

青翔開智における「デザイン思考」を軸とする探究のカリキュラム

——「学術研究としての探究」へのオルタナティブの模索——

岡村 亮佑* 田中 孝平* 石田 智敬* 岡田 航平*

* Co-first authorship

はじめに

近年の高校教育改革の柱の1つとして、「探究」というキーワードが強調されている。教育課程上、探究の考え方は各教科と総合的な探究（学習）の時間のどちらにも取り入れられるが、両者における探究は本質的に異なる（田中, 1999）。教科は、発見的、探究的に学ぶ仕掛けがあったとしても、事前に教師らによって構造化された知の体系を学ぶことが求められる。他方、総合的な探究の時間では、習得すべき内容があらかじめ決められておらず、生徒自らが問いやテーマを見出して課題を設定し、それらに即して主体的に探究活動を進め、知の世界を構造化していく。本稿では、探究を「生徒が自ら問い、テーマ、課題を設定し、それらに対して様々なリソースや方法を駆使してアプローチし、解決を試みること」と捉え、生徒が探究活動に従事する総合的な探究の時間のカリキュラム（以下、探究のカリキュラム）に焦点を合わせる。

高校における探究のカリキュラムは、特に国立大学附属校や中高一貫校において、卒業論文や課題研究という名称のもと実践されてきた（大貫・竹林, 2011）。近年では、スーパーサイエンスハイスクール（SSH）やスーパーグローバルハイスクール（SGH）^①に指定された高校を中心として、高度な実験や海外でのフィールドワークを含む学術的研究に根ざした探究が実施されてきた（蒲生, 2020）。こうした高校では、大学等で行われる学術的な研究活動を範とする「学術研究としての探究」を展開することが一般的であり、それらの高校での教育実践がモデル例として、その他の高校での探究のカリキュラム編成に影響を及ぼしている。

しかしながら、「学術研究としての探究」のカリキュラム編成のあり方は、必ずしも全ての高等学校にとってのモデルケースにはなり得ないだろう。というのも、

SGH校やSSH校制度はグローバル人材や科学技術人材の育成を主眼とする科学技術振興政策に由来するため、すべての高校生が取り組むべき探究の内実を探る志向性は希薄となるからである。また、SSH校等で取り組まれるような探究実践は、その背後にある豊富な物的・人的リソースによってはじめて成立するため、各地の高校が直面する実態と乖離する場合も生じるからである。さらには、学会発表等を伴う高度な探究を高校時代に経験させることを目指す昨今の動向は、「高校の大学化」とも形容され、高校教育がもつ独自の機能や役割を歪曲化する危惧が指摘されている（田中, 2022）。したがって、大学教育の単なる先取りには終始しない、高校での探究と大学での研究との教育接続を実現する方途を模索する必要がある。

そこで本稿では、青翔開智中学・高等学校の実践に着目する（以下、青翔開智）。同校は、学校法人鶏鳴学園が運営する鳥取県鳥取市の中高一貫校である。2014年に開校した比較的新しい高校でありながら、2017年にはSSH校に指定された。1学年あたり40名から50名程度の生徒、全校で25名の教諭が在籍している。

青翔開智では、開校当初、SSH校等の探究先進校を範として、「学術研究としての探究」を実践することを試みた。探究実践の有名校を幾度となく視察し、自校での実践に取り組んだという。しかし、同校を取り巻く環境や生徒の実態を勘案しながら実践を重ねる中で、「学術研究としての探究」とは異なる独自のスタイルが醸成されていく。この点に、本稿が同校の事例に着目する所以がある。すなわち、「学術研究としての探究」のオルタナティブを模索した青翔開智の探究のカリキュラムの内実を検討することは、探究のカリキュラム編成方式の多様なあり方を探り、また探究のカリキュラムをめぐる諸論点を顕在化させる点で意義がある。

したがって本稿は、青翔開智における探究のカリキュラムに焦点を合わせて、青翔開智が「学術研究としての探究」のオルタナティブとしていかなる探究のカリキュラムを構想したのか、その内実や特質、意義と課題を明らかにすることを目的とする。本稿ではまず、青翔開智の探究のカリキュラムの構想と展開を詳らかにし、その特質を浮き彫りにする(1章)。次に、青翔開智における「経験されたカリキュラム」の実際を、卒業生に対するインタビュー調査をもとに検討する(2章)。最後に、以上の議論を総括し、青翔開智の事例が今後の探究のカリキュラム編成にどのような示唆を与えるのかを明確にする(3章)②。

