

# 琉球大学学術リポジトリ

中学校保健体育科における授業力尺度作成の試み  
ー沖縄県の保健体育科教員を対象とした調査からー

メタデータ	言語: 出版者: 琉球大学教育学部 公開日: 2011-11-18 キーワード (Ja): キーワード (En): Teaching Ability, health and physical education, development of a scale 作成者: 與儀, 幸朝, 小林, 稔, 金城, 昇, 上間, 達也, 具志堅, 太一, Yogi, Yukitomo, Kobayashi, Minoru, Kinjo, Noboru, Uema, Tatsuya, Gushiken, Taichi メールアドレス: 所属:
URL	<a href="http://hdl.handle.net/20.500.12000/22295">http://hdl.handle.net/20.500.12000/22295</a>

# 中学校保健体育科における授業力尺度作成の試み

—沖縄県の保健体育科教員を対象とした調査から—

與儀幸朝<sup>1)</sup> 小林稔<sup>2)</sup> 金城昇<sup>3)</sup> 上間達也<sup>1)</sup> 具志堅太一<sup>4)</sup>

## Developing a Teaching Ability Scale : Identifying Factors Related to Teaching Ability of Health and Physical Education Teachers (HPET)

Yukitomo YOGI<sup>1)</sup>, Minoru KOBAYASHI<sup>2)</sup>, Noboru KINJO<sup>3)</sup>,  
Tatsuya UEMA<sup>1)</sup>, Taichi GUSHIKEN<sup>4)</sup>

### Abstract

**Purpose:** The purpose of this study was to develop a Teaching Ability Scale for Health and Physical Education Teachers (TASHPET) and to clarify actual situation of TASHPET differences by sex, training participation rate, years of experience, and region.

**Method:** Questionnaires including the NarutoUniversity of Education Standard (2005), The assessment of Authentic (Takahashi, 2003), and National Board for Professional Teaching Standards (NBPTS) were sent to HPET in Okinawa prefecture. Out of 296 questionnaires sent, 205 were be collected, and the data were statistically analyzed for reliability, validity, and identify-related factors.

**Results:** 1) A scale consisting of eight factors and 34 items was developed. Item analysis and exploratory factor analysis (Promaxrotations) of the scale showed that 24 of the TASHPET items had eight factor structures. These factors were interpreted as "demonstration," "teaching," "evaluating," "a total sense of human relation," "classwork rules," "teaching materials," "setting the scene," and "macro perspective."

2) The Cronbach's alpha coefficient for the TASHPET was from 0.66 to 0.78. ① The subscale score by sex difference was higher on male than female in "teaching material." ② In "training participation rate", all subscales scores were significantly higher on high participants rate teachers. ③ In "years of experience", significantly higher scores of TASHPET were "macro perspective" in mid-career teachers and "demonstration" in young teachers. ④ In working region of teachers, significantly higher score of TASHPET were "demonstration" in Naha region, "teaching" in Shimajiri region and Ritou region, "evaluating", "classwork rules", "teaching materials", "setting the scene" and "macro perspective" in Shimajiri region, "total sense of human relation" in Kunigami region.

**Conclusion:** The TASHPET developed in this research demonstrated considerably high reliability and validity. Because we were investigated it once only in study, furthermore, it was suggested the necessity to examine by another analysis for validity.

**Key word :** Teaching Ability, health and physical education, development of a scale

<sup>1)</sup> 琉球大学教育学部附属中学校

<sup>2)</sup> 京都教育大学教育学部

<sup>3)</sup> 琉球大学教育学部

<sup>4)</sup> 宮古島市立南小学校

## I 緒言

UNESCO(1978)の体育・スポーツ国際憲章第1条には、すべての人間は、体育、スポーツを行う基本的権利を持っている、体育やスポーツに親しみ個人として発達していく自由は、教育システム内と社会生活の他の側面の双方において保障されなければならないと体育の重要性が謳われている。しかし、1999年にドイツで行われた世界学校体育サミットでは、世界的な規模での教科体育に関する調査研究の結果から、体育の「危機」が叫ばれ、アカデミックでない教科と評価された。UNESCO

が人間の基本的権利として体育を位置づけた1978年以降の20年間で、体育をカリキュラムから削除した国や授業時間数を削減した国が多々みられるようになってきた。また、国際スポーツ科学体育学会連合会(ICSSPE/International Council of Sports Science and Physical Education)が1999年に編集した報告書によると学校体育は消されていく運命であるとまで言われている。その体育がアカデミックでないとして評価される理由は次の通りである(表1)。

