

中国の体育教師の体育授業における悩み事に関する調査研究

—浙江省杭州市を対象として—

林 楠¹, 加登本 仁², 木原成一郎³

要約

本研究は、中国の体育教師が体育授業を行う上での悩み事の実態を把握することによって、体育教師にどのような支援が必要であるのかを考察することを目的とした。浙江省杭州市の体育教師を対象に実施した質問紙調査の結果から、次の3点が示唆された。1) 体育授業を行う上での悩み事では、ほとんどの項目は低い値を示していたが、「示範」「把握」「ニーズ」が相対的に高い値を示した。2) 体育教師が抱えている体育授業を行う上での悩み事は、「授業づくり」「生徒把握」「運動技能」の3つの構造で捉えられることが明らかになった。3) 各因子について、教職経験年数、勤務校種、競技等級、性別ごとの差異を検討した結果、経験年数の浅い教師や競技等級を有しない教師には「授業づくり」の支援が、経験年数の浅い教師や小学校教師には「生徒把握」の支援が、競技等級を有しない教師や女性教師には「運動技能」の支援が必要であることが示唆された。

キーワード：中国 体育教師 悩み事 因子構造

1. はじめに

1.1. 中国における教師の現職研修について

中国では1990年代に入ると、ほぼ義務教育⁽¹⁾の普及が完了し、「素質教育」⁽²⁾の推進が教育改革の課題になった。そして1999年から、教育課程の改訂を中心とした初等中等教育改革が実行された。つまり、学校教育は従来の過度に受験に偏重した「応試教育」から、児童生徒全体の基本素質全ての向上を目的とする「素質教育」に転換した。そこで「素質教育」と学校の教育課程改革を進めるために、小・中学校教師に新たな要求が出され、現職研修の質の向上が求められた。

この背景のもとに、現職研修に大きな変化が生じてきている。1990年代以前、現職研修の目的は主に学歴が不十分な教師に資格を与えるための学歴補充教育であった。1994年に公布された『中華人民共和国教師法』(第11条)の中で、小・中学校教師の資格を取得するために、学歴要件が次のように規定されている。小学校教師は「中等専門学校」⁽³⁾卒業かそれ以上の学歴が必要とされ、中学校教師は「高等専科学校」または「大学専科課程」⁽⁴⁾卒業かそれ以上の学歴が必要とされていた。しかし、1990年の時点では、小・中学校教師の学歴合格率は、それぞれ73.9%、46.5%にとどまっていた(『中

¹ 浙江大学

² 滋賀大学

³ 広島大学大学院教育学研究科

国教育事業統計年鑑』, 1990)。

21世紀に入ると、現職研修における学歴補充教育の成果により、教師の学歴合格率は大幅に改善された。2001年度『中国教育事業統計年鑑』(2001)によれば、2000年に小・中学校教師の学歴合格率は、それぞれ96.6%、87.1%に達した。したがって、学歴補充教育は、基本的にはその使命を果たした。さらに、1999年9月に中華人民共和国教育部(以下、教育部と略)は「小・中・高校教師継続教育規定」を公布した。「小・中・高校教師継続教育規定」によると、現職研修は学歴の合格教師に対しての学歴取得を目的としない研修と学歴の向上教育を指し、学歴補充教育は含まないとされている。梅(2008)によれば、このように、教師の学歴合格率の向上に伴って、現職研修の目的は学歴が不足する教師に対しての学歴補充教育から、教師の職能発達を目指す現職教員全員への研修に変化しつつある。

しかし、饒(2007)によれば、中国の現職研修は、「これまで、基本的に上から下への『注入型』をとっていた。専門家の講義を中心にし、現職教員の経験や創造性にあまり関心を払わなかったのである。その結果、教師の研修に対する熱意が低下し、能力向上目的を果たせず、研修は形骸化するまでに至った」と指摘されている。

以上のように、中国では「素質教育」と学校の教育課程改革の実施を進めるために、教師の質の向上を目指して、教師の職能発達を目指す研修を重視するとともに、現職研修の方法の改革が求められている。その際、教師のニーズに応じた現職研修を行っていく必要があると考えられる。

1.2. 中国における体育教師の現職研修について

2006年までに中国における小・中学校体育教師の学歴合格率はそれぞれ98.9%、93.7%に達したことが報告されている(『中国教育統計年鑑』, 2007)。したがって、ほとんどの地域で体育教師に対して現職研修は学歴補充教育から、教師の職能発達を目指す現職研修に変化しつつあるといえる。

また2001年、中国の全国的な体育に関するカリキュラムの基準であった『義務教育・体育教学大綱』は廃止され、「素質教育」に応じる『体育(1年-6年)体育と健康(7年-12年)課程標準(実験稿)』(以下『課程標準』(2001)と略)が代わりに制定された。

『課程標準』(2001)に示す理念や方策は以前の体育と比べると、主に以下の特徴がある(季, 2002)。すなわち、「現行の体育授業は運動技能の伝授を重視し過ぎる傾向を変え、学生の積極的に学習する態度を重視すべき」、「現行の体育授業内容が『難、繁、偏、旧』である現状を変え、学生の学習意欲や経験を重視し、『生涯体育』意識の育成を重視すべき」、「現行の体育授業は受動的な学習や練習の繰り返しなどである現状を変え、学生の個人差やニーズを重視すべき」、及び「現行の体育授業評価は運動技能の優劣や選別と選抜の機能を強調しすぎる現状を変え、学生の発達促進と教師の授業改善を重視すべき」などである。

