the social self-regulation scale.

As a result, students' social self-regulation ability was improved through the lessons.

Key Words: Social self-regulation, ASKS model, Physical education

1. 緒言

文部科学省（2011）は、近年、感情を抑えられず、考えや気持ちを言葉でうまく伝えたり、人の話を聞いたりする能力が低下していると指摘している。

原田ほか（2008）によると、こうした感情を抑えたり、他人に自分の意見を上手に伝えたりする能力は社会的自己制御とされ、社会的自己制御は「自己主張に関する自己主張因子」「物事をやり通すことに関する持続的対処・根気因子」「感情を適切に抑制することに関する感情欲求・抑制因子」の3因子から構成されていると指摘している。この原田らの考えに立つと、社会的自己制御とは、単に自己の感情欲求を抑制することに留まらず、適切な形で自己主張をしたり、根気強く物事に取り組んだりすることも含んだ能力であるといえる。

この社会的自己制御能力に関する先行研究を概観すると、主に心理学分野で盛んに行われており、柏木（1988）、伊藤ほか（1999）、原田ほか（2008）がその代表と言える。しかし、こうした研究は質問紙を中心とした大規模な調査研究であり、学校現場における授業等での実践場面を対象とした先行研究は極めて少ないといえる。むしろ実践場面を研究対象とする場合には、この能力を単体で検討するのではなく、対人関係等を含んだ社会性の育成といった広い視点から検討される傾向にある。つまり、社会性の一環としての社会的自己制御能力の育成といった位置づけの研究に留まっているのが現状である。

ところでこうした授業等の実践場面において社会性の育成を企図した研究は、他教科と比して、体育授業の研究に多くみられる¹⁾。具体的には、スポーツ教育モデル（大津ほか、2010）や協同学習モデル（栗田、2015）の研究を挙げることができる。こうした学習指導モデルの研究は、運動学習の中で他者との関わる場面を意図的に組み込み、生徒がどのように社会性を獲得していくかを検証している。また、反社会的な行動の抑制を企図した学習指導モデルとして、責任学習モデルの研究がある。梅垣ほか（2011）は体育授業においてに

このモデルの有効性を検証している。さらに、梅垣ほか（2016）は責任学習モデルを発展させ 通称 ASKS モデルを開発している。このモデルの正式名称は“Acquisition of Social Knowledge in Sport (ASKS) Model”（筆者和訳：スポーツにおける社会的知識獲得モデル）（以下「ASKS モデル」と略す。）であり、その特徴は、社会性に関わる知識学習に重点化している点である。この ASKS モデルについては、梅垣が中心となって研究を進めており、梅垣ほか（2016）の研究において社会的スキルの向上に一定の効果を示しているとの報告もある。

筆者らは、体育授業を対象とした一連の社会性に関わるモデルの中でも、この ASKS モデルに着目をしている。なぜなら、先の特徴にもあるように、知識学習を中心として生徒の行動変容を促すことに加え、振り返りでミニテストを行うなど、知識の強化を徹底して図るものであり、社会的自己制御能力の育成にも大きく寄与するモデルになると考えているからである。そのため、このモデルの手法を手掛かりとし、学習過程や知識学習を工夫していけば、生徒の社会的自己制御能力の向上が図られるのではないかと仮説的にとらえている。そこで本研究では、生徒の社会的自己制御能力の向上を意図し、ASKS モデルの手法を用いた単元を展開していくことで、実際に社会的自己制御能力が向上するのかを検討する。

2. 研究の目的

本研究では、中学生の体育授業において、社会的自己制御能力の向上をねらいとした単元を実施し、その効果を検討することを目的とする。その際、ASKS モデルの手法を用いることとする。こうした研究を行うことで、社会的自己制御能力の向上に必要な知見を蓄積することにつながり、子どもたちが引き起こす社会問題の解決の一助になるのではないかと考えている。なお、本研究では、原田ほか（2008）の先行研究の結果を踏まえ、社会的自己制御能力を、自己主張因子、持続的対処・根気因子、感情欲求・抑制因子の3つの因子

を含み持つものとして捉えている。

3. 研究の方法

3.1 期間及び対象

本実践は、2019年1月29日から2月19日にかけて、バスケットボールを全8時間で実施した。対象は、東京都A中学校の2年生男子60名であり、授業者は教師歴15年の男性の保健体育科教師（以下、授業者とする）であった。また、1組と3組の合同クラス（Aクラス40名）と、2組の単独クラス（Bクラス20名）で授業を実施した。