表1 アカデミックでないとして評価されている根拠

1	法的には大部分の国(92%以上)の義務教育段階で必修教科とされているが、体育の授業が政策通りに実施されておらず、非実施率が高い。(アフリカ75%、アジア67%、中央ならびにラテンアメリカ50%、南ヨーロッパ50%)
2	カリキュラムに組み入れる教科としての位置づけについて約70%の国で、体育が持つ「アカデミックな価値」に対する疑念が示されている。
3	保護者らは、体育の授業は「気晴らし」と捉え、スポーツのコーチでも実施可能だとの見解を示している。
4	教師が「気まぐれ」な授業を展開したり、学習活動を遠隔操作することが多い。
5	教師に学習者の心理や指導方法に関する多くのバリエーションが準備されていない。いわゆる「スポーツマスター(スポーツを積極的に行っているが、体育に関して公的な教育を受けてはいない)」のような人が多い。

このようにICSSPEの調査では、実施率やカリキュラム、授業の質や教師の指導に至るまで体育の地位をめぐる世界的規模で多くの問題が報告されている。

他方、我が国では平成24年度から中学校において新学習指導要領が完全実施される。学習指導要領は、ほぼ10年に一度のペースで改訂が行われている。前回の平成10年度の改訂では、総合的な学習の時間の導入などで保健体育科を含む多くの教科で授業時数が削減された。しかし、今回の改訂では「生きる力」の理念は共有されたものの、総合的な学習の時間が削減され各教科の授業時数も見直された。保健体育科においては、運動の二極化や体力の低下等の社会的背景から教科の重要性が高まり今回の改訂で技能教科において唯一、授業時数が増えた教科である。そのことは、生涯にわたって豊かなスポーツライフを実現する基礎を培うことが重視され、運動に親しむ資質や能力を

育てることが義務教育段階における教科の目標として重要視されたからである。それを受けて、新学習指導要領では指導内容の体系化が図られ、校種間の系統性等も明示されている。

このように学習指導要領の改訂が図られ指導の充実が求められるなか、教員や学校側の授業実践や評価に関する説明責任がよりいっそう求められるようになった。これを受けて各都道府県教育委員会では新たな教育施策が打ち出され、教員個々の授業力の向上が課題となっている。平成14年度から導入された目標に準拠した評価では、それ以前までの相対評価から絶対評価へと評価方法が変わり、質的側面が重視されている。そのことは、すなわちどのような授業を実践して、どのような評価をしたかが問われてくる。ダリル・シーデントップ(1994)は、教員の役割として、私たちが教育環境の設計者であり、その効果や妥当性に対して最終的な責任を負っていることもまた事実であ

ると教員の責任の重要性を強調している。しかし、学校現場では年間計画や評価計画は作成するものの、実際の学習指導は教員個々の力量や経験に委ねられているのが現状で、教員の授業評価については各都道府県の教育委員会や教育系大学によってそれぞれ異なっていて、授業力を捉える評価尺度の必要性が求められる。

「授業」について斉藤(1960)は、授業は子どもたちの集団と教員の共同活動であると述べ、柴田(1974)は、授業は教員と子どもの共同活動であると述べている。両者とも授業は、教員と子どもの存在で成り立っていることを強調している。また、斉藤は授業を構成する基礎的成分として、教員の活動としての教授、生徒の活動としての学習、教材の三つをあげ、これら三要素の相関関係のなかで授業は展開すると述べている。井上(1974)も授業の最も本質的な契機を単純な形にしているならば、教材とこれをめぐる教員の活動と子どもの活動の三つをあげ、斉藤、柴田らと共通した認識を示している。

「体育授業」について高田(1979)は、よい体育授業を動く楽しさ、伸びる楽しさ、集う楽しさ、わかる楽しさを備えた授業であると高田の四原則のなかで述べている。また、宇土(2000)は、体育授業の構造モデルについて、学習者、運動教材(内容)、教員の三要素は、学習活動を生み出す三大条件であると述べ、これらを取り囲む付加的事象として、運動施設・用具、学習集団、学習計画を位置づけている。このように授業という事象は、偶発的な自然現象とは異なり、社会・文化・歴史との深いかわりを持つ、いわば必然的な事象である。これを学校という学びの社会のなかで、教室や体育館、運動場などの施設を使用して、教材という固定的な媒介を通して教員の教授活動によって展開される子どもの活動であると考えられる。

そこで、学習指導要領の改訂に伴う「社会的背景」や「授業」、「体育授業」の概念を踏まえた、標準化された尺度が必要である。本研究では何が保健体育科の授業力に必要なのかを検討するために、授業の準備段階・実践段階・評価段階に至るまでを体育授業の範囲と捉え、保健体育科における様々な授業要素に関わる先行研究や文献を参考に、授業力の定義を模索するため既存する米国や