このように、学校体育カリキュラム改革に応じて、『課程標準』(2001)をよりよく実施するために、体育教師に新たな要求が出され、体育教師の現職研修の質の向上が求められた。

一方、黄(2007)によれば、体育教師の現職研修は、「研修計画の策定はまったく教育管理機関や専門家によって行われ、研修に参加する教師の違うタイプや授業レベル、ニーズの違いを考えておらず、研修は能率がよくなかった」と指摘されている。そこで、現在の体育教師がどのような悩み事を抱えているのか。現職研修に対して体育教師がどのようなニーズを持っているかについての研究が求

められている。

Linら(2010)の研究では、先行研究である加登本ら(2010)が作成した日本の小学校教師を対象とした体育授業の悩み事を調査する質問紙を直接中国語に翻訳して用いて、中国の北京市海淀区小学校の体育教員の体育授業における悩み事の実態を調査した。「悩み事に関する内容」については、「教師として教える課題」12項目と、「生徒を把握する課題」6項目、及び「その他」からなる全19項目で構成した。Linら(2010)の研究によって、対象者は体育授業における悩み事をあまり多く指摘していなかったが、「自分が模範を示せない種目の運動を教える(示範)」ことと「授業中に一人ひとりの子どもの学びを把握する(把握)」ことの2点には困難を感じていたことが報告された。このことから、対象者は教師が正しい示範を行い、示範通りに子どもに繰り返して練習させ、最後に一人ひとりの子どもが運動技能を習得したかどうかを点検するという授業スタイルをとっていると推察された。このような授業スタイルは、毛振明(2003)が指摘した「伝統的な授業の指導方法」と考えられる。それは、「第1に、授業の中で運動技能の教えを優先させ、子どもの運動負荷量を重視する。第2に、運動技術を細かく教え、子どもの正しい技術の習得を確保する。第3に、教師は厳しく授業を管理し、子どもが受動的に学習する。第4に、授業規律が厳しく要求され、念入りに授業が行われる」というものである。また、毛振明(2003)は、「こうした体育授業の指導方法は、児童生徒の認識指導、情意面の指導などを軽視し、子どもが強制的に動かされ、受動的な学習になる欠点を持つ」と指摘した。この「伝統的な授業の指導方法」は、前述した『課程標準』(2001)の理念と一致していないといえる。

2011年、『課程標準』(2001)に基づいた『義務教育体育と健康課程標準(2011年版)』(以下『課程標準』(2011)と略)が公布され、『課程標準』(2011)を中心とした学校体育カリキュラム改革が続けられている。『課程標準』(2011)が実施された4年後の現在では、中国の北京市以外の小学校の体育教師は体育授業についてどのような悩み事を抱えているのか。また、中高の体育教師はどのような悩み事を抱えているのかは明らかにされていない。それゆえ、『課程標準』の実施による学校現場や体育教師に直面しているさまざまな問題に対して、「教師の違うタイプや授業レベル、ニーズの違い」に対応した現職研修を行うため、中国の体育教師がどのような悩み事を抱えているのかを把握することが必要となる。

また、Linら(2010)の調査では、仮説的に設定された「悩み事に関する内容」の「教師として教える課題」「子どもを把握する課題」「総括的課題」という3つの要因構造(加登本ら, 2010)を支持する結果が得られなかった。その原因としては、調査対象者数が少なく、また日本と異なり、中国の小学校体育教師がほとんど教科担任であるため、先行研究によって分類された教師の悩み事の構造と、実際の中国の小学校体育教師が抱えている悩み事の構造とに差異があったことが考えられた。

以上のことから、本研究の目的を、中国における体育教師が体育授業を行う上でどのような事項に悩み事を感じているのかの実態を把握するとともに、調査結果に基づいてその因子構造を明らかにすることによって、現職体育教師に対してどのような支援が必要であるのかを考察することとした。

2. 研究の方法

2.1. 調査対象及び調査時期、調査方法

調査は2015年3月～6月に杭州市13区で行われた体育研修会を受講した体育教師を対象とした。

その際、著者により、体育教師の現職研修の改善を目的として実施するという調査の趣旨が説明された。そのうえで、同意が得られた受講生に対して調査用紙を配布し、無記名による調査を実施しその場で回収した。対象者数は609名であったが、有効な回答が得られた511名(83.9%)を分析の対象とした。

