

スポーツの意義・価値について考える (3)

ースポーツ社会学における取組みー

出口順子*

1. はじめに

本学スポーツ健康科学部では、保健体育教諭、スポーツ指導者、健康づくりリーダーなど、よりよい健康社会の構築に貢献する人材の育成を目指し、授業を通してそれぞれに関する専門的な知識や技能を学ぶ。

本稿で報告する授業は2年生春学期に開講されている「スポーツ社会学」である。授業の詳細は後述するが、スポーツを様々な社会的事象と関連して考え、スポーツの意義について自分なりの考えを持つことを目標としている。これまで知らなかった社会とスポーツの多面的な関わりについて紹介し、知識としてスポーツと社会との関係を学ぶ。その上で知識を関連づけ、例えば地域におけるスポーツ振興方策といった抽象的な課題について知識を基に考える。答えは多様であり、他者の学びを通して異なる考えに気付く。このような訓練を通じ、スポーツに対するアイデンティティ（スポーツ観）の構築（＝自分なりの考えを持つこと）を意図している。

スポーツ社会学の授業において目指すスポーツの本質の理解（スポーツ観の構築）はスポーツに携わる者すべてに重要である。というのも、スポーツ観の構築は自分がどういう姿勢でスポーツと対峙するかであり、それを基に指導を展開していくからである。スポーツ界に貢献する人材となるためには、スポーツの本質を理解し、自らのスポーツ観を構築する必要がある。そしてそのスポーツ観は社会通念に照らし、多くの人々が納得のいくものでなければならず、独りよがりの考えや自身の狭い経験によるものでは、社会的に信用を得ることは難しい。

本報告では、より良い授業展開を目指し、スポーツ社会学の授業を通して履修者が学び得たスポーツの意義・価値について考察する。具体的には、履修者の省察による学びの内容について、Perry (1968/1999)¹⁾の成長理論を参考に分類し、各カテゴリーの学びの内容について比較検討することとする。

2. 授業概要

2-1. 授業の到達目標および内容

授業概要及び到達目標は出口 (2016)²⁾、出口 (2018)³⁾で報告した内容と同様であるが、以下に概略を述べる。授業概要は、「これまでスポーツは、単に身体運動としてのみ存在してきたわけではなく、社会を反映した文化として存在してきた。グローバル化が進む中で、スポーツも例外ではなく、国境を越える文化としてますます人々の関心を集めてきている。その一方で、スポーツがあまりにも身近なものであるために、分かっているつもりになっていることも多いのではないか。スポーツ社会学では、いったんスポーツを身体と切り離し、社会的な文脈と関連付けて捉えることによって、スポーツの抱える今

* 東海学園大学スポーツ健康科学部

目的な問題等を客観的に見、考えていくことを目的とする。」としている。到達目標は次の3点である。1) スポーツ社会学のフレームワークを説明できるようになる。2) スポーツを様々な社会的事象と関連して考えることができる。3) 現代社会におけるスポーツの意義について自分なりの考えを持ち、主張できる。これらの到達目標を達成するため、4つのサブテーマ（スポーツの本質：4回、手段としてのスポーツ：3回、スポーツ政策：3回、多様なスポーツ関与：5回）を設定し、授業を進めている。スポーツの本質では、スポーツの語源や歴史を概観し、スポーツの本質は「遊び」である点を強調している。ここでは知識としてホイジンガやカイヨワによるスポーツ論について学ぶ。また「フェアプレイとは何か」や「スポーツによる人間形成」について考えることでスポーツに対する多様な考えがあることを知る。そしてその上で自分自身はスポーツの意義や価値をどう考えるのかをアウトプットし、自分自身のスポーツ観の認知を促している。利用されるスポーツでは、スポーツの持つ「分かりやすいメッセージ性」が政治や企業宣伝に利用されてきた歴史や現状について学修し、スポーツが中立的なものであり続けることの困難さについて触れている。ここでは授業を踏まえ、スポーツに携わる者として社会との関わりをどう考えるかを問うている。スポーツ政策では、これまでの日本におけるスポーツ振興施策やスポーツ推進体制、障がい者スポーツの現状を学修した上で、スポーツ振興のあり方を考えている。全体としてスポーツに関する社会的背景を知識として学び、現状を理解する事を主な目的としている。最後に多様なスポーツ関与では、「する」「みる」「支える」スポーツの現状や、総合型地域スポーツクラブ、ジェンダーとスポーツ、環境問題とスポーツ、芸術とスポーツ等をテーマに、スポーツとさまざまな社会的な事柄との関係について学修している。これまでの身体や経験によるスポーツを脱し、客観的な視点で社会とスポーツを関連づけることでスポーツの意義や価値を多面的かつ結びつきのあるものとして捉えることに主眼を置いている。