国内の授業実践に関係性のあると思われる尺度等を用いて、調査内容を検討し質問紙を作成して沖縄県内の中学校保健体育科教員に回答してもらった。その結果をもとに因子分析を行い、因子解を抽出して命名し、それを保健体育科における授業力を構成する概念と定義とする。また二次的な目的として、抽出した下位尺度をもとに、性差、研修会参加の有無、経験年数別、地区別にそれぞれ有意差や主効果について探り、沖縄県の保健体育科の特徴を捉え示唆を得ることを目的とした。

## II 研究方法

### 1 調査対象

沖縄県内の中学校で保健体育科の授業を担当している教員とした。沖縄県には163校(内2校は休校)が存在し、全教員数は3,632名である。そのうち保健体育科教員の人数は296名(男性215名、女性81名)である。得られた回答のうち、記入漏れ及び記入ミスのあったものを除き、有効回答者数201名(男性155名、女性46名)を分析した。

### 2 調査方法及び時期

調査は自己評定による質問紙法を用いた。沖縄本島内の中学校には、直接届けて調査を実施したり、各地区で実施される研修会等で調査をした。また、離島や僻地校へは郵送法による調査を依頼した。その結果、205名から回答を得た(Table1)。また、調査を実施した時期は、平成22年10月上旬～12月下旬である。

Table1 調査結果表

地区	度数	有効数	無効数	男性	女性
島尻	41	40	1	28	12
那覇	47	45	2	37	8
中頭	75	75	0	56	19
国頭	19	19	0	17	2
宮古	14	13	1	11	2
石垣	9	9	0	6	3
計	205	201	4	155	46

### 3 調査内容

授業力に関する調査内容は、鳴門教育大学スタ

ンダート(2005)、体育授業を観察評価する授業改善のためのオーセンティック・アセスメント(高橋健夫、2003)、全米教職専門職基準委員会NBPTS(National Board for Professional Teaching Standards)及び、沖縄県の保健体育科教員歴10年以上の中堅教員5名によって作成された項目を入れて構成した。設定された項目は、心理学及び教育学を専門とする研究者並びに沖縄県の保健体育科教員らとの話し合いにより、項目内容が重複していないかを確認して108項目からなる質問紙を作成した。回答方法は、5件法を用いて、「5:とてもあてはまる」、「4:まあまああてはまる」、「3:どちらでもない」、「2:あまりあてはまらない」、「1:全くあてはまらない」で評定するように求めた。

#### 4 分析方法

##### (1) 因子分析

因子構造を明らかにするために主因子法・プロマックス回転による探索的因子分析を行った。

##### (2) t検定

性差、研修会参加の有無における授業力の得点を検討するためにt検定を行った。

##### (3) 一元配置分散分析

経験年数別、地区別における授業力の得点を検討するために一元配置分散分析を行った。

なお、分析には統計解析ソフトIBM SPSS Statistics 19を用い、統計学的な有意水準は5%( $p < .05$ )とした。

### III 結果と考察

#### 1 中学校保健体育科における授業力尺度の作成の試み

最初に質問項目の妥当性を検討するために、各項目の相関係数を求め、0.4未満の係数を示している項目を削除して、次に上位、下位分析を行った結果、計3項目を削除した。

因子構造の抽出は、固有値1.0以上の基準を設け、因子負荷量が0.35未満の項目を探索的因子分析(主因子法・プロマックス回転)で繰り返し行った結果、8因子解を得ることができた。9因子解の採用も可能であったが、単純構造を示す2項目

のみで構成される因子については採用しなかった。その結果、34項目が抽出された。しかし、尺度としての利用を考慮すると、項目数は容易に利用できる分量であることが望ましいため、各因子負荷量の高い上位3項目、計24項目を代表項目として精選した。その後、因子数を8に指定して再度、探索的因子分析を行った結果、24項目は従来の因子にそれぞれ従属し、8つの因子の寄与率は52.3%であった。最終的な因子パターンと因子間相関をTable2に示す。