1. 青翔開智における探究のカリキュラムの構想

1.1 探究スタイル：デザイン思考に基づく探究

青翔開智で目指され、展開されてきた探究とはいかなる営為だろうか。織田澤氏は、青翔開智における探究の捉え方を「世の中の課題を見つけて、その課題を創造的なアイデアで解決していく、このことに尽きる」と明言する。青翔開智では、探究という営みは、課題を見つけ、その課題を解決すること、そして課題解決に際して誰も考えつかなかったアイデアを用いて創造的に解決していくことと捉えられている。

開校当初、青翔開智では、「学術研究としての探究」をモデルとした探究に取り組むことを目指し、そのような探究実践で高い成果を上げる高校を何度も視察し、自校での応用を試みた。ただ、結果としてうまくいかなかったという。織田澤氏は、「アカデミックな探究スタイルを最初に実践してみたが、あまりうまくいかなかった。一方で、地域の課題解決をテーマに実践してみたら、生徒が面白そうに取り組んでくれた」と語る。

上述の経緯がありつつも、青翔開智の教師陣は、現在の青翔開智の探究スタイルは決して妥協の産物ではなく、むしろ高校におけるあるべき探究のスタイルであると捉えている。織田澤氏は「SSH校における生徒の研究テーマを見ると、大学や大学院の研究室で扱うような非常に難しい研究をしている学校もある。このようなテーマに挑戦することは素晴らしいが、中には大学の先生から一方的に与えられたテーマで研究を進める高校生もいると聞く」「もちろん、研究の型を学び、これまでの研究を高校生ながらに継承することも大切

であるが、自ら学問への興味関心を抱き、研究を自分事としてとらえ進めることも大切ではないか」と、昨今の潮流を概括して問題提起する。

青翔開智における探究のカリキュラムの内実を探る上での鍵概念となるのが、同校が採用する「デザイン思考 (design thinking)」といわれる思考・行動様式である。デザイン思考概念の生みの親 T. ブラウン (Tim Brown) は、そのアイデアを初めて公にした論文において、同概念を次のように定義した。すなわち、デザイン思考とは「『人々が生活の中で何を欲し、何を必要とするのか』『製造、包装、マーケティング、販売およびアフターサービスの方法について、人々が何を好み、何を嫌うのか』、これら 2 項目について、直接観察し、徹底的に理解し、それによってイノベーションに活力を与えること」(Brown, 2008, p.86) であると。デザイン思考のプロセスは、世の中の観察から解決すべき課題を見極める「着想」、課題解決につながるアイデアを生み出し、発展させ、検証する「観念化」、生み出したアイデアを実践し課題解決を達成する「実現化」の 3 つの「スペース」からなる (Brown, 2008)。顧客や社会のニーズを見極め、創造的なアイデアによって課題解決のためのアプローチをデザインすること、それがデザイン思考である。

では、デザイン思考の考え方は、どのような経緯で青翔開智に取り入れられたのか。元々、大手電機メーカーのシステムエンジニアや、キャラクタービジネスのプランナーに携わっていた織田澤氏は、仕事をしてきた時の思考法や発想法、企画立案のノウハウを探究のカリキュラムとして取り入れられないかと考えていた。その際、自身の仕事人としての考え方やノウハウがデザイン思考の思考様式と同様であることを発見し、青翔開智の探究の鍵概念にデザイン思考を位置づけたという。以後、「デザイン思考×探究」という青翔開智の独自の探究スタイルが模索され、徐々に後述のような 6 年間のカリキュラム計画が形成されていった。

加えて、デザイン思考が求める創造的アイデアを呼び起こす鍵として、青翔開智が重視するのが、生徒個人々の興味や価値観である。それらは、「アート思考 (art thinking)」と呼ばれる。織田澤氏によれば、各生徒が重視する価値観は様々であるため、アート思考の導入は、デザイン思考による課題解決のアプローチ

に独創性を提供するという。青翔開智では、デザイン思考の課題解決のプロセスによって探究の展開過程を水路づけつつ、アート思考によって個々の探究のオリジナリティを確保するという方針を取っている。

