

「素朴な疑問」を「大きな課題」に

藤 森 千 博

【要 旨】

大学4年生になれば誰もが卒業論文に向けた研究をスムーズに進められるというわけではない。しかし研究につまずく学生は「研究ができない」のではなく「研究の仕方が分からない」のではないか。本稿では、実際の研究に取りかかる前に小さな課題を研究手順にしたがって解き明かすという経験の積み重ねの重要性を指摘し、様々な授業で実践した取り組みを報告する。

【キーワード】

研究の進め方 「課題」を見つける 「素朴な疑問」 「無駄な努力」の必要性

1. はじめに

大学におけるどのような専門分野においても、学生は在学中に自らの興味関心に基づいてその分野における課題を見つけ、その課題に関する研究を進め、それを卒業論文としてまとめ提出することが求められている。卒業論文を完成させるまでの過程にはいくつもの困難があるが、その過程の最初に立ちはだかる壁、かつ最も高い壁は「課題を見つける」ことであろう。自らが取り組むべき課題さえ明確にできれば、その課題に関するこれまでの先行研究に触れることもできるし実際に自分で実験したり考察したりすることもできる。しかし課題を見つけられない限りその先の作業には進めないで、「卒業論文で扱うべき課題を見つけられたら卒業論文は半分できたようなもの」とさえ言われることがある。その真偽はさておき、そのくらい課題を見つけることが卒業論文作成においては重要であり、それだけ大変な作業になる。

それぞれの研究分野ごとに（あるいは卒論指導を担当する教員ごとに）課題の所在やその見つけ方、研究の進め方にはある種「定石」のようなパターン化された手順があるかもしれないが、専門分野の研究にそれほど深く足を踏み入れている学生にしてみれば何を課題として取り上げればいいのか見当もつかず、しびれを切らした教員側が提示する課題がなぜ「課題」なのかさえ分からないこともあるだろう。結果として、自分の卒業論文でありながら何を研究しているのか、何を明らかにしようとしているのかをよく理解できていない学生に出くわすことさえある。

しかし、それを学生の勉強不足や努力不足で一蹴してしまっているのだろうか。どうやったらできるようになるのかの手ほどきもせず、逆上がりができない子どもに「努力が足りない」と言っているだけでいつか鉄棒をクルクル回れるようになるとは到底思えない。モノのとらえ方、考え方、進め方を丁寧に説明したうえで、段階を踏みながら分解練習を繰り返しながら経験を積み上げていくことで理解度を上げていくのが望ましい。つまり、学生は「できない」のではなく「やり方を知らない」のではないだろうか。

とはいえ、いきなり本格的な研究でこのステップを踏んでいくのは難しい。そこで私はその準備段階として、私が担当している様々な授業の中で上記の「分解練習」を取り入れている。ここで言う「分解練習」とは、日常の中に潜む「何となく気にはなるがいちいち本気で取り上げ考えたいことがないような些細な疑問（本稿では「素朴な疑問」と呼ぶ）」を意識的に取り上げ、正しい分析・考察であるかどうか縛られることなく各自で「自分なりの解答」を見つけることを指す。この活動は安岡（2015）で示されている手法を模倣したものである。安岡（2015）は、彼が担当する教養ゼミナール（本学の導入演習や基礎演習に相当）において学生が「疑問を持つこと」の大切さを学べるよう「思考を活性化させる」ためのアクティブラーニングとして①学生に一人ひとつずつ「素朴な疑問」を挙げさせ、②それについてゼミ内で議論し解決策を探る、という活動を報告している¹。これは Seelig（2009）で取り上げられている Innovation Tournament に通じるものがある。Seelig は彼女の学生に「原資」としてクリップを与え、制限時間の中でその「価値」をできるだけ高めるよう（そしてその活動について3分プレゼンテーションをするよう）指示している。「素朴な疑問」も「クリップの価値」も普段なら気にも留めない些細なものだが、ひとたびそれを「課題」として捉えることで、今までにないアイデアで解決へと進んでいく。これはまさに専門分野の授業で学んだことから自らの課題を探す過程と酷似している。学んだ内容を理解することはもちろん重要だが、それだけでは卒業論文に結びつかない。学んだ内容に対して疑問を持つこと、そしてその疑問を解決するために独自の切り口でアプローチすることが求められる。専門分野の具体的な研究でこの作業を進める前に、より一般的な事柄を通じて「分解練習」を経験させる手法として最適であると考え、様々な授業の中でこの「素朴な疑問」や Innovation Tournament もどきを取り入れてきた。本稿は私が実際に授業内で取り組んできた「素朴な疑問」の「分解練習」の数例についてまとめた実践報告である。