2.2. 調査内容

調査内容は「属性」及び「悩み事に関する内容」で構成された。「悩み事に関する内容」について、先行研究であるLinら(2010)は、加登本ら(2010)が作成した日本の小学校教師を対象とした体育授業の悩み事を調査する質問紙を直接中国語に翻訳して用いた。本研究では、Linら(2010)の先行研究に基づいて、19項目が選定された。具体的には、Linら(2010)の先行研究では、体育授業を行う上での悩み事について、対象者全体における項目の評定比率が一番低い(「とても困っている」と「困っている」をあわせた人数の割合が一番低い)「体育用具の準備や体育施設の管理ができる」「子どもが私の授業を好意的に評価してくれる」の2項目及び、中国の学校教育の現状を考へて、「配慮を要する子どものニーズに応えられる」項目、計3項目を削除した。また、杭州市における現職体育教師13名(小学校3名、中学校6名及び高校4名)を対象に、「体育授業を教えることに関して困っていることはなんですか。5つまで書いてください」を尋ねる予備調査を行った。その調査で書かれたすべての項目を分類し、「運動練習の密度と強度が適切に把握できる(運動負荷)」「生徒の運動に対する多様なニーズに応えられる(ニーズ)」2項目の質問項目を追加した。さらに、中国と日本両国の教育制度の違い、また、上述の予備調査の結果とLinら(2010)や加登本ら(2010)における質問項目の意味との類似を考へて、調査対象者が文意を十分理解できるように、以下の表1に示すように、4項目を修正した。それらの質問項目の削除、増加などによって、加登本ら(2010)における「悩み事に関する内容」の枠組みを、表2に示すように、「計画」「技術指導」「情意指導」「認識指導」「評定」の中カテゴリーから構成される「教師として教える課題」と、「個別指導」「学習集団・規律」の中カテゴリーから構成される「生徒を把握する課題」と「その他」に修正した。そして、これらの各項目について、「1. 全く困ってない」から「5. とても困っている」までの5件法を用いて回答を求めた。

表1 質問項目の修正

質問項目	修正後
それぞれの運動領域に必要な運動技能を指導する(技術指導)	2. 小・中・高の体育授業におけるよくある運動領域に必要な運動技能を指導する(技術指導)
子どもに合わせた教材づくりができる(教材選択)	7. なんのスポーツ種目を教材として取り扱う(教材選択)
子どもの学習活動を公正に評定できる(学習評価)	9. 学生の学習活動に対して、客観的、全面的、正確な総括的評価を行う(学習評価)
適切な学習規律が維持できる(学習規律)	12. 有効な学習が管理できる(学習規律)
教える運動についての知識がある(教材知識)	17. 教える運動についての教材や指導法に関する知識がある(教材知識)

2.3. 分析の方法

表2に示す全19項目のうち、「その他」を除いた18項目について、「1.全く困っていない」を1点、「2.困っていない」を2点、「3.どちらでもない」を3点、「4.困っている」を4点、「5.とても困っている」を5点と割り当て、対象者全体の評定比率、及び評定平均値を算出するとともに、主因子法（バリマックス回転）による因子分析を行った。なお、統計処理はSPSSver.20.0を用いて行った。また、抽出された因子に関して、教職経験年数、勤務校種、競技等級（レベル）、性別の群ごとに因子得点を算出し、その差異について一元配置分散分析を用いて検討した。

表2 調査内容の要因構造と質問項目（下線部は加登本ら（2010）の項目に追加および修正した項目）

A. 教師として教える課題	計画	7. なんのスポーツ種目を教材として取り扱う（教材選択） 11. 運動練習の密度と強度が適切に把握できる（運動負荷）。 13. 年間指導計画が適切に作成できる（年間計画） 17. 教える運動についての教材や指導法に関する知識がある（教材知識） 18. 生徒の運動に対する多様なニーズに応えられる（ニーズ）（たとえば、運動の種目や程度）
	技術指導	1. 自分が模範を示せない種目の運動を教える（示範） 2. 小・中・高の体育授業におけるよくある運動領域に必要な運動技能を指導する（技術指導） 3. 生徒を安全に運動させる（安全） 6. 安全で効果的な場づくりができる（場づくり） 8. 運動技能を向上させるための指導ができる（技能向上）
	情意指導	14. 生徒たちの意欲が喚起できる（意欲喚起）
	認識指導	15. 生徒がわかってできる体育指導ができる（認識指導）
	評定	9. 生徒の学習活動に対して、客観的、全面的、正確的な総括的評価を行う（学習評価）
B. 生徒を把握する課題	個別指導	4. 授業中に一人ひとりの生徒の学習状況を把握する（把握） 5. 運動の苦手な生徒への配慮ができる（不得意） 10. 生徒たちの運動のつまずきが診断できる（つまずき）
	学習集団・規律	12. 有効な学習が管理できる（学習規律） 16. 生徒同士の協力的な関係をつくる（協力関係）
C. その他		19. その他（ ）

図1から図4は対象者全体の教職経験年数、勤務校種、競技等級（レベル）、性別それぞれの内訳を示したものである。なお、教職経験年数については、吉崎（1998）の区分に従い、5年以内の「初任期」群、6～15年の「中堅期」群、16年以上の「ベテラン期」群と3つの群に分けた。

図1から図4に示す通り、本研究の対象者は、「ベテラン期」群の割合がやや少ないものの、教職経験年数に大きな偏りはなかった。また、勤務校種では小学校教師が最も多く、全体のおよそ6割を占めていた。そして、競技等級を有している教員は全体のおよそ4割であった。さらに、性別では対象者全体の7割が男性教師であった。