3.2 ASKS モデルの設定およびその指導方法

梅垣ほか（2016）は、ASKSモデルを適用するときの条件として、次の2つを挙げている。1つ

めは、知識の設定である。2つめは他者との相互作用の設定である。そこで本研究では、ASKSモデルの2つの条件を参考に、3つの手続きを用いた。以下に、その内容を示す。

第1に、単元の最初に「チーム編成」を行った。授業者は、生徒のリーダー性や運動能力、話し合いに協力的かどうかなどの性格面を考慮して、チームが異質な者で構成されるように組織した。また、リーダー、サブリーダー、得点係、分析係、審判係などの役割を決めた。

第2に、授業の導入時に、「チームづくりに関する知識の学習」を設定した。表1は、本研究で指導したASKSモデルの知識に関する指導内容、及び、指導例を示している。

表1 指導内容、及び、指導例 * 梅垣ほか（2016）を参考に筆者作成

	指導内容		指導例
	項目	具体的な内容	
知識1	チームとは何か	チームと集団の違い チームの特徴	チームとは目的を達成するために、チームのメンバー同士が協力しあうこと。チームの4つの特徴は、①はっきりとした目標がある②メンバーに一体感が見られる③メンバー全員が協力する④役割分担がある
知識2	チームワークとは何か	チームワークの4つの要素	①メンバー全員がコミュニケーションをとる②メンバー全員がチームに愛情を持つ③リーダーが自分の役割を把握して、最後までやり遂げる④メンバー全員が自分のチームの成長のために行動する
知識3	チームワークを高める方法①	コミュニケーション	①メンバー全員の性格と体力があるかないかを理解する②メンバーのよいプレーを認める③メンバーから間違いを指摘されても、素直に認める
知識4	チームワークを高める方法②	チームへの愛情	①話し合いで積極的に意見を言う②自ら新しい課題に挑戦する③各々の役割をきちんとやりとげる雰囲気をつくる④仲間の意見をポジティブに受け止める
知識5	チームワークを高める方法③	リーダーシップ	①リーダーは、チーム内の話し合いで様々な意見がでてきても上手にその意見を調整する。②自分の役割を、投げ出さずに最後までやり遂げ、メンバーからの信頼を得る。③チーム全体のやる気を盛り上げる。
知識6	チームワークを高める方法④	メンバー同士がお互いに把握し、助け合う	①バスケが苦手な人にも、その人にあったアドバイスをする②チームのメンバー全員が活躍できる作戦を立てる③チームの中で自分の役割を十分に果たしていない人には、メンバーの誰もが教えてあげる
知識7	チームの発達過程	自チームの分析と評価	自分たちのチームは以下のどのタイプかを振り返る。 タイプ0：みんなばらばらでどのタイプにもあてはまらない タイプ1：リーダーだけががんばっている状態 タイプ2：メンバー同士の話し合いができている状態 タイプ3：互いにわかりあっている状態 タイプ4：誰がリーダーになってもいい状態

第3に、授業の展開時に、導入時に学習した「チームづくりに関する知識学習」の内容を学習活動の中で活用するように指導した。例えば、知識5の学習をした回では、チーム全体のやる気を盛り上げられるよう、「ナイスプレー」や「いいね」などの声掛けを生徒に促した。

3.3 単元計画

本研究で行った実践の単元計画は表2の通りである。

単元前半では、個人的な技能をメインにした練習とハーフコートでの試合を、単元後半では、対人的な練習とオールコートでの試合を行った。単元の最後には、全チームでのリーグ戦を設定した。

3.4 社会的自己制御能力を向上させるための工夫

本研究では、梅垣ほか(2016)のASKSモデルに加えて、社会的自己制御能力に焦点を当てた手立てが3点ある。

第1に、授業の導入時に行う「チームづくりに関する知識学習」では、原田ほか(2008)の社会的自己制御尺度の文言と内容を、梅垣ほか(2016)のASKSモデルに付け足して用いた。授業者はプロスポーツ選手やプロスポーツチームの話を交え

ながらチームづくりの意義を説明し、単元を通して理想のチームづくりをするよう促した。

第2に、授業の展開時には、チーム内の関わりや教え合いを促すために、チームでの話し合いの時間を設けた。具体的には、ゲーム中にシュートを打った位置や相手の位置を、コート外で観察している分析係が作戦ボードに記録し、ゲームの間に行われる話し合いの時間で、その記録を基にチームで作戦を立てられるようにした。