2. うそをつくということ

私が担当する教養英語の授業において「～についてあなたの考えを英語でまとめなさい」といった課題を課すことがある。いわゆるディスカッション・ディベート形式の課題である。全学部全学科を対象とした教養英語という特性上、特定の学問や研究分野に偏ることなくより一般的なテーマを見つける必要がある。この形式を意図した市販テキストはたくさん出版されており、これまでも指定テキストとして何冊も利用してきたが、どのテキストも扱うテーマが似たようなもので、しかも学生の肌感覚からかけ離れているようなテーマが多く学生の興味関心をひくことができず苦勞していた。そこで私は自分で学生が身近に感じられるようなテーマをいくつか取り上げそれぞれに資料を作成し授業で扱ってきた。そのひとつに『うそをつくということ』がある。養育者や周囲の人から直接言われたかどうかは別として「うそをついてはいけない」というのは誰しもが理解し遵守しようと思っているルールもしくはモラルであろう。言うなれば「うそをついてはいけない」は常識と言える。したがって取り立ててこの常識について考える機会はない。しかしこの問題を「素朴な疑問」として取り上げ考えれば考えるほど様々な課題が現れ、

1 私が大学教育学会2015年度課題研究集会（岩手医科大学・岩手大学）に参加した際安岡先生に直接お話を伺う機会があったが、この活動の中で最も重要なのは「安易に答え（らしきもの）を書籍やネットで探させないこと」だと述べられた。学生が今持っている知識や情報をどう問題解決に繋げるか、その作業にこそ思考の活性化の本質があるのだという。さらに「学生がたどり着いた解決策が正しいかどうかを教員が判断し評価しない」ことも重要であると述べられた。教員は議論の中で学生が気づいていない知識や誤った解釈に対してコメントするに留まり、学生を褒めて励ますことに注力すべきとのこと。これはこの活動が「正解」を求めめるものではなく持ち得る知識をいかに疑問に関連付けていくかを旨としたものだからだと述べられた。

授業で深く追求するテーマとしては最適ではないと思われる。

具体的な手順として、まず一般的なルール／モラルであろう「うそをついてはいけない」についてなぜそうなのかについて考察する。うそをついてはいけないということがもはや常識であるならば、この作業はいわゆる「常識を疑う」ということになる。この作業において明確な理由を提示できない限りその常識は盲目的に受け入れられていることになり、場合によっては誤った定説を信じ込んでいることにもなりかねない。したがって、この「常識を疑う」という作業は研究活動でも日常生活でも必要不可欠なものであることを理解させる必要がある。この作業のたたき台として“8 Reasons Why Lying Is a Bad Idea” (<https://en.amerikanki.com/reasons-lying-bad-idea/>) を提示し、英文解釈を兼ねて内容を確認したうえで各自が考える「うそをついてはいけない理由」を英語で説明させる。これは先行研究に触れその内容を理解するという研究作業の初期段階をイメージしている。挙げられている8つの理由から最も重要だと考えるものを選びその妥当性を論じてよし、8つ以外に自分が最も重要だと考える理由をのべるもよし、とにかく自分なりの「うそをついてはいけない理由」を明確に言語化するという作業を通して課題の本質を理解させることを目指す。

次の作業として、先の作業で確認したように「うそをついてはいけない」ということにはそれなりの妥当性がある一方、これまでに一度もうそをついたことがない人はいないということを確認したのち、「うそをついてもいいシチュエーション」について考察させる。その際“When is it okay to lie?” (<https://waitbutwhy.com/table/when-is-it-okay-to-lie>) を提示し、英文解釈を兼ねて内容を確認したうえで各自が考える「うそをついてもいいシチュエーション」を英語で説明させる。この課題の中には10のうそをついているシチュエーションが挙がっており、そのうそが許されるかについてクラス全員が賛同できるものもあれば人によって見解が違うというものもある。この作業を通して研究課題として取り上げたテーマについて先行研究の中でも賛否両論があり、その中で自分がどの考え方を支持するかを決めなければいけないという研究作業の次の段階をイメージしている。さらに、先の作業でまとめた「うそをついてはいけない理由」と相反する状況を考察することは、自分自身が提出した説明(=仮説)の妥当性を検証することにも通じる。うそをついてはいけない理由が明確に存在するにもかかわらず状況次第でうそをつくことが許されるのであれば、先に挙げたうそをついてはいけない理由は修正せざるを得ないことになる²。この仮説の修正という過程は研究を進める際に幾度となく直面する難題であるが、正しく状況を理解していないと矛盾が生じていることにも気づけない恐れがある。様々な状況を慎重に確認する練習としてはうってつけであろう。