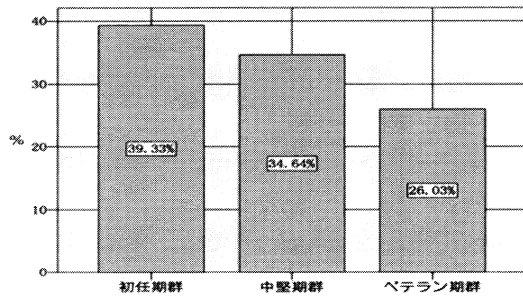


図1 教職経験年数別対象数構成比

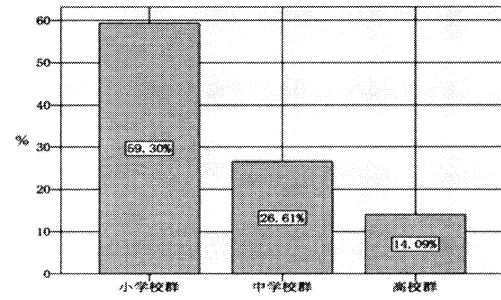


図2 勤務校種別対象数構成比

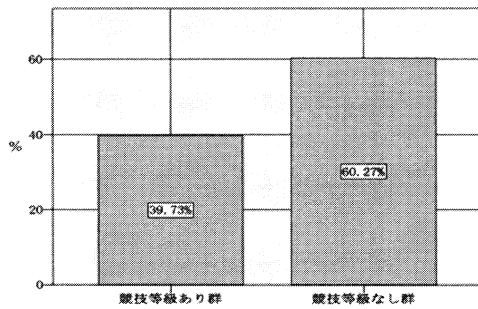


図3 競技等級別対象数構成比

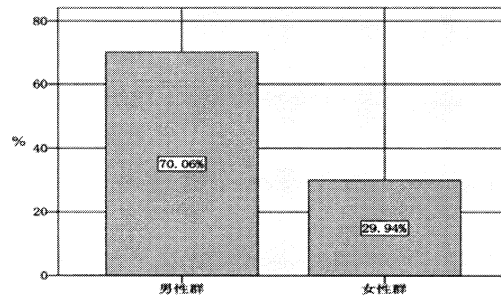


図4 男女別対象数構成比

3. 結果及び考察

3.1. 対象者全体における項目分析結果

図5は対象者全体における各項目の評定比率を示したものである。「とても困っている」と「困っている」をあわせた人数の割合で各項目をみると、ほとんどの項目は比較的低い割合を示していたが、表2に示された「教師として教える課題」の要因に含まれる「自分が模範を示せない種目の運動を教える（示範）」が39.7%、「生徒の運動に対する多様なニーズに応えられる（ニーズ）」が31.3%、「生徒を把握する課題」の要因に含まれる「授業中に一人ひとりの子どもの学習状況を把握する（把握）」が24.5%と比較的高い割合を示していた。つまり、対象者は体育授業における悩み事にかなり低い結果を示していた一方で、「示範」「ニーズ」「把握」については悩みを持っていると考えられた。

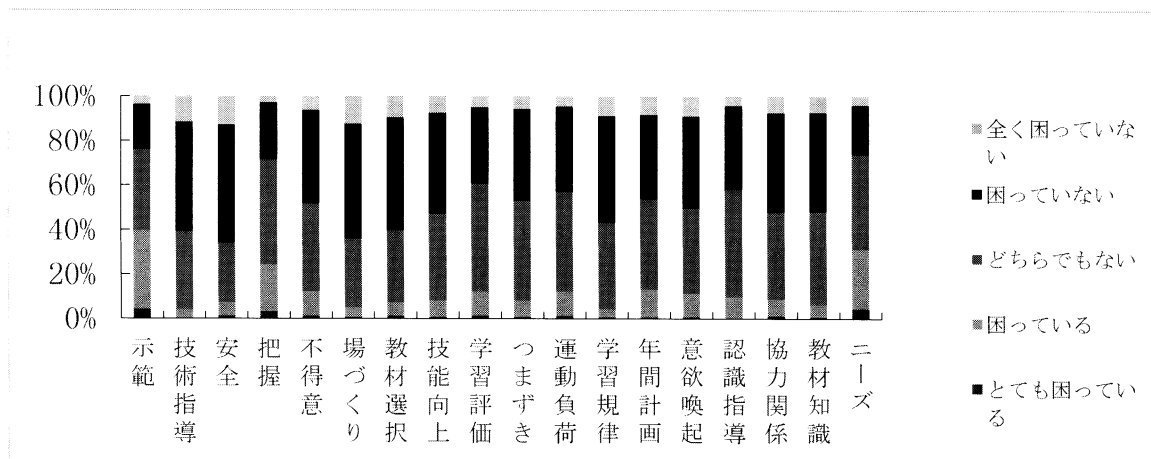


図5 対象者全体の各項目評定比率

この結果は、他の項目と比べると、「示範」と「把握」の方が重視された Lin ら (2010) の先行研究と近い傾向が見られた。これより、中国において、学校種類や地域が異なっても、体育授業を行う上での理念や方法などが類似していると推察された。つまり、『課程標準』(2011)において生徒の技能差やニーズを重視することが求められている一方、実際の体育教師には前述した毛 (2003) が指摘した「伝統的な授業の指導法」が根付いているためであると推察された。

汪ら (2007) の研究では、運動技能を体育学習で優先する内容であると考えた体育教師は83%を占め、運動技能中心の内容が健康増進という目標を促すと考えた体育教師が79%を占めたことが報告された。また、季ら (2011) は伝統的な、運動技能の習得を重視する体育教員養成の影響を受け、ほとんどの体育教師が学習内容として、運動技能の習得を重視する考え方を持つと指摘している。