本研究では、以下のように因子の命名を行った。第1因子は、「生徒に何らかの考えや影響を与えるような演技・表現ができる」「教員の演技・表現が生徒にどのような影響を与えるのか考え、場面に応じた適切な演技・表現ができる」「必要なときに教員が見本を示すことができる」など、教員の演技・見本・表現に関する因子であると解釈されたので、この因子を『実演』因子と命名した。第2因子は、「生徒の実態・学校の実態に応じた指導教材を選択・構成している」「学習指導要領の目標が達成できるように単元計画を構成している」「単元目標・授業構成・授業展開の実際で評価方法を明示している」など指導教材・授業構成・授業展開に関する因子であると解釈されたので、この因子を『学習指導』因子と命名した。第3因子は、「評価後は、評価の結果を生徒にフィードバックしている」「助言・指示が個または全体に伝わったか判断しようとする」「具体的な評価規準・評価計画を生徒に明示している」など、主として評価に関する因子であると解釈されたので、この因子を『学習評価』因子と命名した。第4因子は、「生徒一人一人の価値観や考え方を認めている」「ほめたり励ましたりする活動を積極的に行っている」「心を込めて生徒に関わっている」など、生徒とのかかわり合いに関する因子であると解釈されたので、この因子を『共感的人間関係』因子と命名した。第5因子は、「授業の約束ごとが守られている」「ルールや約束事項によって活気と秩序がバランス良く保たれた雰囲気がつくられている」「生徒が意欲的に学習に取り組んでいる」など、授業の約束・ルール・意欲に関する因子であると解釈されたので、この因子を『授業規律』因子と命名した。第6因子は、「楽しく学習

Table 2 保健体育科における授業力尺度の因子分析結果（プロマックス回転後の因子負荷量）

項目番号	因子1	因子2	因子3	因子4	因子5	因子6	因子7	因子8
Q96 生徒に何らかの考えや影響を与えるような演技・表現ができる	.97	.00	.07	-.01	-.09	-.12	-.02	.06
Q98 教員の演技・表現が生徒にどのような影響を与えるのか考え、場面に応じた適切な演技・表現ができる	.69	-.02	-.10	-.09	.06	.14	.09	.01
Q89 必要なときに教員が見本を示すことができる	.42	.10	.03	.20	.05	.13	-.02	-.19
Q28 生徒の実態・学校の実態に応じた指導教材を選択・構成している	.06	.79	-.20	-.01	.07	-.06	.09	.10
Q34 学習指導要領の目標が達成できるように単元計画を構成している	-.01	.59	.13	-.04	.01	.04	.07	.04
Q29 単元目標・授業構成・授業展開の実際で評価方法を明示している	-.03	.57	.26	.01	.04	-.06	-.19	.06
Q106 評価後は、評価の結果を生徒にフィードバックしている	-.11	.04	.64	.08	-.02	.07	.01	.09
Q107 助言・指示が個または全体に伝わったか判断しようとする	.06	-.04	.63	.14	.09	.04	-.04	-.11
Q67 具体的な評価規準・評価計画を生徒に明示している	.06	.04	.62	-.11	-.02	-.09	.10	.02
Q4 生徒一人一人の価値観や考え方を認めている	-.08	.03	-.09	.71	.01	-.05	-.11	.18
Q3 ほめたり励ましたりする活動を積極的に行っている	.00	-.01	.16	.59	.00	.04	.08	-.04
Q8 心を込めて生徒に関わっている	.10	-.12	.08	.54	.00	-.10	.12	.04
Q59 授業の約束ごとが守られている	.03	.15	.01	.00	.85	-.06	-.06	-.11
Q12 ルールや約束事項によって活気と秩序がバランス良く保たれた雰囲気がつくられている	.07	-.18	.17	-.07	.54	.01	.00	.31
Q44 生徒が意欲的に学習に取り組んでいる	-.14	.03	-.08	.05	.49	.11	.17	-.07
Q40 楽しく学習できるような運動（教材・場づくり・学習課題）が用意されている	-.10	.00	-.05	-.01	.05	.76	.11	-.04
Q24 学習成果を生み出すような運動（教材・場づくり・学習課題）が用意されている	.09	-.11	-.02	-.07	.01	.75	-.13	.16
Q35 教材を生徒の実態に応じて自分自身で改良・作成をしている	.07	.10	.22	-.04	-.10	.46	-.02	.04
Q47 「あっ分かった」とか「あっそうか」という場面をつくっている	.00	.00	.16	-.10	.03	-.05	.75	-.14
Q52 生徒の学習意欲を喚起する学習法を選択・構成できる	.01	-.07	-.09	.10	.08	-.04	.66	.24
Q62 心に残る場面や感動する場面を設定している	.10	.11	-.04	.12	-.07	.11	.49	-.05
Q6 クラス全体や個々の生徒の実態を考慮し、効果的な学習方法、教材などを検討し授業構成に配慮している	.05	.13	-.16	.20	-.01	.10	-.15	.70
Q11 単元の学習内容だけでなく、単元ごとのつながりも重視して構成している	-.10	.06	.21	.01	-.09	.00	.11	.55
Q10 単元のまとまりごとの内容構成ができています	-.02	.28	.17	-.12	-.01	.03	.11	.37
	因子1	因子2	因子3	因子4	因子5	因子6	因子7	因子8
1		.37	.39	.46	.39	.54	.51	.20
2			.52	.33	.37	.54	.46	.50
3				.41	.43	.48	.47	.46
4					.32	.46	.50	.22
5						.42	.47	.29
6							.54	.44
7								.36
8								