1.2 探究のカリキュラムの展開：3つのフェーズ

それでは、デザイン思考を軸とする青翔開智の探究のカリキュラムは、いかに展開されるのか、6年間のカリキュラム計画に即して見ていこう。青翔開智に入学した生徒たちがデザイン思考に触れる第一の契機は、外部講師を招いて毎年4月に開催されるIDEA Campである。IDEA Campとは、新入生を対象とした2日間のデザイン思考のワークショップである。生徒たちは、たとえば「20年後の学校とは？」といった問いを4人1組のチームで考え、外部講師が提供する思考ツールや議題を活用しながら問題解決を目指す。ワークショップの最後には、各チームが全体に向けてアイデアを発表する機会が設けられる。

IDEA Campによりデザイン思考という思考様式の特徴を感じ取った生徒たちは、6年間の「探究基礎」ロードマップに参入する。そのカリキュラムは、2年ごとに区切られた3つのフェーズ（段階）からなる。

クリエイティブフェーズは、中学1・2年時に取り組むフェーズである。「探究基礎Ⅰ」（中1：週2コマ）では、プランニング講座「鳥取市に魅力的な〇〇を創ろう」というテーマを扱い、「探究基礎Ⅱ」（中2：週2コマ）では、課題解決型職場体験「鳥取の経営者へ改善案をプレゼンしよう」というテーマに取り組む。どちらも地域課題をテーマとした協働での探究である。たとえば、課題解決型職場体験では、グループで地元の企業を訪問し、職場体験を通して企業が抱える課題や問題を分析する。社長や社員の方にインタビューを行い、お客さんがどういう目的でそこに来ているかなどを調査する。職場体験自体は2日間というものの、その後に持ち帰った情報やデータを探究基礎の授業で分析し、その企業の課題、そして、その解決法について考え、実際に企業へ解決策のプレゼンを行う。中には、生徒の提案を受けて青翔開智発の商品やイベントが実現する場合もある。クリエイティブフェーズでは、アイデアを発散的に出す練習を通して、アイデアの創出の楽しさや意義を体験的に学ぶことを重視する。具体的には、ポストイット等を用いたブレインストー

ミングやマトリックスを用いたアイデアの掛け合わせといった活動が行われる。ここで習得するのは、アイデアの創出という発散的・創造的思考である。

続くアカデミックフェーズは、中学3年・高校1年時に取り組むフェーズである。「探究基礎Ⅲ」（中3：週2コマ）では、社会課題解決ゼミ「世界の課題に目を向けよう」をテーマとして地域社会から世界共通の課題へと視野を広げていく。また、「探究基礎Ⅳ」（高1：週3コマ）では、データ分析+AI活用ゼミ「人口減少を人工知能で解決しよう」というテーマで人口減少によって生じる課題に対して、テクノロジーを用いた探究を行う。アイデアの創出それ自体が重視されるクリエイティブフェーズに対して、アカデミックフェーズでは、自己の主張を説得的に他者に伝える方法の習得が目的となる。事実・データを援用する課題解決のアプローチを身につけることで、創出したアイデアに論拠を持たせることが目指されている。たとえば、社会課題解決ゼミでは、生徒自らアポイントメントをとってフィールドワークを行い、SDGsのトピックと紐付けながら生のデータの採集や分析などを試みる。そして、事例調査を通じた解決策を提案する。

パーソナルフェーズは、高校2・3年時に取り組む個人探究のフェーズである。「探究基礎Ⅴ」（高2：週2コマ）では、1万字程度の探究基礎修了論文の執筆と青翔開智での成果発表会（同校では青開学会と呼ばれる）での発表を目指し、自ら設定したテーマについて探究する。最後に、「探究基礎Ⅵ」（高3：週2コマ）では、高2時での探究の成果を進路との接続を意識して洗練させる。それまでのフェーズでは学年全体でのワークショップ形式やゼミ形式が採用されており、時間割上では連続2コマでの授業となる。それに対して、パーソナルフェーズは当該生徒とメンター教員での面談方式での指導を行っており、たとえば月曜に1コマ、金曜に1コマ設けるなど、より定期的に進捗の確認と報告が行えるような構成になっている。1人の教員が担当する生徒数は2、3人であり、後述のように、進路指導を見据えた手厚い探究指導を実現可能とする。