2019年度の新たな試みとして2回目から13回目までの授業において、授業内容を復習したり、発展的な知識を修得したり、関連する事柄を調べ自分の考えをまとめたりする課題を設定した。毎週2つの事柄についてそれぞれ500字程度でレポートするというものである。提出されたレポートは担当教員が目を通し、コメントをつけて翌週に返却した。またレポート内容に対する全体的なコメントを、翌週の授業冒頭で、クラス全体で共有した。なお、課題の提出は任意とし、提出者には加点する旨を1回目の授業で説明した。

2-2. 履修者

スポーツ社会学は、2年次春学期配当の選択必修科目であり、また教職課程科目（教科に関する科目）である。さらに（公財）日本スポーツ協会スポーツリーダーの資格取得関連科目でもある。学籍番号によってAクラスとBクラスに分かれており、2019年度の履修者はAクラス137名、Bクラス141名であった。

1回の授業における課題提出者は平均でAクラス32.1名、Bクラス45.8名であった。また前12回の課題のうち3分の2（8回）以上提出した者は、合計で51名であった。

3. 成長理論

Perry (1968/1999)¹⁾ は、アメリカにおいて大学生を対象にインタビュー調査を行い、学年を経るにつれ知識の捉え方が変わるとし、それを9ポジション4段階に分類した。9ポジションを表1に、4つの構造を表2に示す。4つの報告はEvans (1996)⁴⁾ を引用した。また日本語訳は、河井 (2014)⁵⁾ を用いた。1つ目は、「二元論 (dualism)」の段階で、物事を正解／不正解で捉える視点である。2つ目は、「多元論 (multiplicity)」で、問いに対する回答は複数あることに気付く段階である。3つ目は、「相対

主義 (relativism)」の段階で、物の見方は相対的であり、文脈の中で考える。4つ目は、「コミットメント (commitment in relativism)」の段階で、物事を考える際、自分自身の考えの根拠を示すことができる段階である。

表1 9つのポジション (Perry, 1999, pp.10-11; 河井, 2014, p.54)

ポジション1	学生は、われわれか他者、正しいか誤りか、善か悪かという二極視点で世界を捉える。何事にも正解が絶対的に存在し、権威者はそれを知っており伝える(教える)ことが役割であると考え。知識と善は、勤勉と服従によって集められる正解の量的増大と受け取られる。
ポジション2	学生は、意見の多様性や不確実性やそのための説明を、貧弱な資格しか無い権威による十分に正当化されない混乱と受け取る。または、権威によって設けられた単なるエクササイズと受け取る。
ポジション3	学生は、多様性と不確実性を正当なものとして受け取る。しかし、権威が「正解をまだ見いだしていない」領域においては、その受け止めも、一時的なものである。学生は、これらの領域で権威が自分の「良い表現」に成績をつけてくれると思っているが、基準については困惑したままである。
ポジション4	学生は、正当な不確実性(とそれゆえの意見の多様性)が広範囲にわたっていると受け止める。その不確実性を、「誰もが自分の意見を持つ権利を有する」というような非構造化された認識論的領域の状態、すなわち正誤が明確な権威者の領域に対置される領域の状態へと引き上げる。あるいは、学生は、権威者の領域のなかで「彼らが望むこと」の特殊ケースとして、質的で文脈的で相対的な推論を発見する。
ポジション5	学生は、あらゆる知識と価値観(権威者のそれも含む)を文脈的で相対的なものとする。二元論的な正誤機能を文脈のなかの特殊ケースの状態に属するものとする。
ポジション6	学生は、何らかの形態のパーソナルなコミットメントを通じて自らを相対主義的世界の中で方向づける必要性を理解する(不問または考慮されていないコミットメントと確実性への単純な信念とを区別した上で)。
ポジション7	学生が、何らかの領域ではじめのコミットメントをなす。
ポジション8	学生が、コミットメントの含意を経験し、責任の主観的・様式的論点を探求する。
ポジション9	学生が、多様な責任の間でアイデンティティの肯定を経験し、自らのライフスタイルを表現することを通じて、コミットメントを進行中で展開していく活動として実現する。

表2 4つの構造 (Evans, 1996; 河井, 2014, p.54)