できるような運動(教材・場づくり・学習課題)が用意されている」「学習成果を生み出すような運動(教材・場づくり・学習課題)が用意されている」「教材を生徒の実態に応じて自分自身で改良・作成をしている」など主として教材に関する因子であると解釈されたので、この因子を『教材研究』因子と命名した。第7因子は、「あっ分かったとかあっそうかという場面をつくっている」「生徒の学習意欲を喚起する学習法を選択・構成できる」「心に残る場面や感動する場面を設定している」など、気づきや発見・感動に関する因子であると解釈されたので、この因子を『場面設定』因子と命名した。第8因子は、「クラス全体や個々の生徒の実態を考慮し、効果的な学習方法、教材などを検討し授業構成に配慮している」「単元の学習内容だけでなく、単元ごとのつながりも重視して構成している」「単元のまとまりごとの内容構成ができています」など、他の単元とのつながり・まとまり・指導方法や内容に関する因子であると解釈されたので、この因子を『マクロ的視点』因子と命名した。

次に8つの因子がどのような場面で展開されているか、先行研究の分類をもとにして、項目内容を吟味した。その結果、実技教科としての保健体育科教員に求められる「やってみせる」という『実演』、「気づきや発見・感動」という『場面設定』、「教材・構成・展開」という『学習指導』と、他教科においてもやや共通性のある『共感的人間関係』『授業規律』『教材研究』『マクロ的視点』と、『学習評価』の3つに大きく分類することができた。鳴門教育大学スタンダード(2005)においても授業構想力・授業展開力・授業評価力の3つから構成されており、本研究の結果も一致する見解であった。また高橋健夫(2003)の作成した体育授業観察者チェックリストは、学習指導場面・認知的学習場面・運動学習場面・マネジメント場面の4つから構成されており、本研究での下位尺度に含まれており一致する見解であった。そのようなことから、本研究で抽出された下位尺度は、保健体育科教員の授業力を測定することが可能な尺度であると考えられる。保健体育科の授業力を8つの下位尺度から構成し、これらを授業力と定義した。

## 2 尺度の信頼性の検討

保健体育科の授業力尺度の信頼性は内的整合性(Cronbachの $\alpha$ 係数)によって検討した。第1因子『実演』は $\alpha=.78$ 、第2因子『学習指導』は $\alpha=.74$ 、第3因子『学習評価』は $\alpha=.71$ 、第4因子『共感的人間関係』は $\alpha=.66$ 、第5因子『授業規律』は $\alpha=.70$ 、第6因子『教材研究』は $\alpha=.71$ 、第7因子『場面設定』は $\alpha=.73$ 、第8因子『マクロ的視点』は $\alpha=.74$ であった。信頼性係数は第1因子で $\alpha=.78$ と高い値が得られ、下位尺度別にみると $\alpha=.66\sim.78$ の範囲で比較的高い信頼性係数が得られた。このことは、Mehrens and Lehmann(1991)が、一応の目安としながらも、集団間の差を測る目的で利用する尺度の信頼性について、 $\alpha$ 係数が.65以上であることが一般的基準であるとしていることから、信頼性の得られる値であった。

## 3 尺度の妥当性の検討

保健体育科の授業力尺度の妥当性は基準関連妥当性(Pearsonの相関係数)によって検討した。授業力尺度の下位尺度全体の合計得点と高木・淵上・田中(2008)らの教員のキャリア適応力尺度との相関係数を算出した結果、 $r=.44$ の値を示した。また、 $p<.001$ で有意な中程度の正の相関がみられたことから、ある程度の妥当性が得られる値であった。高木らの教員のキャリア適応力尺度を用いたのは、職業人が自らの能力や適正に合わせて職業上の希望を持ち、職業や職場から要請される様々な内容を受けつつ自律的な能力開発を行うこと及び個人の能力や個性に基づいた職業生活の充実、教師の職務遂行能力の向上等が本研究の内容と関連が深いと考えられるからである。

## 4 性差の比較

性差の比較は、下位尺度得点ごとにt検定を用いて検討した(Table3)。その結果、第6因子『教材研究』を除くすべての項目において、有意差が認められなかった。また、有意差が認められた第6因子については、女性教員より男性教員のほうが、楽しく学習できるような運動や学習成果を生み出すような運動が用意され、生徒の実態に応じて教材研究がなされていることが推察される。