第3に、授業のまとめ時に、知識の確認テストを設定した。知識の確認テストは、チームづくりに必要な知識を理解しているかどうかを確かめるために行った。

こうした3つの手立てについては、原田ほか(2008)が社会的自己制御能力の構成要素として定めている「自己主張」「持続的対処・根気因子」「感情欲求・抑制因子」の3因子を踏まえている。具体的には、知識の学習を通じて、チームの中で生徒が適切な形で自己主張ができるようにすることや根気強く自分の役割を果たすこと、さらにはチーム内の関わり合いを増やすことで、チームへの意識を高め、仲間の意見を受け入れ、自己の感情を抑制するといったことを意図している。

表2 授業の単元計画 *筆者作成

	第1時	第2時	第3時	第4時	第5時	第6時	第7時	第8時
10分	知識1 チームとは何か	知識2 チームワークとは何か	知識3 チームワークを高める方法1	知識4 チームワークを高める方法2	知識5 チームワークを高める方法3	知識6 チームワークを高める方法4	知識7 チームワークの発展過程	準備運動 挨拶 課題確認
15分	オリエンテーション 学習目標・学習計画を知る	課題の確認、本時の目標						準備運動 挨拶 課題確認
20分	チーム分け 試しのゲーム	チーム課題の確認・作戦タイム						準備運動 挨拶 課題確認
5分	知識1の確認	知識2の確認	知識3の確認	知識4の確認	知識5の確認	知識6の確認	知識7の確認	チームの発展過程の振り返り、単元のまとめ

また、テストの実施を通じてこうした社会的自己制御能力に関連する知識の定着をしていくようにしている。こうした一連の指導上の手立てを本研究では組み入れている。

3.5 データの収集方法-質問紙調査

3.5.1 社会的自己制御尺度

社会的自己制御能力の測定には、原田ほか(2008)が作成した、社会的自己制御尺度を用いた。社会的自己制御尺度は、自己を主張するもしくは抑制する能力である社会的自己制御を測定する尺度であり、29項目から構成され、5件法で回答する。総合得点の平均値と、因子別の平均値に着目して分析した。

3.5.2 統計処理

測定した社会的自己制御尺度については、単元前後の平均値を比較するために、対応のある t 検

定を実施した。なお、統計処理には、IBM SPSS Statistics 24 を使用し、有意水準は 5%に設定した。

3.6 本研究の倫理に関する手続き

本研究は、日本体育大学研究倫理審査委員会の承認を得て実施され、授業の実践及び撮影に関しては、事前に学校及び保護者の了承を得て行われた(研究倫理承認番号 019-H144 号)。

4. 結果と考察

4.1 社会的自己制御尺度の変容

社会的自己制御尺度については、単元前後の両方に回答した 45 人分のデータを有効回答とした。バスケットボール単元前後の社会的自己制御の平均値の差について対応のある t 検定を行った結果は表 3 のとおりである。

表 3 社会的自己制御尺度の平均値、標準偏差、及び、対応のある t 検定の結果 * 筆者作成

		単元前		単元後		t 値	p 値
		M	SD	M	SD		
合計	全体 (n=45)	93.36	±15.34	99.84	±15.62	-3.582	0.001*
	A クラス (n=27)	95.96	±10.50	98.81	±14.58	-1.250	0.222
	B クラス (n=18)	89.44	±20.34	101.39	±17.38	-4.728	0.000*
① 自己主張 因子	全体	40.20	±9.95	42.91	±8.80	-2.358	0.023*
	A クラス	41.74	±8.48	42.33	±8.26	-0.432	0.669
	B クラス	37.89	±11.70	43.78	±9.73	-3.271	0.005*
②持続的 対処 根拠因子	全体	22.82	±4.57	25.40	±3.96	-4.610	0.000*
	A クラス	23.30	±3.41	25.07	±3.23	-2.545	0.017*
	B クラス	22.11	±5.95	25.89	±4.91	-4.328	0.000*
③ 感情欲求 抑制因子	全体	30.33	±5.35	31.53	±5.96	-1.492	0.143
	A クラス	30.93	±4.43	31.41	±5.67	-0.446	0.659
	B クラス	29.44	±6.54	31.72	±6.54	-1.922	0.071

* : p<0.05

AクラスとBクラスを合わせた全体の得点について、単元前は 93.36 ± 15.34 点、単元後は 99.84 ± 15.62 点で単元後に有意に高い値を示した ($t[44]=-3.582, p<.01$)。Aクラスの得点について、単元前は 95.96 ± 10.50 点、単元後は 98.81 ± 14.58 点であったが、Aクラスの得点について有意差はみられなかった ($t[26]=-1.250, n.s.$)。Bクラスの得点については、単元前は 89.44 ± 20.34 点、単元後は 101.39 ± 17.38 点を示し、単元後に有意に高い値を示した ($t[17]=-4.728, p<.001$)。