1.3 探究指導の特質

(1) 探究テーマ設定の指導

それでは、青翔開智における探究指導の特質は何かなるものなのか。その特質が明確に現れているのが、

パーソナルフェーズでの個人探究におけるテーマ設定の指導である。テーマ設定の指導に際して、青翔開智が最も重視するのは「4つの円」の考え方である。4つの円は、自分の興味関心の範囲を表す「好きなこと」、活用できる能力を示す「得意なこと」、重視する価値観を反映させる「大切なこと」、個人探究と社会との接続を吟味する「社会から求められること」から構成される。そして、4つの円の共通部分、すなわち「好きなこと」「大切なこと」であるアート思考と、「得意なこと」「社会から求められること」であるデザイン思考の交差点において、個々の生徒はテーマ設定をする。

青翔開智におけるテーマ設定指導の特殊性は、実際の生徒の探究テーマ一覧を参照することで明白になる。その具体を『要旨集』から見てみよう。目を引くのは、論文題目、すなわち探究テーマの多くが問いの形式で記述されていることである。実際に、40名中34名の題目は疑問文で書かれている。加えて、設定される問いの多くは「ある」「ない」もしくは「できる」「できない」のクローズドクエスションの形態をとる(24名)。具体的には、「数字と色の共感覚に規則性はあるのか」「デジタル絵本による保育士の仕事量の軽減は可能か」といった題目が設定されている。残る10名の題目は、たとえば「道の駅を活性化させるにはどうすべきか」「小児入院患者のストレスの緩和につながる効果的なアプローチとは何か」というように、課題解決のアプローチやアイデアを問う論文題目となっている。

また、上掲の具体例が示すように、設定されるテーマの分野・領域としては、学際的もしくは社会科学的なものが多いことも特徴である。反対に、純粋学問に根ざすような自然科学的・人文科学的な探究は少ない。そのような探究の論文題目の具体としては、「高村光太郎『智恵子抄』の形態学的解釈の試み」「オオヒョウタンゴミムシの生息状況からみる環境変化とその保全について」などが挙げられる。興味深いことは、両者が共に疑問文の形式で論文題目を記していない点である。このことは、クローズドクエスションによるテーマ設定という指導方針が、自然科学的・人文科学的な領域よりも学際的・社会科学的な領域での探究を生徒が選択する呼水ともなっていることを暗示している。

(2) 探究指導と進路指導の一体化

探究のテーマ設定を導く4つの円は、同時に生徒の

進路決定にも利用される。すなわち、進路選択においても4つの円の共通部分を探究のメンター教員と探りながら、生徒は進学先や将来のキャリアデザインを自身の探究と並行して描いていく。青翔開智では、探究指導と進路指導を同一の教員が行い、両者を相互往還的に行っている。特筆すべきは、探究基礎修了論文を執筆し終え個人探究の成果が一段落する高3時においても、探究基礎修了論文の追加調査や加筆修正など、選択する進路を見据えた上で探究活動が継続されている点である。青翔開智の探究のカリキュラムでは、高2までは探究、高3では受験準備というように探究指導と進路指導を非連続的に捉える——現在多くの学校が採用している方式——ではなく、個人探究を深化させることで自分自身に適した進路選択が可能になるといった連続的な関係が想定されている。

その成果は、対外的な指標にも表れている。織田澤氏によれば、青翔開智の生徒の約8割は総合型選抜(旧AO入試)や学校推薦型選抜(旧推薦入試)といった入試形態を利用し、約6割の生徒は、その入試形態で合格するという。重要なのは、大学への提出書類や面接等の選抜基準において青翔開智での探究の経験が発揮されていること、そして自らの探究テーマと適合するような進学先が主体的に選択されていることである。この点は、同校のHPにおいて、生徒の進学先と探究基礎修了論文の論題が並置して掲載されている点からもよく分かる。海外進学を含め、卒業生の進学先となる学部学科は多様である。付言すれば、青翔開智における探究テーマと進路選択の一貫性とは、理系探究を行った生徒が理系学部へとといった大枠での対応関係ではなく、進学先となる大学選択や学科選択のレベルにも影響を及ぼしている。たとえば、「小児入院患者のストレスの緩和につながる効果的なアプローチとは何か」という論文を執筆した卒業生は岡山大学医学部保健・看護学科へ、「オオヒョウタンゴミムシの生息状況からみる環境変化とその保全について」という論文を執筆した卒業生は帯広畜産大学畜産学部畜産科学科へと進学している。このように、青翔開智では、探究指導と進路指導の一体化によって、1人ひとりの生徒が切実性を持って進路選択をすることが実現されている。