Table 3 性差における下位尺度得点の比較

下位尺度	男性 n=155		女性 n=46		t 値	
	M	SD	M	SD		
実演	11.5	1.74	11.0	1.43	1.47	n.s
学習指導	11.4	1.58	11.0	2.19	1.37	n.s
学習評価	11.5	1.74	11.3	1.51	.68	n.s
共感的人間関係	12.5	1.52	12.1	1.28	1.48	n.s
授業規律	12.2	1.58	12.4	1.14	-.68	n.s
教材研究	11.0	1.75	10.4	1.56	2.05	*
場面設定	11.1	1.58	11.0	1.42	.17	n.s
マクロ的視点	10.7	1.71	10.6	1.72	.59	n.s

\* p < .05 n.s : not significant

### 5 研修会参加の有無による比較

研修会参加の有無による比較は、下位尺度得点ごとに t 検定を用いて検討した (Table4)。その結果、第3因子『学習評価』と第4因子『共感的人間関係』において  $p < .001$  で有意に得点が高いことが認められた。また、第1因子『実演』と第8因子『マクロ的視点』においても  $p < .01$  で有意差が認められ、第2因子『学習指導』と第6因子『教材研究』と第7因子『場面設定』においても  $p < .05$  で有意差が認められた。このことから、研修会により多く参加する教員は授業力が高いことが示唆された。この結果は、積極的に研修会に

参加することが授業力を向上させることにつながっていることを明らかにしている。これを受けて教育行政を所轄する教育関係機関は、限られた予算のなかでより多くの研修会を開催することが望ましいであろう。また、これまで実施された研修会が授業力を向上させるために充実した内容であったことが推察される。先生方においては、教育行政を所轄する教育関係機関の主催する研修のみに参加するだけでなく、民間教育団体の主催する研修会や仲間内での勉強会への積極的な参加も授業力を向上させるうえで大切であろう。

Table 4 研修会への参加差における下位尺度得点の比較

下位尺度	参加する n=155		参加しない n=45		t 値	
	M	SD	M	SD		
実演	10.7	1.72	11.5	1.63	-2.86	**
学習指導	10.8	1.52	11.5	1.78	-2.23	*
学習評価	10.7	1.63	11.7	1.66	-3.50	***
共感的人間関係	11.8	1.44	12.6	1.44	-3.34	***
授業規律	11.9	1.53	12.3	1.48	-1.54	n.s
教材研究	10.3	1.82	11.0	1.67	-2.36	*
場面設定	10.6	1.59	11.2	1.51	-2.36	*
マクロ的視点	10.0	1.94	10.9	1.60	-2.93	**

\* p < .05 \*\* p < .01 \*\*\* p < .001 n.s : not significant

### 6 経験年数別の比較

経験年数別の比較は、下位尺度得点ごとに一元配置分散分析を用いて、若手教員 (教員歴10年未満)、中堅教員 (教員歴10~20年)、ベテラン教員 (20年以上) の経験年数による差を検討した (Table5)。

多重比較の結果、第8因子『マクロ的視点』において  $p < .05$  で主効果が認められ、若手教員よ

りも中堅教員のほうが高い値を示した。このことは、紅林(1998)の30代は、職務の遂行における技能面が成熟しはじめる時期や、今津(1986)の中堅教員層の特徴として能力・技能面は成熟するとの見解と一致する結果となった。また、主効果が認められないものの第1因子『実演』では、若手教員の平均値が最も高かった。このことは、北上・高木・田中(2000)の20代は、職務の技能が未熟な



一方で、体力や私生活に余裕があり職務に他の年代よりも高い動機づけをもってあたることのできる年代的特徴が影響していると考えられる。また、

第1因子を除くすべての下位尺度で中堅教員の平均値が高いことが明らかになった。

Table 5 経験年数別の比較

下位尺度	経験年数	N	M	S D	F 値	P 値	多重比較
実演	1 若 手	77	11.6	1.62	2.25		
	2 中 堅	87	11.5	1.57			
	3 ベテラン	37	10.8	2.01			
学習指導	1 若 手	77	10.9	2.20	2.54		
	2 中 堅	87	11.5	1.40			
	3 ベテラン	37	11.5	1.24			
学習評価	1 若 手	77	11.4	1.66	1.02		
	2 中 堅	87	11.7	1.68			
	3 ベテラン	37	11.2	1.77			
共感的人間関係	1 若 手	77	12.4	1.49	1.33		
	2 中 堅	87	12.5	1.45			
	3 ベテラン	37	12.1	1.48			
授業規律	1 若 手	77	12.1	1.38	1.53		
	2 中 堅	87	12.4	1.60			
	3 ベテラン	37	12.1	1.43			
教材研究	1 若 手	77	10.8	1.67	.93		
	2 中 堅	87	11.0	1.79			
	3 ベテラン	37	10.6	1.66			
場面設定	1 若 手	77	11.1	1.61	2.21		
	2 中 堅	87	11.2	1.42			
	3 ベテラン	37	10.6	1.59			
マクロ的視点	1 若 手	77	10.3	1.89	4.32	*	1 < 2
	2 中 堅	87	11.0	1.57			
	3 ベテラン	37	10.9	1.44			