最後の作業として、“When is it okay to lie?” に続けて学生自身に「うそをついているシチュエーション(私はこれを“Episode11”と呼んでいる)」を考えさせ、自身が提出したうそに関する説明に基づいてそのシチュエーションにおけるうその是非を説明させる。この作業は研究における仮説の検証をイメージしている。もし Episode11におけるうその是非を自身の仮説で説明できればその仮説が妥当であることを証明できる。ここまで来るとかなり作業が込み入ってくるので、学生の中には自分が何を主張し何を仮定しているのかの整理ができない者が出てくる。こ

2 “When is it okay to lie?” の中で「うそをついてはいけない」というルール／モラルをいかなる状況でも遵守すべきと主張している Kant の例として、母親を殺害しに自宅を訪れた殺人者に母親の居場所を尋ねられた際にも正直に答える子どものエピソードが挙げられている。もし先に挙げた「うそをついてはいけない理由」を固持するのであればこの子どもの取った行動は正しいということになるが、学生に尋ねると誰一人としてこの子どもの行動に賛同する者はいない。つまり学生は自らが提示した仮説(=理由)に対して少なくとも但し書きを追加する必要がある。

ういった試行錯誤の過程を練習で経験しておくことは、実際の研究活動における試行錯誤の際にも先に進むヒントになるはずである。

学生の様子

この課題を今年度の教養英語（英語4）で課した際の学生の様子を簡単に紹介する³。

まず最初の課題「うそをついてはいけない理由」については、ほとんどの学生が“8 Reasons Why Lying Is a Bad Idea”に挙げられている理由の中から2. Losing people's trust（信用を失う）を挙げている。したがって第一の仮説は「信用を失うからうそをついてはいけない」ということになる。

次に「うそをついてもいいシチュエーション」に対しては、a lie that cares for the other person（相手を思いやるうそ）や the content of the lie was beneficial to that person（相手の利益になるうそ）、when you want to please the other person（相手を喜ばせるよううそ）、さらには When you are in a situation where telling someone the truth would hurt them（真実を伝えることで相手を傷つけるとき）などが挙げられており、まとめると「相手のためにつくうそ」は許されるべき、ということになる。これは先に挙げた「信用を失うからうそをついてはいけない」という仮説に対して「相手を思いやるうそでない限り」という但し書きを追加する必要があることを意味する。

最後に Episode11をその修正仮説に基づき説明させる作業については、A friend who was supposed to meet you is late, but you lie and say, “I just got here too.”（約束の時間に遅れた友人にこちらも今着いたところだとうそをつく）や Eat food made by a friend saying it's delicious.（友人が作ったまずい料理をおいしいとうそをつく）、On the day I was sick, I lied to a phone call from my mom, saying, “I'm not sick and I'm doing well!”（具合が悪くても母親に元気だと伝える）などを Episode11として挙げ、どれも相手を思いやるうそであるから許されると結論づけ仮説の妥当性を主張している。

一方、うそをついてはいけない理由を述べる作業に対して I hope the other person doesn't notice（バレなければいい）という主張をした学生がいる。その内容の良し悪しはさておきユニークな回答であるので、授業の中でこの主張を取り上げ、その学生の試行錯誤の様子を紹介した⁴。この学生はうそが許されるシチュエーションとして “When is it okay to lie?” の中から家族で航空機事故にあった子どもに両親が亡くなったことを伝えないというエピソードを取り上げ、I think this will hurt my own heart, regardless of age. So don't lie this.（このうそはのちのち事実を知ったとき子どもが傷つくので許されない⁵）と主張している。授業では、この主張は航空機事故のエピソードの是非を回答しているものであり “When is it okay to lie?” に対する回答になっていないことを指摘した。さらに Episode11として There are two women dating. I love both, but she doesn't know her boyfriend is having an affair.（二股をかけていることを相手に内緒にしている）を挙げている。そしてこのうそに対して This lie is bad because it hurt