1.4 小括

以上より、青翔開智の「デザイン思考×探究」とい

う探究スタイルの内実は次のように描くことができる。上述のデザイン思考のプロセスを引き合いに論じれば、青翔開智の探究には一貫して、①検証したい問いや仮説を設定する、②設定した問いや仮説を検証・調査するためのアプローチを提案する、③提案したアプローチを実施することによって課題解決を果たす、という三段階の構造が見出される。そして、各段階にも独特の志向性がうかがえる。まず、①の段階では、学術的な意義や必要性ではなく、生徒自身の問題意識や解決したいと願う社会課題が重視される。②では、アンケートや参与観察といった根拠や説得力のある方法論を用いながら、個々の生徒の独創的なアイデアを反映させた課題解決のアプローチが提案される。アイデア創出の助産師となるのが、個々の生徒の興味や価値観と直結するアート思考である。最後に、③の段階では、課題解決のアプローチを、課題を抱える対象者にプレゼンすることや、論文執筆によって提案したアプローチの成果を示すことがなされる。6年間の集大成となるパーソナルフェーズにおいては、個人探究の深化は進路選択の契機となり、自己実現に結びつく。

2. 経験されたカリキュラムの事例分析

2.1 調査概要と調査対象者の選定理由

本研究では、本稿の第一著者が、2019年度卒業生2名（卒業生Xと卒業生Y）に対して、オンラインで半構造化インタビュー調査を実施した。2名の論文は青翔学会において生徒及び教員から高く評価されたことで、『要旨集』に代表論文として論文全文が掲載された2事例中の2事例である。よって2名の論文は、青翔開智の探究実践の理念が表出した典型であると判断し、詳細な事例研究を行う意義があると考えた。なお、地域社会に拓かれた探究を行う同校の実践は、COVID-19の影響を受けやすいと推察されるため、その影響を受けることなく探究を実践できた最後の学年である2019年度卒業生を対象とした。

2.2 卒業生2名の事例

(1) 卒業生Xの事例

卒業生Xの探究テーマは、「学校教育における地域活性化とはなにか？」であった。この探究テーマを設定した理由について、卒業生Xは、進路希望先の学部である教育に関して、自身が学校外で行ってきたプロ

ジェクト活動と紐付けながら探究したかったと語った。実際、卒業生Xの探究基礎修了論文の冒頭には次のような記述がみられる。

本研究をするに至る経緯は主に2つある。まず1つ目は、私の母校、〇〇町立〇〇小学校の閉校である。この閉校という1つの出来事が過疎化を進行させる大きな原因となっていることから『地元愛』を育み地元を守るために、〇〇小 Project を設立した。この活動を通して、地域活性化と教育には深い関係性があると考えられるようになった。

探究テーマ設定に際して、卒業生Xは、授業時間外の場面でも、教員とテーマについて積極的に議論を行い、そのような議論を通して、進路と学校外での活動を結びつけた探究を進めるという着想を得た。なかでも、卒業生Xは自身が探究以前から取り組んできた活動と照らしあわせながら探究テーマを見出すことで、自分のやりたいことや、社会から求められていることを自分なりに結びつけて、テーマを決定した。すなわち、自分自身の生き方に響くテーマを決定し、自分事になるような切実性のある探究を経験したのである。

このような経緯をふまえ、卒業生Xは、小学3年生から6年生までの地域の課題を扱う「総合的な学習の時間」の授業計画とシラバスの作成を行った。さらに、卒業生Xは、高校での探究経験を活用して、推薦入試でA大学教育学部に合格し、A大学では、高校時代から続く自身の関心事を学術的な視点からも深めている。

もちろん運動してます、自分の場合は。まず高校の探究の方で言うと、今、教育学部の■■専修[教育と地域の関係について学ぶ学科]で学んでいて、いかに地域と連携協働しながら子どもたちだったり、地域を作っていくのかっていうところを中心に自分は今考えているんですけども。[中略]何かそこら辺を考えていくにあたって、今までぼんやりこうしたいなって思ってたものをちゃんと[学習]指導要領を読んだりとか、何かいろんな論文だったり本だったりを読むことに[しています]。