\* p < .05

### 7 地区別の比較

地区別の比較は、下位尺度得点ごとに一元配置分散分析を用いて、島尻地区、那覇地区、中頭地区、国頭地区、離島（宮古地区・八重山地区）の地区別による差を検討した（Table6）。宮古地区及び八重山地区は度数（サンプル数）が少なかったため離島としてまとめた。その他の離島教員の調査集計では、久米島や渡嘉敷島・久高島などの先生方にも回答してもらったが、それぞれ管轄する教育事務所管内の先生方が人事異動することが多いことや、転勤後の研修は学校が所在する所轄の教育事務所で受講することから、宮古地区及び八重山地区以外は、学校が所在する所轄の教育事務所の所在する地区に累計した。

多重比較の結果、第7因子『場面設定』において  $p < .05$  で主効果が認められ、島尻地区が中頭地区より高い値を示した。また数値の高さから、

島尻地区の先生方が気づきや発見・感動の場面を多く設定していることが示唆された。

その他の項目では、主効果が認められないものの、平均値の比較の結果、第1因子『実演』においては那覇地区、第2因子『学習指導』においては島尻地区と離島、第3因子『学習評価』・第5因子『授業規律』・第6因子『教材研究』・第7因子『場面設定』・第8因子『マクロ的視点』においては島尻地区、第4因子『共感的人間関係』においては国頭地区がそれぞれ他の地区と比較して高い値を示した。全体的にみると島尻地区が6つの下位尺度で高い値を示していることから、沖縄県内においては島尻地区の先生方の授業力が高いことが推察される。また、『学習指導』で離島の値が高かったことは、生徒の在籍数やそれに伴う複式学級など学習環境に応じて常に工夫しているからではないかと考える。

Table 6 地区別の比較

下位尺度	地区	N	M	SD	F値	P値	多重比較
実演	1 島尻	40	11.6	2.04	1.32		
	2 那覇	45	11.7	1.64			
	3 中頭	75	11.1	1.58			
	4 国頭	19	11.2	1.68			
	5 離島	22	11.3	1.32			
学習評価	1 島尻	40	11.6	1.32	.70		
	2 那覇	45	11.2	2.31			
	3 中頭	75	11.2	1.63			
	4 国頭	19	11.3	2.02			
	5 離島	22	11.6	1.09			
学習評価	1 島尻	40	12.1	1.77	2.58		
	2 那覇	45	11.7	1.66			
	3 中頭	75	11.3	1.45			
	4 国頭	19	11.0	2.13			
	5 離島	22	11.0	1.73			
共感的人間関係	1 島尻	40	12.2	1.44	1.18		
	2 那覇	45	12.7	1.58			
	3 中頭	75	12.3	1.46			
	4 国頭	19	12.8	1.47			
	5 離島	22	12.6	1.30			
授業規律	1 島尻	40	12.5	1.75	1.03		
	2 那覇	45	12.4	1.41			
	3 中頭	75	12.2	1.19			
	4 国頭	19	11.7	2.00			
	5 離島	22	12.1	1.58			
教材研究	1 島尻	40	11.1	1.72	.70		
	2 那覇	45	10.9	1.81			
	3 中頭	75	10.9	1.53			
	4 国頭	19	10.6	2.06			
	5 離島	22	10.4	1.87			
場面設定	1 島尻	40	11.6	1.64	2.72	*	1 > 3
	2 那覇	45	11.2	1.60			
	3 中頭	75	10.7	1.42			
	4 国頭	19	10.7	1.57			
	5 離島	22	11.0	1.33			
マクロ的視点	1 島尻	40	11.1	1.77	.77		
	2 那覇	45	10.7	1.95			
	3 中頭	75	10.5	1.54			
	4 国頭	19	10.6	1.61			
	5 離島	22	10.9	1.73			

\* p < .05

#### IV要約

世界的に体育の存続の「危機」が叫ばれているなか、我が国では学習指導要領の改訂に伴い平成24年度から中学校保健体育科の授業時数が増となる。一人の保健体育科教員としては、我が国における保健体育科の存続意義が認められたことを嬉しく思っている。他方、平成14年度から導入され

た目標に準拠した評価では質的な側面の評価が問われている。学習指導要領の改訂の要因となった社会的背景や教員の説明責任など授業力に必要なと思われる諸問題を包括的にふまえて、本研究では、保健体育科における授業力尺度の作成を試みた。また、因子分析で抽出された下位尺度をもとに沖縄県の中学校保健体育科の特徴を検討した。