3 本文中の英語は学生が提出したものをそのまま掲載するので語彙的あるいは文法的な間違いがあるものもあるだろう。英語の正確さを追求すると学生は委縮して多くを語らなくなるので、学生には「英語として間違っていないから自分が言いたいことを最後まで英語で言い切ること」を評価の基準とすることを伝えてある。

4 授業で紹介する際は匿名で紹介した。

5 この英文での my own heart は直後に regardless of age（年齢にかかわらず）という文言が続いていることから her own heart であろうと思われる。

two women. (相手を傷つけるのでよくないうそである) と論じているが、自身の仮定「うそはバレなければいい」を妥当であるとするには「二股をかけていることがバレない限り許されるうそである」と主張すべきである、さらに言えば、航空機事故の件でも二股の件でも「相手を傷つけるうそは許されない」と論じていることから、そもそもの仮定の出発点が間違っていること、つまり相手を傷つけるよううそはその場をとりつくりえるとしても許されないと主張すべきであることを指摘した。この学生の一連の主張を取り上げたのは、その主張が他と違うからということ以上に、自分が何を主張し、その主張に沿ってどのように考えるべきかが分からなくなっているからである。こういった試行錯誤の中で混乱することが頻繁に起きること、もしその混乱を整理し自身の仮定に沿って主張を展開できたら他の主張とは一線を画すものになっていた可能性があることを説明した。

3. 「素朴な疑問」

前章の「うそをつくということ」の一連の作業では、学生にとって重要な「課題を見つける」という作業をこちらがあらかじめ提示するという形で省いてしまっているため、途中の過程については十分に練習できているとはいえ画竜点睛を欠く感が否めない。そこで次の課題として安岡(2015)に倣った「素朴な疑問」をめぐる活動へと発展させる必要がある。この課題は発展演習の課題の一つとして取り組んだ。

この活動では日々の生活の中でなんとなく気になる「素朴な疑問」を学生に一人ひとつ挙げさせることから始まるが、先述したように、この「自分で疑問(=課題)を見つける」ことは非常に難しい。Seelig(2009)における identifying opportunities (目の前のチャンスをチャンスととらえられるか)の問題と大きく関係している。些細なものでも何でもいいからと指示したところでどんな疑問を持てばいいのかイメージが湧かない学生がほとんどである。また授業で取り組む課題という点から、それを基に最終的には評価されるとすれば真面目で真剣な疑問を考えなければと勝手に縛りをかけてしまう姿が見られる。そこで私は安岡(2015)が報告する実例をいくつか紹介して学生に「素朴な疑問」のイメージを持たせる。例えば「関東では大学生を〇年生と呼ぶが関西では〇回生と呼ぶのはなぜか」や「なぜティッシュは二枚一組なのか」といったような類のカジュアルでありふれた疑問でよいということを確認させる。そうすると、何も浮かばなかった学生でも「そういえば…」と気になることを思いつくことができる。本来研究のテーマは自分自身で気づき見つけるべきではあるが、先述の逆上がりの例のようにほったらかしにしてできるようになるものでもない。ちょっとしたヒントを提示することでポイントに気づける学生は必ずいるので、教員は答えではなくヒントを与え続ける努力を怠ってはいけない。

この作業のもう一つの壁は「思っていることをことばで伝える」ことである。思考を言語化するのには想像以上に難しい作業であることを学生はあまり気づいていない。稚拙な例だが、英語の授業課題で意見をまとめられなかった学生に聞くと「英語でまとめなければいけないから言語化できなかっただけで、日本語であればいくらでもまとめられる」と言い訳をするが、そのような学生に限って日本語でも十分に説明できないことがある。何となく思っていることがあってもそれをことばで(しかも分かりやすく)伝えられるかどうかは別問題である。自分の考えを相手に正確に伝える唯一の方法は「伝わるように言語化する」であるため、この作業は論理的思考力の実践練習になる。

2020年以來のコロナ禍による対面授業の自粛、それに伴うオンライン授業の導入は試行錯誤の連続だったが、これまで通りの授業形態を維持できなかったことによるマイナス面はなくはな