1. 二元論	学生は、全ての問題に正解があると信じており、権威がその正解を有していると信じている。世界は、絶対的に正しいか間違っているかという視点から見られる。ポジション2 では、いくらか不確実性が見られるが、学生が自らの答えを見つけることを学ぶことが、権威により与えられた難題であるとみなされている。
ポジション1-2	
2. 多元性	権威もまだ答えを見つけねばならない領域において、学生は、不確実性を一時的なものとしてのみならずようになる。ポジション4 では、不確実性が広範囲にわたって見られる。学生は、あらゆる意見が等しく妥当であると捉え、権威にあまり頼らないようになり始める。
ポジション3-4	
3. 相対主義	思考における大きな変化がポジション5 で生じる。学生は、知識を文脈的で相対的なものとするようになる。また、エビデンスに基づいて判断することができるようになり、議論の利点を見出すことができるようになる。
ポジション5-6	
4. 相対主義の中でのコミットメント	学生は、価値観・ライフスタイル・アイデンティティの個性化されたまとまりの発展につながるような多様なコミットメントを検討して評価する。
ポジション7-9	

4. 方法

4-1. スポーツの意義・価値についての記述

本報告では「スポーツ社会学」の授業における履修者が認知した学びについて、省察という方法を用いて報告する。昨今、高等教育において主体的・対話的な学びが求められているが、土持(2014)⁶⁾は、『「主体的学び」には、「省察的学習 (Reflective Learning) という考えが不可欠である」と指摘する。この点についてファカルティ・ディベロプメントの大家であるディー・フィンク(?)⁷⁾は、省察によるメ

タ認知が主体的な学びを深めるとしている。また出口 (2018)³⁾ において、知識量の増加やそれに伴う考えの深まりは、担当教員による授業前後のレポートの比較では明らかにすることができず、省察により明らかにできたことであることが報告されている。このように履修者の省察により授業を省みることは、履修者にとっても、担当教員にとっても有用だと思われる。

省察には教科に対する省察と学習プロセスに対する省察がある (土持, 2015)⁸⁾。教科に対する省察は授業内容の理解であり、学生は期末試験を通じて到達度を確認する。学習プロセスに対する省察は授業から学んだこと、学ぶことができなかつたこと、どのように学んだか、将来にどうつながるか等に対する省察である。本報告は授業から学んだことの省察であり、学習プロセスに対する省察の一部に位置づけられる。具体的には1回目と14回目の授業でスポーツの意義・価値について記述してもらい、15回目の授業において自身の両レポートを比較し、自身の学びについて報告してもらった。

4-2. 履修者の分類

大学生の成長理論 (Perry, 1968/1999)¹⁾ は4年間の大学生活における変容を捉えた理論であるが、出口 (2016)²⁾、出口 (2018)³⁾ において同様の成長がみられることから、15回の授業に対しても援用できるものと考え、履修者を成長理論に示されている4つのグループに分類した。「二元論 (dualism)」の段階をグループ1とし、根拠を示すことなく、スポーツは良いものであるという内容のレポート記述者を分類した。多元論 (multiplicity)」の段階をグループ2とし、スポーツの意義・価値について多次元であることに気付いた履修者を分類した。「関連主義 (relativism)」の段階をグループ3とし、多面的な気付きを結び付け、スポーツの意義・価値について述べている履修者を分類した。「コミットメント (commitment in relativism)」の段階をグループ4とし、多面的な気付きを述べた上で、自分の考え方やそれを踏まえた将来への展望を記述している履修者を分類した。レポート提出者はAクラス、Bクラス合計で265名であり、グループ1は12名 (4.5%)、グループ2は136名 (51.3%)、グループ3は85名 (32.1%)、グループ4は28名 (10.6%) であった。なお、レポート課題と記述内容が合致していないと判断した4名 (1.5%) は除外した。

5. 省察内容

5-1. 二元論の段階：グループ1

このグループは物事を正解／不正解で捉えるグループであり、今回の課題では根拠なくスポーツは良いものであるという内容を記述したグループである。例えば「スポーツをやる・やらないは個人の自由だが、やった方が人とのコミュニケーションもとれるから確실히行った方が良いと思う」という記述があった。また「授業を受ける前と後でスポーツの意義・価値についてあまり変化がなかった」という記述も多くみられた。ただ「新しいことは学ぶことはできた」と述べられており、様々なことを知識として得たが、結果考え方には影響を及ぼさなかつたようである。スポーツに対するアイデンティティを既に獲得している可能性もないわけではないが、多面性はなく、根拠も自身の経験を脱していないように感じた。