## 1 尺度作成の試み

信頼性については内的整合性 (Cronbachの  $\alpha$  係数) により検討した。また、妥当性については質問項目の分析として、探索的因子分析を行い既存する教員のキャリア適応力尺度との相関で検討した。その結果、『実演』『学習指導』『学習評価』『共感的人間関係』『授業規律』『教材研究』『場面設定』『マクロ的視点』の8因子24項目から構成される保健体育科における授業力尺度を作成した。

## 2 沖縄県の中学校保健体育科の現状

下位尺度別に、性差、研修会参加の有無、経験年数別、地区別の結果を示した。有意差や主効果が認められた項目では、現状が明らかに示され、有意差や主効果が認められなかった項目では平均値などを参考に特徴が示唆された。

## V 研究の継続にかかる課題

一度きりの調査研究では「尺度」と呼べるような安定性のあるものの確立は難しい。今後は、本研究が検討した諸概念を基準関連妥当性やその他の妥当性を用いての検討も必要な課題である。また、信頼性についてもJackson & Marsh (1996) は、因子を構成するのに最も適した項目数は4項目であると示唆していることから、下位尺度における項目数がある程度揃えることが望ましいと考える。また、現場の先生方にとって使いやすく、答えやすいものにしていくことも念頭に置いて発展させていくことが重要である。

### 〈引用・参考文献〉

- 1) 紅林伸幸(1998)：教員のライフスタイルにおける危機油布佐和子(編) 教員の現在・教職の未来32-5
- 2) ダリルシーデントップ(2003)：新しい体育授業の創造—スポーツ教育の実践モデル—大修館書店
- 3) 今津孝次郎(1986)：変動社会の教員教育。名古屋大学出版会
- 4) 井上 弘(1973)：よい授業の条件。現代授業論双書
- 5) Jackson SA and Marsh HM(1996)：Develop

ment and Validation of a Scale to Measure Optimal Experience : The Flow State Scale. Journal of Sport and Exercise Psychology, 18:17-35.

- 6) 北神正行、高木亮、田中宏二(2000)：教員の職務「必要」性・「不必要」性認識に関する研究—学校機能のスリム化を目指して—。岡山大学教育学部研究集録115、49—158
- 7) Mehrens WA and Lehmann IJ(1991)：Measurement and Evaluation in Education and Psychology. 4th ed. Wadsworth Pub Co, Belmont. 106-114
- 8) 文部科学省「中学校学習指導要領」(2008)：東山書房
- 9) 文部科学省「中学校学習指導要領解説 保健体育編」(2008)：東山書房
- 10) 村上貴聡、橋本公雄、徳永幹雄(2003)：スポーツ選手のメンタルヘルス評価尺度改訂版の開発。健康科学25、67—77
- 11) 鳴門教育大学スタンダード(2005)：http://www.naruto-u.ac.jp/05\_kyoumu/0555\_gp-/standard.html
- 12) 小川 正(1974)：授業創造の理論。明治図書
- 13) 小澤治夫(2009)：改めて問う「体力低下」にどう向き合うべきか。体育科教育、57(5)、9
- 14) 沖縄県教育委員会(2010)：平成22年度沖縄県教育主要施策
- 15) 太田博(2002)：世界学校体育サミット—優れた教科「体育」の創造をめざして—。杏林書院
- 16) 大城房美、島袋恒男(2009)：高校教員の成長に関する心理学的研究。琉球大学教育学部紀要75、183-193
- 17) 小柳和喜雄(2009)：教員の資質能力としてのディスポジションに関する予備的研究—米国における動向を中心に—日本教育工学会研究報告集09(3)、41-48
- 18) 斉藤喜博(1960)：授業入門。国土社
- 19) 柴田義松(1974)：授業の原理。教授学叢書
- 20) 杉本厚夫(2001)：体育教育を学ぶ人のために。世界思想社
- 21) 高木亮、淵上克義、田中宏二(2008)：教員の職務葛藤とキャリア適応力が教員のストレス

- 反応に与える影響の検討. 教育心理学研究 56、230-242
- 22) 高橋健夫 編(2003) : 体育授業を観察・評価する. 大修館書店
- 23) 高橋健夫・岡出義則・友添秀則・岩田靖(2010) : 体育科教育学入門. 大修館書店
- 24) 上間達也(2009) : 中学生の体育授業における心理社会的スキルに関する研究. 鳴門教育大学大学院修士論文
- 25) 山下 顕 史(2008) : National Board for Professional Teaching Standards の設立と現状に関する考察. 教育経営学研究紀要 11、27-35
- 26) 全米教職専門職基準委員会(National Board for Professional Teaching Standards) : <http://www.nbpts.org/>