かったが、それ以上にオンライン授業になったことによるプラス面も多々あったように思う。そのひとつに上記の「思っていることをことばで伝える」作業がある。オンライン授業の特長として、課題への取り組みがそのまま評価に直結する点が挙げられる。これまでの授業では課題に取り組まないうちに出席する学生に対してはその場でやらせるとか授業後で提出させるといった急場しのぎの対応をせざるを得なかったが、明確に提出期限を提示しそれまでに課題に取り組まなければ欠席扱いになったりその課題への評価が0になるなどの不利益が生じるため、学生の課題取り組みへの態度は格段に改善されたように思う^{6,7}。さらに、その提出方法や手段についても、moodle上に課題提出ツールを設けて提出させるだけではなく、Google スプレッドシート・スライドなどをファイル共有したりオンライン上のツールやアプリを利用するなどして、課題提出だけでなく、その提出された課題を活かして議論を展開させることが格段に容易になった⁸。今回はオンラインホワイトボードツール Miro を活用した例を紹介したい。

Miro の詳細については公式ホームページ (<https://miro.com/ja/>) を参照されたいが、私が発展演習で使用したのは sticky note と呼ばれる付箋紙状のツールである。このツールを用いて以下の要領で「素朴な疑問」課題を進めた。

- ①学生はこのオンライン付箋紙に「素朴な疑問」を書き込みオンラインボード上に貼り付けた。詳細については授業中に発表させることとし、付箋紙には疑問のみを記入するよう指示した。
- ②見やすさとその後の作業の進めやすさのため提出された付箋紙を等間隔に並べ直したのち、本来なら提出された疑問すべてに対して作業を進めたいが量的限界があるため、興味を引く「疑問」を投票で6つ選定し、学生を6つのグループに分けて担当する「疑問」を割り当てた。選定されなかった「疑問」は消去せずボードの端にまとめて貼り付けておく。その場では議題として取り上げなかった疑問が、別の疑問を解いていくうちに関連付けられる（＝提出した仮定の妥当性を裏付ける）重要なテーマになる可能性があるからである。
- ③学生は選定された6つの「疑問」全てに対して「答え」を貼り付けていく。この際学生には「書籍やネットで調べたりせず、自分の知識や経験から「答え」を導き出すこと。その「答え」が本当に正しいかどうかは問わない。」と指示した。
- ④提出された「答え」を分担ごとのグループで吟味し、正しいかどうかはさておき面白そうだと思うものをひとつ選んでその「答え」に基づいて「疑問」を解決し、その過程を PowerPoint

6 ただし、学生の中にはパソコン使用の環境が整っていなかったり、そもそもオンライン授業への苦手意識や抵抗感がある学生がいることも留意すべきである。私の授業を履修する学生にも対面授業であれば無欠席だがオンライン授業に切り替わった途端課題提出が滞ってしまう者がいた。この学生は怠慢で課題に取り組まないのではなく、パソコン画面とにらめっこするだけのようオンライン授業をどうしても受け入れられず内容が一切頭に入ってこない課題に取り組む気になれない、と述べている。対面授業ができない中でオンライン授業は大学での学びを止めないための苦肉の策ではあるが、一定数いると思われるオンライン授業に対応できない学生への対応をどうすべきかは、コロナ禍が続く限り、つまりオンライン授業が授業形態の主流になる限り、検討すべき課題である。

7 オンライン授業における課題提出率は向上した一方、友人同士での回答共有や翻訳サイトを利用したの英訳・和訳、インターネットからの剽窃などの不正行為がこれまで以上に散見されるようになった。気づいたものについてはその都度指摘し警鐘を鳴らしているが、見落としているものや気づいていないものも多々あると思われる。上記脚注6の問題とともに、これら不正行為への対策もオンライン授業を適正に運営していくうえで考慮すべき課題である。

8 ファイル共有にせよオンラインツールにせよ、学生側が所定欄外へ入力したり記入済みの欄を上書きしたりといった「余計」な作業をしてしまいファイル全体に影響が出てしまうトラブルが頻繁に起きてしまうのが難点である。スプレッドシートで入力範囲の保護指定をかけたところそのシート全体を消去してしまうという極端な例さえ経験した。参加人数が多くなるだけ履歴をたどっての修復も困難になるが、頻繁にバックアップを取るといった基本的な管理を確実に行う必要がある。