これまでの14年間、『課程標準』の実施が求められてきた。饒 (2008) によれば、近年の現職研修は、「研修内容は新しいカリキュラムとその背後にある理念に関する研修を強調している」と指摘された。しかし、『課程標準』の実施が現実には難しいと考えられる。したがって、体育教師が『課程標準』をよりよく実施するため、現職研修の内容や方法の改革が求められるといえよう。

3.2. 対象者の体育授業を行う上での悩み事の因子構造

18 質問項目について、主因子法 (バリマックス回転) による因子分析を行った。その結果、表 3 に示す通り、固有値 1.0 以上の4つの因子が抽出された。これらの4つは、全分散に対して55.328%の説明率を示していた。

表 3 18 項目のバリマックス回転後の因子負荷行列

項目	成分			
	F1	F2	F3	F4
12. 有効な学習が管理できる (学習規律)	.762	.237	.113	.047
13. 年間指導計画が適切に作成できる (年間計画)	.745	.049	.129	.056
11. 運動練習の密度と強度が適切に把握できる (運動負荷)。	.640	.207	.226	.180
14. 生徒たちの意欲が喚起できる (意欲喚起)	.600	.143	.302	.045
15. 生徒がわかってできる体育指導ができる (認識指導)	.584	.038	.485	.002
7. なんのスポーツ種目を教材として取り扱う (教材選択)	.574	.333	.056	.130
10. 生徒たちの運動のつまずきが診断できる (つまずき)	.534	.228	.257	.186
5. 運動の苦手な生徒への配慮ができる (不得意)	.084	.749	.051	.064
4. 授業中に一人ひとりの学生の学習状況を把握する (把握)	.119	.722	.170	.020
3. 生徒を安全に運動させる (安全)	.162	.612	.103	.168
6. 安全で効果的な場づくりができる (場づくり)	.458	.577	.023	.136
18. 生徒の運動に対する多様なニーズに応えられる (ニーズ)	.038	.115	.832	.028
17. 教える運動についての教材や指導法に関する知識がある (教材知識)	.415	.108	.596	.115
16. 生徒同士の協力的な関係をつくる (協力関係)	.452	.136	.581	.026
9. 生徒の学習活動に対して、客観的、全面的、正確な総括的評価を行う (学習評価)	.281	.436	.441	.040
1. 自分が模範を示せない種目の運動を教える (示範)	.148	.077	.007	.832
2. 小・中・高の体育授業におけるよくある運動領域に必要な運動技能を指導する (技術指導)	.333	.243	.022	.644
8. 運動技能を向上させるための指導ができる (技能向上)	.405	.366	.218	.407
固有値	3.873	2.507	2.148	1.432
寄与率 (%)	21.516	13.928	11.931	7.954
累積寄与率 (%)	21.516	35.444	47.375	55.328

そのうち、項目8の因子1と因子4に因子負荷量が近い、項目9の因子2と因子3に因子負荷量が近いとめられたため、項目8と項目9を削除した。続いて、項目8と項目9を除外した16質問項目の因子分析（主因子法、バリマックス回転）の結果、表4に示す通り、固有値1.0以上の3つの因子が抽出された。これらの3つは、全分散に対して51.116%の説明率を示していた。

第1因子は、「認識指導」、「協力関係」、「教材知識」、「年間計画」、「学習規律」、「意欲喚起」、「運動負荷」、「つまずき」、「ニーズ」、「教材選択」の10項目で構成された。これらの項目は、授業をデザインするうえで必要な指導計画や教材づくりや指導法に関係する項目であると考えられる。表2と比べると、「教師として教える課題」を中心として、中カテゴリーの「計画」や「認識指導」や「情意指導」によって因子が構成されていた。そこで、この因子を「授業づくり」因子と命名した。

第2因子は、「不得意」、「把握」、「安全」、「場づくり」の4項目で構成された。これらの項目は、一人ひとりの子どもを把握し、個に応じた指導や運動中の安全確保に関係する項目であると考えられる。また、先行研究である加登本ら（2010）での抽出された「子ども把握」因子の項目構成と比べると、「不得意」、「把握」、「安全」、「場づくり」の4項目が同じであった。そこで、この因子を「生徒把握」因子と命名した。

表4 16項目のバリマックス回転後の因子負荷行列

項目	成分		
	F1	F2	F3
15. 生徒がわかってできる体育指導ができる（認識指導）	.756	.079	.028
16. 生徒同士の協力的な関係をつくる（協力関係）	.710	.143	.042
17. 教える運動についての教材や指導法に関する知識がある（教材知識）	.692	.109	.073
13. 年間指導計画が適切に作成できる（年間計画）	.658	.160	.020
12. 有効な学習が管理できる（学習規律）	.651	.350	.101
14. 生徒たちの意欲が喚起できる（意欲喚起）	.650	.216	.008
11. 運動練習の密度と強度が適切に把握できる（運動負荷）。	.628	.284	.181
10. 生徒たちの運動のつまずきが診断できる（つまずき）	.563	.268	.143
18. 生徒の運動に対する多様なニーズに応えられる（ニーズ）	.547	.027	.066
7. なんのスポーツ種目を教材として取り扱う（教材選択）	.466	.422	.139
5. 運動の苦手な生徒への配慮ができる（不得意）	.060	.739	.111
4. 授業中に一人ひとりの学生の学習状況を把握する（把握）	.161	.706	.014
6. 安全で効果的な場づくりができる（場づくり）	.341	.653	.138
3. 生徒を安全に運動させる（安全）	.159	.639	.170
1. 自分が模範を示せない種目の運動を教える（示範）	.113	.079	.853
2. 小・中・高の体育授業におけるよくある運動領域に必要な運動技能を指導する（技術指導）	.257	.313	.661
固有値	4.311	2.548	1.320
寄与率（%）	26.942	15.928	8.247
累積寄与率（%）	26.942	42.869	51.116