また、社会的自己制御尺度の因子別でみると、①自己主張因子では、全クラスの単元前平均点は 40.2 ± 9.95 点、単元後は 42.91 ± 8.80 点を示し、単元後に有意に高い値を示した ($t[44]=-2.358, n.s.$)。Aクラスの単元前平均点は 41.74 ± 8.48 点、単元後は 42.33 ± 8.26 点を示し、有意な差はみられなかった ($t[26]=-0.432, n.s.$)。Bクラスの単元前平均点は、 37.89 ± 11.70 点、単元後は 43.78 ± 9.73 点を示し、単元後に有意に高い値を示した ($t[17]=-3.271, p<.01$)。

②持続的対処・根気因子では、全クラスの単元前平均点は 22.82 ± 4.57 点、単元後は 25.4 ± 3.96 点で、単元後に有意に高い値を示した ($t[44]=-4.610, p<.001$)。Aクラスの単元前平均点は 23.3 ± 3.41 点、単元後は 25.07 ± 3.23 点を示し、単元後に有意に高い値を示した ($t[26]=-2.545, p<.05$)。Bクラスの単元前平均点は 22.11 ± 5.95 点、単元後は 25.89 ± 4.91 点を示し、単元後に有意に高い値を示した ($t[17]=-4.328, p<.001$)。

③感情・欲求抑制因子では、全クラスの単元前平均点は 30.33 ± 5.35 点、単元後は 31.53 ± 5.96 点を示したが、有意な差はみられなかった ($t[44]=-1.492, n.s.$)。Aクラスの単元前平均点は 30.93 ± 4.43 点、単元後は 31.41 ± 5.67 点を示したが、有意な差はみられなかった ($t[26]=-0.446, n.s.$)。Bクラスの単元前平均点は 29.44 ± 6.54 点、単元後は 31.72 ± 6.54 点を示したが、有意な差はみられなかった ($t[17]=-1.922, n.s.$)。

ASKSモデルの授業展開を行った体育授業では、全体の得点の結果から、社会的自己制御能力が向

上することが明らかとなった。その理由には、本実践で話し合い活動を取り入れたことが考えられる。本実践では、作戦ボードを使って自分たちの作戦や、作戦上の動き方について、チームのメンバー同士で話し合う場面を、試合前や試合後など、複数回設定した。話し合いの際、自分の意見を主張したり仲間の意見に同意したりする場面がみられた。また、授業者の話からも、普段の授業に比べると本実践では生徒同士で話し合ったり物事を考えたりする活動が多く取り入れられていたとその実感を聞くことができた。森(2017)によれば、子どもの自己の感情や行動を統制する力の育成には、自己の感情を言語化したり、他者の感情に触れたりする活動を授業に取り入れることが有効であるとされていることから、本実践で設定した生徒の話し合いの時間は、生徒の考えを話し合う機会の確保につながり、その中で他人の感情に触れることで、社会的自己制御能力の向上につながったと考えられる。

また、社会的自己制御尺度の因子別の結果をみると、①自己主張因子はBクラスのみ有意差がみられた。この結果については、Bクラスには本実践で用いた手立てが有効であったと考えられる。特に自己主張因子に関する手立てには、知識学習で取り上げた「話し合いで積極的に意見を言うこと」や、「その人にあったアドバイスをする」という内容が関連していることが考えられ、これらの知識学習で学んだことを授業中に活用させるという仕組みがBクラスに有効に働いたことが示唆された。また、Aクラスの数値に有意差がみられなかった理由としては、Aクラスの単元前の自己主張因子の数値がBクラスに比べると単元前から高く、本実践の知識学習の内容だけでは不足していたということが挙げられる。自己主張因子に関する手立てをより高度な手立てにする必要があったと考えられ、その具体的な手立てについては今後の課題である。

②持続的対処根気因子は、両クラスとも有意差がみられた。この理由も、知識学習でとりあげた内容と関連していると考えられる。持続的対処根

気因子に関する知識学習の内容には、「自分の役割を、投げ出さずに最後までやり遂げ、メンバーからの信頼を得る」というものがある。また、生徒たちには、授業を通して自分の役割があり、物事を最後までやり遂げるという活動は単元を通して強く意識させたことであった。これらの内容が、結果につながったと考えられる。