5-2. 多元論の段階：グループ2

この段階がもっとも多く、履修者の約半数がこの段階であった。このグループでは、多面的に捉えることができるようになったとの記述が多くみられた。例えば「授業を通してスポーツをとりまく環境や政策、現代社会とのつながりについて考えること (知識が身についた) ができ、より深く知ることができ、意義や価値にまた違った部分を加えられるようになっていた。特に歴史的背景、政治的背景につい

て授業を通してでないこのような考え方にならなかったと感じるところが多くあり、今後もさまざまな視点からスポーツに関わる必要があると思う」という感想があった。また「今までは自分のことだけだったのが、地域のスポーツや高齢者の健康のためのスポーツなどに目を向けるようになりました。そして自分の中のスポーツを楽しむという幅が大きく広がり、今まで以上にスポーツに対して興味が増えました」という記述もみられた。同様に「自分だけではなく、さまざまな違いを持った人との共生に意義・価値があると思うようになりました」にみられるように、障がい者スポーツへの関心やジェンダーに対する関心の高まりへの言及もみられた。知識が増えたことを実感した履修者が多かった。脱身体という観点からは、「運動することがスポーツということではないことが分かり、成長できたと思う」という記述がみられ、スポーツの多様な価値に気付いた履修者もいた。

5-3. 関連主義の段階：グループ3

この段階はグループ2に次いで多く、履修者の約3割がこの段階であった。このグループでは、スポーツの意義・価値を概観し、「スポーツを通して社会の動きが理解できる」と感じたようである。このグループの記述では、「スポーツを取り巻く環境が社会を動かしていると思うし、その中で私たちが選手・トレーナー・ファンとしてできることを考えなければならぬと感じている」といったものや、「周りにも世界にも目を向けられるようになった。もっと世界に目を向けて、スポーツがどこに、何を、どんな風に貢献しているのかを知り、自分がそれをどう社会に反映していくかが課題である」といった記述がみられた。スポーツと社会との多面的な関係性に気付き、それを関連付けてはいるものの、自分自身はどう考えるのかというアイデンティティの確立はまだなされていない。また多面的に考える中で、「スポーツ界にはまだまだ課題がある」ということに気付いた履修者もいた。スポーツを否定的に捉えるということも、学修の成果だと考える。同様に「スポーツは好ましい人間を育てる働きがあるのと逆に望ましくない人間を育てることもあることが分かった。授業前にスポーツは教育的価値があると考えたが、間違えれば望ましくない人間を育ててしまうのだなと思った」という報告もあった。社会とスポーツとの関わりを客観的に捉えられている様子がみてとれる。しかしながら「スポーツと社会がどうつながっており、関わっているか、スポーツがあることによって世の中にどんな影響があるのかが分かりました。もっと強くスポーツと社会が関わっていけば、生きやすい世界になるかなと思いました。私もスポーツをするだけでなく色々な方向からスポーツを見てみないなと思いました」の記述のように、スポーツの良さの根拠は具体的には述べられていない。

5-4. コミットメントの段階：グループ4

自分なりのスポーツ観を持ち、それに基づく将来展望を示している記述をこのグループとした。例えば、「スポーツをする人、見る人、支える人、色々な見方でスポーツの良さ、価値を考えることにより、スポーツ産業、障がい者スポーツなどこれまで関わってこなかった新たな部分のスポーツへの視野が広がり、これから自分がどうスポーツと関わっていけるかを考えることができた」という記述や、「グローバルな視点から地域への視点へと変わった。きっかけは課題を通じて地域での活動の重要性を感じたからである。最初はワールドカップやオリンピックが大きな影響を与えていると思っていたが、実際は身近さが大切であり、今自分達に出来ることは小さな範囲でできることしかないの、その考えを大切に今後に活かしたい」という記述がみられた。また「スポーツが地域の活性化や町おこしにつながることを知り、自分でもやれる範囲でやってみたい」といったように、スポーツへの主体的な関与に関する記述もみられた。しかしながら、「授業の始めでは上手な人ばかりが試合に出続けることに何とも思わなかったが、スポーツの本質を授業で学んだことにより、最初の考えは良くないと思った」や「自分の中でスポーツの価値観を良い意味で変えてくれる授業でした」といった記述にみられるように、自分の考えを示して

はいるものの、その考えに至った経緯については記述されていないものも見受けられた。これはレポート課題が授業前後でどう変わっているかを記述するというものであったためだと思われる。今後課題の設定を工夫する必要がある。