第3因子は、「示範」、「技術指導」の2項目で構成された。これらの項目は、運動を教えることに関する項目であると考えられる。そこで、「運動技能」因子と命名した。

以上のように、本研究で抽出された因子構造と加登本ら（2010）が仮説的に設定した要因構造（表2）と比較すると、「授業づくり」と「運動技能」の因子は「教師として教える課題」に対応しており、

「生徒把握」は「生徒を把握する課題」に対応しているという点では概ね共通した構造が読み取れる。しかし、項目で見ると、「教師として教える課題」として設定されていた「安全」「場づくり」は、「生徒把握」の因子として抽出されており、「示範」「技術指導」は「運動技能」の因子として抽出されていた。また、「生徒を把握する課題」として設定されていた「協力関係」「学習規律」「つまずき」は、「授業づくり」の因子として抽出されていた。

以上の結果から、対象とした中国の体育教師が抱えている体育授業を行う上での悩み事は、大きく3つの構造で捉えられた。それらは、授業を計画し指導することに関する「授業づくり」と、一人ひとりの生徒に対して適切な指導を行うことに関する「生徒把握」、そして運動技能を教えることに関する「運動技能」に関する悩み事であった。

3.3. 教職経験年数、勤務校種、競技等級（レベル）、性別による因子の差異の分析

3つの因子それぞれに関して、教職経験年数、勤務校種、競技等級（レベル）、性別による因子得点の差異について一元配置分散分析を用いて検討した。各因子の得点は、各因子を構成している項目の合計得点を項目数で割った値を用いた。結果は表5、表6、表7、表8に示すとおりである。

表5 教職経験年数別の因子得点及び一元配置分散分析結果

因子	群	因子得点	標準偏差	F 値	有意差	多重比較
授業づくり	初任期	2.694	.518	10.324	p<0.01	ベテラン期<中堅期<初任期
	中堅期	2.576	.525			
	ベテラン期	2.432	.503			
生徒把握	初任期	2.636	.553	7.823	p<0.01	ベテラン期<初任期・中堅期
	中堅期	2.541	.616			
	ベテラン期	2.380	.565			
運動技能	初任期	2.729	.665	.069	n.s.	
	中堅期	2.754	.662			
	ベテラン期	2.741	.656			

表5によれば、教職経験年数別の因子得点について、「授業づくり」の因子では、初任期群は、中堅期群やベテラン期群より有意に高い値を示し、中堅期群は、ベテラン期群より有意に高い値を示した。現職の小学校教員に対して、体育指導で現在「困っていること」を調査した東川ら（1996）の研究では、「教材・教具の知識・技術」や「運動技能向上の指導法」は経験年数とともに困窮度が低下してくることが報告された。本研究は東川ら（1996）の研究と一致した結果を示している。

また、「生徒把握」の因子では、初任期群と中堅期群は、ベテラン期群より有意に高い値を示した。本研究で対象とした浙江省杭州市の学校は、基本的に1学級50人で構成されている。また、体育授業は体育館ではなくて、ほとんどグラウンドで行われている実情がある。そこから、生徒の人数が多く、より広い空間で授業が行われるため、体育授業において一人ひとりの子どもを把握し、個に応じた指導や運動中の安全確保について、ベテラン期になるまで困窮度が低下しにくいものと推測された。

表 6 勤務校種別の因子得点及び一元配置分散分析結果

因子	群	因子得点	標準偏差	F 値	有意差	多重比較
授業づくり	小学校群	2.627	.509	2.912	n.s.	
	中学校群	2.497	.533			
	高校群	2.574	.567			
生徒把握	小学校群	2.586	.567	3.495	p<0.05	中学校群 < 小学校群
	中学校群	2.426	.583			
	高校群	2.535	.653			
運動技能	小学校群	2.779	.673	1.420	n.s.	
	中学校群	2.665	.691			
	高校群	2.722	.530			

次に、勤務校種別の因子得点について、表 6 に示す通り、「生徒把握」の因子において、小学校群は、中学校群より有意に高い値を示した。中国各大学で体育教員養成を行う「体育教育専攻」では主に中・高体育教師を養成している。しかし、実際には、「体育教育専攻」の卒業生は、就職先の学校に対応する教員資格試験を受け、教員資格を得る実態がある。教員養成段階で、小学校の子どもの身体能力の実態や学習規律の維持の困難さなどの理解が不十分なまま小学校体育教師として採用されていることを踏まえ、現職研修ではとくに小学校の教師に対する支援が必要であると考えられる。