③感情・欲求抑制因子は、両クラスとも有意差がみられなかった。理由としては、この因子に関する能力特有の性質が挙げられる。感情・欲求抑制因子には、「自分の思い通りに行かないと、すぐに不機嫌になる（反転項目）」や、「自分がされて嫌なことは人にもしない」などの項目が含まれているが、この因子に関する能力は、ある一定の期間が必要であると考えられる。松倉（2009）は、怒りをコントロールする力を育てるには、短い時間の取組では効果は限定的であると述べている。こうした先行研究からも、怒りや不満の感情をコントロールする能力の育成には、ある程度の期間が求められることが考えられ、本実践の期間では、感情・欲求抑制因子の向上には短かったということが推察できる。

5. まとめ

本研究では、中学生を対象に社会的自己制御能力の向上をねらいとした単元を実施し、その効果を検討することを目的とした。効果を検討するため、社会的自己制御尺度（原田ほか、2008）を用いて分析を行った。

分析結果から、以下のようにまとめることができる。

ASKS モデルの授業展開を行った体育授業によって、社会的自己制御能力が向上することが明らかとなった。その理由には、本実践で話し合い活動を取り入れたことが考えられる。本実践で設定した生徒の話し合いの時間は、生徒の考えを話し合う機会の確保につながり、その中で他人の感情に触れることで、社会的自己制御能力の向上につながったと考えられる。

こうした本研究の結果から、社会的自己制御能

力を高めるためには、ASKS モデルの手立てを踏まえて、知識の学習や話し合いの場を設けていくことや、役割分担の大切さを繰り返し伝えていくことが重要であると示された。

なお、本研究において残された課題も明らかとなった。それは、すでに高い社会的自己制御能力をもっている生徒には、また新たな手立てが必要となるということである。本研究で用いた手立てでは、元から高い社会的自己制御能力を持っている生徒の能力をあげることはできなかった。今後は、生徒の実際の言動から分析するなどして、より詳細に社会的自己制御能力の向上の要因を検討していくことが必要であると考えられる。

注

1) 体育科が社会性の育成に向いている理由として、高橋（2006）は、ルールなどの社会的規範は、スポーツに内在する教育的価値であることと、集団的な運動活動においてはコミュニケーションスキルが発揮されることから、体育は社会的態度の育成等に向けて役割を果たすべきであると述べている。また、吉永（2016）は、体育科は、他人と話し合ったり、協力し合ったりする場面が多くみられると述べている。

引用文献

- 原田知佳・吉澤寛之・吉田俊和（2008）「社会的自己制御（Social Self-Regulation）尺度の作成—妥当性の検討および行動抑制／行動接近システム・実行注意制御との関連」『パーソナリティ研究』17(1), pp.82-94.
- 伊藤順子・丸山愛子・山崎晃（1999）「幼児の自己制御認知タイプと向社会的行動との関連」『教育心理学研究』47, pp.160-169.
- 柏木恵子（1988）『幼児期における「自己」の発達—行動の自己制御機能を中心に—』東京大学出版会.
- 栗田昇平（2015）「協同学習モデルの体育授業への適用過程とその成果」『体育科教育学研究』31(2), pp.49-55.

- 松倉知秀(2009)「怒りをコントロールする力を育てるプログラムの研究ー中学校の短学活で行えるプログラムの開発ー」『青森県総合学校教育センター研究紀要』E3-03.
- 文部科学省(2011)『生徒指導提要』pp.42-56.
- 森彩乃(2017)「自己の感情や行動を統制する力を育成する指導方法の研究ー小学校第2学年の子どもに対する実践事例の検討ー」奈良教育大学教職大学院研究紀要『学校教育実践研究』9(1), pp.51-60.
- 大津展子・細越淳二・高橋健夫(2010)「体育授業における社会的な行動の変容に関する検討ースポーツ教育モデルの実践を通してー」『スポーツ教育学研究』29(2), pp.17-32.
- 高橋健夫(2006)「体育はなぜ必要か体育の存在意義を考える:体育科教育学の立場から」『体育科教育』54(2), p.62
- 梅垣明美・草島進之介・上谷浩一(2011)「中学校における責任学習モデルの効果に関する実証的研究」『体育学研究』56, pp.1-18.
- 梅垣明美・大友智・南島永衣子・上田憲嗣・深田直宏・吉井健人・宮尾夏姫(2016)「中学生の体育授業を対象としたチームビルディング学習の開発とその有効性の検討」『体育科教育学研究』32(2), pp.1-18.
- 梅垣明美(2017)「体育における社会的スキルの指導モデルに関する研究:転移に着目して」立命館大学. 博士論文
- 梅垣明美(2018)「社会的スキルの向上を促す体育における指導モデル(ASKSモデル)の検討:チーム編成に着目して」『体育学研究』63(1), pp.367-381.
- 吉永武史(2016)「体育授業は“非認知スキル”の育成にどう貢献できるか」『体育科教育』64(11), pp.22-27.