(2) 卒業生Yの事例

卒業生Yの探究テーマは、「アニメ『あらいぐまラスカル』を見て母性は育まれるのか」であった。卒業生Yは、当初からテーマ設定に悩みを抱えていたが、中学校時代から関心を持っていた福祉関係の領域から探究テーマを検討した。その中で、ニュースや新聞でよく目にする虐待に注目し、虐待防止をテーマとして探究を進めることを決めた。しかし、虐待防止に関わる先行研究には、複数の先行研究があることを知り、自身の中で満足のいく探究が遂行できないと感じ取った。そのような中、卒業生Yは教員とのやりとりの中で問題解決への糸口を見出すことに成功する。

「虐待のことをしたいんですけど、どういったことが考えられますかね？」みたいに[先生に尋ねた]。[中略]そしたら、「自分の好きなことってというのは何かな？」っていうふうに[先生から]聞かれて、その中で自分の好きなことを付箋に書き出して、その中で、先生の方も一緒に相談して[くれて]。話し合っていくうちにアニメーションっていうところが僕も好きだったので、これをどうにか活かさせられないかみたいな話が出てきたので、そうなったときに、「アニメーションと虐待の防止ってどういうふうな関係があるのか？」みたいな。[中略]アニメーションを使うことによって虐待を防ぐっていう目的、ゴールっていうのを設定し、[中略]個人的にもやりがいがいっている部分を感じたので、それ[アニメーション]を取り入れるっていうふうに決めました。

以上の教員とのやりとりの中で見出されたのがアニメーションだった。アニメを用いた虐待防止というのが、卒業生 Y にとってのオリジナリティ溢れた、切実性のあるテーマとなったのである。卒業生 Y は、教員の問いかけを受けて、虐待という問題により切実に迫ろうとする中で、鍵となる概念である「母性」に着目し探究を進めることにした。

このような経緯を経て、卒業生 Y は、自分が好きだったアニメ『あらいぐまラスカル』に注目し、「アニメ『あらいぐまラスカル』は母性を育むのか」という問いを設定した。その後、子育てのプロセスを目にすると、母性が育まれるという先行研究で得られた事実に基づき、自分自身の問いに対して、アニメ『あらいぐまラスカル』には子育てのプロセスが含まれており、子育ての擬似体験ができるため、「アニメ視聴によって母性は育まれる」という仮説を立てた。その上で、卒業生 Y は、実際に同アニメを全編視聴し、名前を呼ぶ回数や、えさをやる回数を、全部把握し、論文内では一覧表を示すとともに、丁寧な分析を加えている。

このように、卒業生 Y は、探究において虐待防止という重大な社会的課題について、自分が好きなアニメを問題の解決手段として位置づけ、問題解決に挑戦する経験を得た。実際、卒業生 Y は「本研究の成果が、現代社会が抱える課題を解決するきっかけとなればうれしい」と序論を締めくくっており、このことから、自己の関心を出発点としながら社会課題の解決へ挑もうとした姿勢が窺える。このような経験をふまえ、卒業生 Y は、虐待などの社会問題について学ぶことができる B 大学の政策科学部に推薦入試を経て進学した。B 大学では、社会や福祉関係を中心に学びつつ、それを取り巻く法律についても理解を深めている。

2.3 小括

以上の通り、卒業生 X と Y の探究プロセスと、高校時代の探究と大学入試及び大学での学びの関係について分析してきた。卒業生 X は学校教育における地域活性化について、自身が大切にしてきた学校外での活動に基づいたアクションリサーチを通して課題解決に挑んだ。それに対し、卒業生 Y は社会課題である虐待防止という問題に対して、自分の好きなことであるアニメを用いて課題解決に取り組んだ。また、両者は高校時代の探究経験を活用して大学入試にも合格し、大学入学後もその探究テーマを拡張し学びを深めている。

この話は何も 2 人の事例に限った話ではない。実際、『要旨集』や HP から得られる情報に基づけば、国内の大学等に進学した 2019 年度の卒業生 30 名のうち、22 名（約 73%）の卒業生は『要旨集』に記載のある探究のテーマと、進学先の学部・学科の間に強い関連性がみられた⁷⁾。このように、経験されたカリキュラムにおいても、青翔開智の探究は、デザイン思考のプロセスと、生徒自身の興味や価値観を融合させることから成立する自分事の探究として展開されており、それは生徒の進路選択を切り開き、大学での学びと連続性を有するものとなっていた。