にまとめ発表させた。

学生の様子

ここでは選定された6つの「素朴な疑問」のひとつに対する取り組みを紹介する。ある学生から提出された「素朴な疑問」は『小学校時代、なぜ足の速い人がモテるのか』というものである。大真面目にこの疑問を科学的に考察するのであれば、「足が速い」や「モテる」を厳密に定義し、「足が速い」＝「モテる」という法則を検証し、さらに「小学校時代」と「中学・高校時代」とを比較してこの法則が小学校時代にしか適用されないことを検証する必要があるだろうが、ここでは学生の「自分が小学校のころ足が速い男子が女子から人気があった」という経験則をそのまま受け入れ、なぜこの法則が成立するのかについて考察した。Miroのボードにこの疑問を記入した付箋紙を貼り付け、その周りに他の学生が考える「答え」を貼り付け矢印を伸ばした。

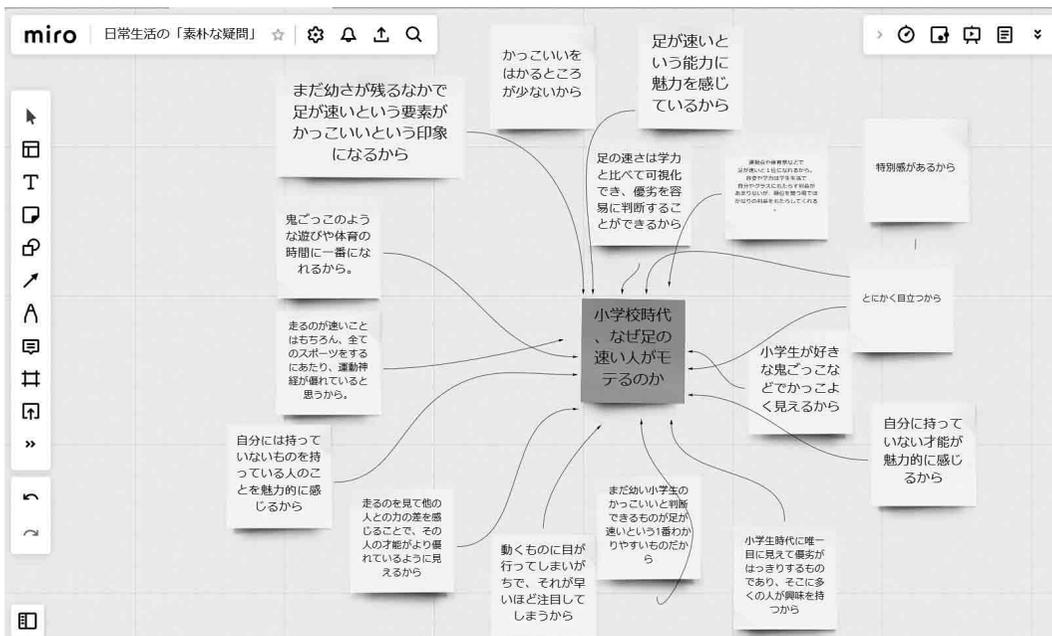


図1. Miroを用いた『小学校時代、なぜ足の速い人がモテるのか』の活動の様子 (スクリーンショット)

この「疑問」の担当グループは寄せられた「答え」をひとつずつ検討し、似たような内容の「答え」をひとまとめに張り直し、「答え」に見られる傾向を捉えた。その際、傾向を可視化できるよう付箋紙の色分けをした。



図2. 上記図1の項目ごとの並べ替え (スクリーンショット)

この並べ替えによって (1)「足が速い」=「運動神経がいい」説 (左上) と (2)「足が速い」=「カッコいい」説 (右下) が有力であることが明らかになった。そこで担当学生は実際に小学生にインタビューをして検証している。まず、「足が速い人はモテると思うか」という問いに対しては否定派が多数を占め、足が速いことがそのままモテる要素にはなっていないことを突き止めた。次に「どんな人がモテると思うか」という問いに対しては「カッコいい人」という意見が多数を占め、「足が速いこと」はモテる要素ではないことも突き止めた。この調査結果から学生は次のような仮説を提示している。

『足が速いことそれ自体はモテる要素ではないが、足が速いことで運動会のリレー競技などに選抜されそこで活躍することによってその人を「カッコいい」と感じるため、足が速い人がモテるのではないか。』

この授業ではなぜ足が速いとモテるのかについての本格的な検証はしていないし科学的に分析している研究論文も検索する限り見つからないので検証しようがない。しかし無駄な作業だとは思えない。自ら課題を見つけ、可能性のある「答え」をいくつかに絞り込み、それぞれについて実地調査を行いデータを取得し、得られたデータから仮説を立てる。この作業はまさに研究活動の縮図であると言える。実際の研究活動においてもこの経験が必ずや活かされるものと期待する。