表 7 競技等級別の因子得点及び一元配置分散分析結果

因子	群	因子得点	標準偏差	F 値	有意差
授業づくり	競技等級なし群	2.636	.519	7.516	p<0.01
	競技等級あり群	2.507	.527		
子ども把握	競技等級なし群	2.547	.572	.266	n.s.
	競技等級あり群	2.520	.609		
運動技能	競技等級なし群	2.787	.647	3.888	p<0.05
	競技等級あり群	2.670	.676		

競技等級別の因子得点について、表 7 に示す通り、「授業づくり」と「運動技能」の因子では、競技等級なし群は、競技等級あり群より有意に高い値を示した。競技等級については、国家体育総局が公布された『運動員技術等級標準』（2010 年）によって、国際運動健将、運動健将、一級運動員、二級運動員、三級運動員という 5 段階の技術等級が授与される。前述したように、調査対象全体的には「伝統的な授業の指導法」の特徴があり、運動技能の習得を体育学習の主な内容と考える傾向があるため、運動技能が高い教師には、「授業づくり」と「運動技能」について困窮度が低いと推測される。現状では、競技等級を有しない教師に対して、「授業づくり」と「運動技能」についての支援が必要であると考えられる。

表 8 男女別の因子得点及び一元配置分散分析結果

因子	群	因子得点	標準偏差	F 値	有意差
授業づくり	女性群	2.605	.484	.325	n.s.
	男性群	2.576	.543		
子ども把握	女性群	2.541	.541	.014	n.s.
	男性群	2.534	.606		
運動技能	女性群	2.840	.611	4.963	p<0.05
	男性群	2.698	.677		

男女別の因子得点について、表 8 に示す通り、「運動技能」の因子において、女性群は、男性群より有意に高い値を示した。男性群の競技等級あり体育教師の比率は 41.6% であり、女性群の競技等級あり体育教師の比率が 35.3% であった。つまり、競技等級あり体育教師の比率は、女性群より男性群の方が比較的高かった。そのため、現職では、女性教師に対して「運動技能」についての支援が必要であると考えられる。

4. 結論

本研究は、中国における体育教師が体育授業を行う上でどのような事項に悩み事を感じているのかの実態を把握するとともに、調査結果に基づいてその因子構造を明らかにすることによって、現職体育教師に対してどのような支援が必要であるのかを考察することを目的とした。そして、浙江省杭州市 13 区で行われた体育研修会を受講した体育教師を対象に質問紙調査を実施し、分析を行った。その結果は以下のようにまとめることができる。

(1) 体育授業を行う上での悩み事では、ほとんどの項目は低い値を示していたが、「示範」「把握」「ニーズ」が相対的に高い値を示した。これは、『課程標準』において生徒の技能差やニーズを重視することが求められている一方、体育教師には「伝統的な授業の指導法」が根付いているためであると推察された。

(2) 体育教師が抱えている体育授業を行う上での悩み事は、大きく 3 つの構造で捉えられることが明らかになった。それらは、想定した「悩み事に関する内容」の要因構造（加登本ら, 2010）と異なり、授業を計画し指導することに関する「授業づくり」と、一人ひとりの生徒に対して適切な指導を行うことに関する「生徒把握」、そして運動技能を教えることに関する「運動技能」に関する悩み事であった。

(3) 「授業づくり」因子について、教職経験年数別、競技等級別で有意差が認められた（ベテラン期群 < 中堅期群 < 初任期群; 競技等級あり < 競技等級なし）。「生徒把握」因子について、教職経験年数別、勤務校種別で有意差が認められた（ベテラン期群 < 初任期群・中堅期群; 中学校群 < 小学校群）。「運動技能」因子について、競技等級別、性別で有意差が認められた（競技等級あり群 < 競技等級なし群; 男性群 < 女性群）。これらの結果より、経験年数の浅い教師や競技等級を有しない教師には「授業づくり」の支援が、経験年数の浅い教師や小学校教師には「生徒把握」の支援が、競技等級を有しない教師や女性教師には「運動技能」の支援が必要であることが示唆された。つまり、中国における体育教師の体育授業を行う上での悩み事を解決するためには、体育教師の現職研修において、性別や教職経験年数、競技等級の有無や所属の学校種等、研修対象者の特徴を十分考慮し、「授業づくり」、「生

徒把握」,「運動技能」について支援することが必要であると考えられた。

注

- (1) 1986年に公布された『中華人民共和国義務教育法』により,全国的に適齢期の児童を対象として,9年間の授業料無償の義務教育が制度化された。
- (2) 項純(2006)によれば,素質教育とは「国の教育方針を全面的に貫徹し,国民素質の向上を根本的な趣旨とし,児童生徒の創造精神と実践能力の育成に力点を置き,『理想あり,道徳あり,規律あり』の徳育,知育,体育の全ての面で発達する社会主義事業の建設者と後継者を育成する教育」である。
- (3) 中等教育段階に属する「中等専門学校」(高校と同じレベル)は,職業教育を主とする。修業年限は3年あるいは4年である。「中等専門学校」のうち教員養成を主として行うのは「中等師範学校」である。
- (4) 高等教育段階に属する「高等専科学校」は,職業教育を主とする。修業年限は2年あるいは3年である。総合大学や単科大学の中には2~3年制の「専科課程」(大学専科課程)を併設するところもある。