3. 青翔開智の探究実践は何を示唆するのか

3.1 青翔開智の探究のカリキュラムの意義と課題

それでは、青翔開智の探究実践の事例から、いかなる示唆を得ることができるのか。ここではまず、青翔開智の探究のカリキュラムの意義と課題を描き出す。

青翔開智では、デザイン思考の思考様式を手がかりに、問いをクローズドクエスションの形式で事前に設定し、それに回答する形式での探究が実践されていた。このような形式は、学問知にアクセスする手段や時間に制約のある高校生にとっては、一定の導きをもたらす。すなわち、「限られた時間の間に、この仮説、課題に対して、こんなアプローチをして、それを明らかにするんだということを強く自己認識する」(田村氏)ことができる。論文のテーマが問いの形式になっていることによって、生徒が問いを立てた後、その問いに対して仮説を立てるといったシンプルかつ明瞭な筋道が示され、それに基づいて生徒は探究を進めることができ、探究プロセスの指針を明確にできる。このように、限

られた制約の中で効果的に探究を進めることができる点が、本事例が示す第一の意義である。

さらに、青翔開智では、課題解決に向けたアイデアを生徒自身の興味や価値観と結びつけることで、課題解決のアプローチを創造的でオリジナリティ溢れるものにすることが目指されていた。加えて、探究指導と進路指導の一体化を図ることで、探究の経験は自身の進路選択を熟考する契機となっていた。これらのことから、青翔開智の実践が、生徒自身のパーソナルな問いから出発した切実性を持つような探究を志向するものであることがうかがえる。さらには、卒業生 X と Y の事例からも分かるように、探究が高校での一時の経験に留まる事なく卒業後も個々の探究を追求するなど、自分事としての探究、すなわち切実性を有する「重い学び」としての探究が成立していた（石井, 2019）。

しかし同校の探究には、次のような課題も見出せる。第一に、生徒の論文題目の傾向性にも表れていたように、事前に問いを設定しその問いの真偽を検証する探究方式は、純粋学問に根ざす探究を志向する生徒にとっては、障壁となる可能性がある。言い換えれば、仮説検証型の探究ではなく、探究の過程を通じて検証すべき問いが明確となるような、仮説生成のプロセスとして探究を捉える志向性は、青翔開智では希薄である。

第二に、本研究で分析対象とした『要旨集』からは、適切な問いの設定が行えていない、または探究上の問いと探究のアプローチに整合性が見られない探究の事例も散見された。実際、卒業生 Y の探究に関して、「アニメ『あらいぐまラスカル』を視聴して母性は育まれるのか」という問いをそのまま検証することは困難である。つまり、卒業生 Y が行った分析は「アニメ『あらいぐまラスカル』には、養育を示唆するような描写がどれだけ含まれているのか」という問いには回答しつつも、その描写を視聴することによって母性が育まれるという帰結は暗黙の前提となっている。探究テーマをクローズドクエスションの形で一元化する、生徒の興味や価値観から、非連続で独創的な課題解決のアプローチを創出するという方略では、設定する問いの学問的な妥当性や意義、問いと方法論の一貫性など、学術研究が重視する諸点を検討する視点は弱まる。

3.2 探究のカリキュラム編成に対する示唆

最後に、青翔開智の事例が高校探究のカリキュラム

編成のあり方にいかなる示唆を与えるのかを考察する。

第一に、青翔開智の事例は、従来は SSH 校などの探究先進校を範に多くの学校が取り組んできた「学術研究としての探究」のオルタナティブを示すものである。「学術研究としての探究」モデルと青翔開智の探究モデルはそれぞれ長所と短所を含んでいる。たとえば、前者では学問の論理が重視され、既存の研究知見の蓄積や適切な方法論に基づいた研究活動が高校生にも経験可能となる一方、それがどれほど後者が重視するような重い学びに結実するのかを検討する視点は希薄になる。他方、青翔開智の探究では、ビジネスの世界で実践されてきた思考法や行動様式を継承しようとするために、現実世界や社会活動におけるニーズや関心を出発点として、具体的なアクションや創造的な課題解決に結びつけやすい。その結果、生徒にとって探究の主題や営為は自分事として昇華されやすくなる。一方、ディシプリンの不在により、探究の質それ自体を保証する論理は後景に退く。よって、各学校の実情に応じて、どちらの探究スタイルに力点を置くのか、または一方の探究スタイルの短所を他方の要素で補うことにより、探究スタイルをいかに改善していくのかを検討していくことが望ましい。青翔開智の「デザイン思考×探究」モデルの抽出化は、高校における探究のカリキュラムの多様化や複線化を提起するものである。