4. 「えんぴつの価値」

最後に Seelig (2009) の取り組みをモチーフにした課題について紹介する。Seelig (2009) では、まず学生に5ドルを与え、2時間以内に何かしらの活動を行いできるだけ増やすよう指示した課題 (Five-Dollar Challenge) と、それをさらに発展させ、クリップ10個を学生に与え、「ク

リップの価値」を設定したうえでその「価値」をできるだけ増大させるよう指示した課題（Innovation Tournament）が紹介されている。前者の課題では金銭的価値という分かりやすい価値を増やすものだが、Seeligは“I didn't want to communicate that value is always measured in terms of financial rewards（モノの価値が常にお金で計測可能だと伝えたいわけではない）（P5）”と考へ、紙をまとめるというクリップが本来持っていると思われる価値（役割）以外の「価値」を考へさせ、その「価値」をどのように増やすかを考へさせている。例として、クリップ同士をチェーンのようにつなげる世界記録に挑戦した学生を取り上げ、その挑戦のためには与えられたクリップ10個では到底足りないため友人や地元企業に出向き趣旨を説明し大量のクリップを提供してもらったことや、結局期限内に記録を破ることはできなかったが期限後も記録を目指して挑戦が続いたことを紹介し、一見すると「無駄な努力」「無意味な行い」に思える取り組みに対して学生がいかに情熱を燃やしたか、この無駄なことから生まれた学生のエネルギーの凄まじさに対して驚嘆を示している。

「無駄な努力」は現代の若者にとっては最も忌み嫌われることかもしれない。一昔前に流行した「さとり世代」というワードにも見られるように「どうせ頑張ったところで大したものにはなれない」「今が安定してさえいればいい」といった厭世観にも似た空気が若者の間には漂っているのかもしれない。藤川（2014）の指摘になぞらえれば、彼らは「学校を効率よく終えるべきもの」としてとらえがちであり、学校で自らにとって切実なことがらを学ぶという意識をもちづらい（P3）世代と言える。効率を重視するあまり「無駄な努力」は敬遠されるというわけだ。そういう点で言えば上記のクリップ世界記録の取り組みは「無駄な努力」の極みかも知れない。世界記録を樹立したから何だというのか。それが何の役に立つのか。そう思う学生も少なくないのかもしれない。しかし、これはあくまで私の経験則だが、「無駄な努力」ができないのに「本気の努力」ができる人はいないのではなかろうか。効率を重んじるばかりに自分にとって何が「無駄」で何が「切実なことがら」なのかの峻別もつけられなくなってしまい、いつ努力すべきなのかもわからなくなってしまふ。「無駄な努力」に情熱を傾けた経験はすぐに形となって現れなくてものちの人生において役に立つだろうし、その過程の中で結ばれた友情や人間関係こそが利害関係でのみの繋がりよりも人生の財産となり得る。研究の過程においてもそうだ。ひとつの研究をまとめ上げるまでの間に数えきれないほどの論文を読み、分野によっては実験を重ね、それでも思うような成果が得られず振出しに戻ることは何度となくある。結果に繋がらないという点では「無駄な努力」だったと捉えることもできるだろう。しかし研究は莫大な「無駄な努力」の繰り返しの末に見つけた一筋の光から一気に拓けていくものだろうし、研究が進むうち取り組んだ時点では関係ないと思えた過去の「無駄」が突然重要な意味を持ち研究の幅を広くしてくれることさえある。何が無駄で何が必要かなど最初から分かるはずもない。ネットで検索すればその真偽も不確かな「答えらしきもの」にたどり着けてしまう現代において、「無駄な努力」に挑む姿勢を持たせることは非常に重要であると考え。したがって私が授業で上記のエピソードを扱う際は必ず「無駄な努力の意味」を考察させることにしている。

学生の様子

さて、学生に対してはSeelig(2009)でのクリップの活動をそのまま課題としてもいいのだが、Seelig(2009)ではどんな活動が行われたかの実例がいくつも挙げられており、中には自分では何も考えず実例とまったく同じ活動をしてしまうというまさにさとり世代ならではの「効率的」な学生が出てきてしまう（実際この課題を始めた当初はそのような学生が少なからずいた）ため、