付記

本研究は,浙江省教育庁科研項目(項目番号Y201330051,研究代表者林楠)及び中央高校基本科研業務専項資金(the Fundamental Research Funds for the Central Universities)の補助を受けて行われた。

参考文献

- 項純(2006)『『素質教育』を目指す教育評価改革～政府公文書の検討を通して』、『教育目標・評価学会紀要』第16号, p.43.
- 中華人民共和国教育部(1990)『中国教育事業統計年鑑(1989)』人民教育出版社, pp.55-56, pp.75-76.
- 中華人民共和国教育部(2001)『中国教育事業統計年鑑(2000)』人民教育出版社, pp.64-65, pp.88-89.
- 中華人民共和国教育部(1999)「小・中・高校教師継続教育規定」中華人民共和国教育部ホームページ http://www.moe.gov.cn/srcsite/A02/s5911/moe_621/199909/t19990913_180474.html (2015年9月29日検索)
- 梅新林(2008)『中国教師教育30年』中国社会科学出版社, pp.208-217.
- 饒從滿(2007)「中国における教員研修の課題と展望」東京学芸大学教員養成カリキュラム開発研究センター編『東アジアの教師はどう育つかー韓国・中国・台湾と日本の教育実習と教員研修』, pp.127-128.
- 中華人民共和国教育部(2007)『中国教育統計年鑑(2006)』人民教育出版社, pp.140-141, pp.164-165.
- 中華人民共和国教育部(2002)「基礎教育課程改革要綱(試行)」『中国教育年鑑(2002)』人民教育出版社, pp.780-783.
- 中華人民共和国教育部(2007)『全日制義務教育と普通高級中学 体育(1年-6年) 体育と健康(7年-12年) 課程標準』北京師範大学出版社, pp.1-69.
- 季浏(2002)『体育(体育と健康)課程標準解読』湖北教育出版社, pp.1-10.
- 黄愛峰(2007)『体育教師教育におけるプロフェッショナル化に関する研究』華中師範大学出版社, pp.172-174.
- Lin Nan・Xie Juan・Seiichiro Kihara・Yasusada Matsuda・Hitoshi Kadomoto・Shotaro Iwata・Jun Murai・Kengo Kakazu (2010)Study on the Difficulties of Physical Education Teachers in Teaching Physical Education at Elementary School

- in China: Focusing on the Haidian District of Beijing. 日本スポーツ教育学会第30回記念国際大会 Proceedings. pp.104-110.
- 毛振明 (2003) 『体育教学改革の新視野』北京体育大学出版社, pp.116-125.
- 加登本仁・松田泰定・木原成一郎・岩田昌太郎・徳永隆治・林俊雄・村井潤・嘉数健悟 (2010) 「体育授業の悩み事に関する調査研究 (その1) — 教職経験に伴う悩み事の差異を中心として」『学校教育実践学研究』第16巻, pp.85-93.
- 吉崎静夫 (1998) 一人立ちへの道筋. 浅田匡・生田孝至・藤岡完治編成長する教師. 金子書房, pp. 162-173.
- 汪曉賛・季浏・金燕 (2007) 「我国における新ラウンドの小中学校体育課程改革の現状に関する調査」『上海体育学院学報』第31巻6期, pp.62-68.
- 季浏・汪曉賛・湯利軍 (2011) 「我国における新ラウンドの基礎教育体育課程改革10年を振り返る」『上海体育学院学報』第35巻2期, pp.77-81.
- 加登本仁・松田泰定・木原成一郎・岩田昌太郎・徳永隆治・林俊雄・村井潤・嘉数健悟 (2010) 体育授業の悩み事に関する調査研究 — 現職教師からみた悩み事の因子構造. 日本スポーツ教育学会第30回記念国際大会 Proceedings. pp.304-310.
- 東川安雄・東原芳美・信本昭彦・松田泰定 (1996) 「体育指導の力量形成に関する調査研究—小学校現職教員を対象として」『学校教育実践学研究』第2巻, pp.1-10.

Difficulties Facing Physical Education Teachers in China: A Case Study from Hangzhou, Zhejiang Province

LIN Nan¹, Hitoshi KADOMOTO² and Seiichiro KIHARA³

1 Zhejiang University

2 Shiga University

3 Graduate School of Education, Hiroshima University

Abstract:

The purpose of this paper is to understand the kinds of support needed for physical education (PE) teachers in China by identifying the difficulties they face when teaching their subject. Questionnaire surveys were used with PE teachers in Hangzhou, Zhejiang Province. Three principle points emerged. First, most items of difficulty showed a relatively low percentage, although “demonstration,” “understanding,” and “needs” showed a relatively high percentage. Second, the difficulties PE teachers faced consisted of three factors, namely, “instructional design,” “student grasp,” and “physical techniques.” Third, looking at the differences in each factor among groups with different teaching experience, school type, athletic level, and sex, the findings suggest that support is necessary in the area of “instructional design” for young PE teachers and non-athletic PE teachers, in the area of “student grasp” for young PE teachers and primary school PE teachers, and in the area of “physical techniques” for non-athletic PE teachers and female PE teachers.

Key words: China, PE teachers, difficulties, factor structure