5-5. 授業後課題提出の効果の検討

授業後課題と学びの深まりとの関係を検討するため、グループ毎の提出状況を集計した。授業後課題を1回以上提出した履修者は、グループ1で9名(75%)、グループ2で75名(55.6%)、グループ3で57名(67.1%)、グループ4で17名(60.7%)であった。また、授業後課題全12回のうち3分の2(8回)以上提出し履修者で、15回目の授業における自身の学びに関するレポートを提出した履修者55名のグループをみた。以下に人数とグループ内の割合を示す。グループ1は0名(0.0%)、グループ2は21名(38.2%)、グループ3は26名(47.3%)、グループ4は8名(14.5%)であった。授業後課題の提出の有無ではグループ1からグループ4にかけて漸次割合が増えているとは言えず、授業後課題提出の効果は認められない。しかしながら8回以上提出した履修者の割合をみると、グループ1はからグループ3までは徐々に割合が増加している。つまり授業後課題は継続的に取り組むことにより学びの深まりに寄与すると解釈できる。当然のことのようにも思えるが、授業の復習として授業後課題を課すことは学びの深まりに対して一定の効果があるものと思われる。

6. 今後の授業に向けて

本稿では、より良い授業展開を目指し、スポーツ社会学の授業を通して履修者が学び得たスポーツの意義・価値について、履修者自身の省察を用い、Perry(1968/1999)¹⁾の成長理論を参考に考察することを目的とした。具体的には、1回目と14回目の授業でスポーツの意義・価値について記述してもらい、15回目の授業において自身の両レポートを比較し、自身の学びについて報告してもらった。本報告は授業から学んだことの省察であり、学習プロセスに対する省察の一部に位置づけられる。Perry(1999)¹⁾の成長理論における4つの段階の割合をみたところ、2つ目の「多元論」の段階が約半数ともっとも多く、次いで3つ目の「相対主義」の段階が多く約3割であった。到達目標に「現代社会におけるスポーツの意義について自分なりの考えを持ち、主張できる。」を掲げており、本来ならば4つ目の「コミットメント」の段階に多くの履修者が到達していることが望ましい。しかしながら「コミットメント」の段階に到達していると考えられた履修者は約1割であった。Perry(1968/1999)¹⁾の成長理論では4年間の大学生活における変容を捉えている点を鑑みると、「コミットメント」の段階への到達は今後スポーツに関する学びを深める中で実現される可能性がある。しかしながら今後自分のスポーツ観が変化するにせよ、現時点でのスポーツ観を持つことはできるのではないか。14回目の授業においてスポーツの意義や価値についてのレポートを課した際、すぐにスマートフォンで検索しようとする履修者もみられた。来年度の授業では、自分で考え、答えを出すことを強調したい。またそのような場面を多く設けることで、コミットメントの段階に到達する履修者が増えるものと考えられる。さらに授業後課題の提出は、学びの深まりに一定の効果があるものと考えられたことから、全員に提出を促す等、実施方法を検討したい。

7. 本報告の限界

本報告では、履修者による記述という方法をとっている。そのため記述力が結果に影響を及ぼしている可能性を否定できない。評価方法についても今後検討する必要がある。

参考文献

- 1) Perry, W. G. Jr. (1968/1999) *Forms of Intellectual and Ethical Development in the College Years: A Scheme* (2nd ed.) . New York:Holt, Rinehart, & Winston/ San Francisco: Jossey-Bass.
- 2) 出口順子 (2016) スポーツの意義・価値について考えるースポーツ社会学における取組みー. 東海学園大学教育研究紀要 (2), 84-87.
- 3) 出口順子 (2018) スポーツの意義・価値について考える (2)ースポーツ社会学における取組みー. 東海学園大学教育研究紀要 (4), 47-51.
- 4) Evans, N. J. (1996) *Theories of student development*. S. R. Komives, D. B. Woodward Jr., & Associates (Eds.), *Student Services: A Handbook for the Profession* (3rd ed.). San Fransisco: Jossey-Bass. pp. 164-187.
- 5) 河井亨 (2014) 大学生の成長理論の検討 -Student Development in College を中心に-. 京都大学高等教育研究 (2014) 20, 49-61.
- 6) 土持ゲーリー法一 (2014.5.30) 2「主体的学び」をどのように伸ばすか. 主体的学び研究所, http://www.activellj.jp/?page_id=1000 (2019年9月12日最終アクセス).
- 7) 主体的学び研究所 (?) ディー・フィンクと土持ゲーリー法一のFD対談～教育と学習に関する主体的学びについて～. http://www.activellj.jp/?page_id=715 (2019年9月12日最終アクセス).
- 8) 土持ゲーリー法一 (2015.10.21) アクティブラーニングの評価～ラーニング・ポートフォリオの活用～. アルカディア学報 (582), 教育学術新聞 2623号掲載.