私は100円ショップでえんぴつ12本入りを学生数分購入して配布し、「自分なりの『えんぴつの価値』を設定すること」「その『価値』を90分という制限時間の中でできるだけ増やすこと」「その過程と結果を PowerPoint にまとめて発表すること」を学生に課した。学生が手にしたえんぴつの金銭的価値は100円でしかなく、また機能的価値は文字や絵をかくことでしかない。学生がどのような価値を見出し、どのような活動に取り組み、その価値をどれほど大きくさせるのか、まさに発想力や実行力が試される課題である。

今年度この課題は英語3のひとクラス（7グループに分けて活動）と発展演習（ひとりで活動）で実施した。前者ではコロナ禍の諸制限によりグループで集まって課題に取り組むということが難しく、そもそも「価値」の設定の議論の段階からグループワークが思うようにできなかったこともあり、これはと思えるような発表にはならなかった。

その点各自で取り組むことを前提とした発展演習ではグループワークよりは制限がかからないため課題設定の発想も柔軟なものが多く、また『価値』を増やす作業も工夫を凝らしたものが多かった。以下に学生が取り組んだ事例をいくつか挙げる。

①えんぴつを使って原稿用紙に小説を制限時間いっぱい書き写すことで、ワープロやパソコンがなく手書きで小説を書いていた時代の文豪たちの苦勞を体感し、その苦勞の末にできあがった作品に対する造詣を深める。



②えんぴつを使って絵をかきその絵を見た人を笑顔にすることを「えんぴつが生み出した幸せ」という価値と見なし、できるだけ多くの人に対してその人に適した絵をかく「笑顔＝幸せ」を生み出す。



③えんぴつの芯に炭素が含まれていることに着目し、「炭素は電気を通す」という特長に価値を見出したうえで、芯に含まれている程度の炭素では電気を通さないことを実験で証明したのち、えんぴつを燃やして炭化させることで電気を通せるようになった結果、「えんぴつは燃やして炭にすることに価値がある」という結論に達した。



①②はえんぴつが本来持っている文字や絵をかくという機能的価値を発展させ、えんぴつを使って文字や絵をかくことによって人の心に生じる気持ちの変化に『価値』を見出している。③はえんぴつが持つ物質的特性に焦点を当て、えんぴつを燃やすという想像もつかない実験を通してその『価値』を高めている。どれも発想力を十分に発揮し思いもよらない『価値』を見出していることに驚嘆するばかりである。

えんぴつは日常生活で気に留めることなく使っている道具でしかないが、それに対して独自の『価値』を見出し、その『価値』を高めるためにどう取り組んだらいいかを考え、実際に活動して得られた結果を自分が設定した『価値』と結びつける。これはまさに研究活動の手順と同じである。学生にこの活動にはそういった意図があることを成果発表のあとに伝えても即座に理解してはくれない。まだ研究を始めていないのだから実感をもてないのは当然だろう。いまその意味を理解できなくとも、実際に研究活動にかかわったときにそういうことだったのかと気がついてくれればいい。

5. おわりに

大学での学びの集大成として4年生は卒業論文をまとめるという一大作業に取り組むことになるが、卒業に必要な単位の取得状況によっては4年次に卒業論文に関わるゼミ（卒業演習）を履修するだけという学生も少なくなく研究に費やす時間的余裕があるように思われるが、就職活動でも成果を上げなければならないので卒業論文だけに集中できる環境ではないだろうし、なにより4年生になっただけで卒業論文に向けた研究をスムーズに進められるというものでもない。それまでの授業や課題をどう取り組んできたか、どう理解してきたかによって、スムーズにスタートダッシュを切れるかもたつつかがある程度決まる。しかし、逆上がりの例のように、そもそも研究をどう進めたらいいかを知らないまま学生を突然スタートラインに並ばせるわけにはいかない。小さな課題を段階を踏みながらクリアさせながら「経験値」を上げていき、実際の研究に繋げていく必要がある。これからも様々な方法や課題を用いて研究に繋がるような小さな経験を提供していきたい。

参考文献

藤川大祐、2014、「[「さとり世代」]に対する戦略的道德教育の検討」、授業実践開発研究第7巻 1-6. 千葉大学教育学部授業実践開発研究室。

Seelig, Tina, 2009, *What I wish I knew when I was 20*, Harper Collins Publisher, New York.

安岡高志、2015、「アクティブ・ラーニングとしての教養ゼミナール」、大学教育学会2015年度課題研究集会集、77.