第二に、第一の点と関連して、生徒が実施した探究の質と、その探究の経験がもたらした教育成果の質を区別する必要性を本事例は示唆する。近年、いわゆる難関大学での総合型選抜の要件として、高度な学術的知見や研究成果を高校生に期待する風潮が高まりつつある（高橋, 2020）。しかしながら、卒業生 X と Y の語りが示すように、学術的知見の産出とは直接結びつかないような高校生の等身大の探究であっても、探究の経験は生徒が自身の関心や探究過程をメタ認知する機会を提供し、大学等での学術研究や社会課題解決へのスムーズな移行は可能となる。探究の質を高めることは、探究を通じた教育成果の質を高めることに必ずしも正比例するわけではない。探究のカリキュラムの質は、あくまでも後者の質として吟味されるべきことを青翔開智の実践は示している。

第三に、探究指導と進路指導の一体化という青翔開智の探究実践の特色は、学校教育全体における探究の

カリキュラムの位置づけを再考させるものである。これまで、学校全体のカリキュラムと関連づけて探究のカリキュラムが考案される場合、それは主には教科学習と総合学習の関係という枠組みから論じられてきた(田中, 1999)。それに対して青翔開智では、進路指導や卒業後のキャリア形成と連動させる形での探究のカリキュラム編成がなされていた。この点は、前者が、教科と探究の関係という認知過程での接続を論題とするのに対し、後者では探究の認知的な深化によって、生徒の具体的決断である進路選択を導くというように、認知と認知だけではなく、認知と行為の接続をも視野に含む点でも重要である。青翔開智の事例は、探究指導と進路指導の一体化によって、生徒が切実性を持って探究のカリキュラムを経験し、同時に、一般的な受験指導では達成しえない主体的な進路選択が実現されるとともに、高校での探究と大学入学後の学びとの間における連続的な接続を達成する可能性を示唆する。

おわりに

本稿では、青翔開智における探究実践を事例として取り上げ、その意義と課題を検討してきた。概括すれば、青翔開智の探究のカリキュラムは、「デザイン思考」と呼ばれるビジネスの世界で実践されてきた思考・行動様式の考え方をベースとして、青翔開智特有の発展を遂げて確立されたものであった。このような青翔開智の探究のカリキュラムには、①探究プロセスの指針が明確になり、限られた制約の中で効果的に探究を進めることができるという点、②生徒自身のパーソナルな問いから出発した切実性を持つような自分事としての探究、すなわち「重い学び」としての探究が成立する点に意義を見出すことができた。他方、課題としては、①仮説生成のプロセスとして探究を捉える志向性の弱さ、②設定する問いの学問的な妥当性や意義、問いと方法論の一貫性など、学術研究が重視する諸点が弱まる点が指摘できた。最後に、青翔開智の実践事例は、①探究のカリキュラムの多様化や複線化の可能性、②生徒が実施した探究の質と、その探究の経験がもたらした教育成果の質を区別して吟味する必要性、③探究指導と進路指導を往還させる探究のカリキュラムの可能性という3つの示唆を提起することを示した。

現在、全国の高校で実践されている探究のカリキュ

ラムの様相は、さらに多角的・多層的である。では、それら多様な探究実践は、どのような理論的整理が可能か。今後は、複数事例に基づいて探究のカリキュラムの理論的な類型化を行うことが求められるだろう。

注

①現在、SGH は、ワールドワイドラーニング(WWL)コンソーシアムとスーパーグローバルハイスクールネットワーク(SGHN)に発展的解消されている。

②本稿の著者は、青翔開智において2日間にわたる訪問調査を行った(2022年6月)。訪問調査では、同校の教育実践を観察・見学するとともに、教職員らに対するインタビュー調査を実施した。対象者は、理事長の横井司朗氏、校長の織田澤博樹氏、探究部主任の田村幹樹氏、他教諭2名である。その際、『2019年度探究基礎修了論文要旨集』(以下、『要旨集』)など、関連資料の提供を受けた。後日、学校側の許諾を得た上で、同校の卒業生2名(XとY)に、オンライン形式(Zoom)で半構造化インタビューを実施した(2022年8月)。インタビュー調査対象者からは、事前に研究内容について説明した上で、研究協力への同意書への署名を得るとともに、論文本文を提示して内容の確認と同意を得た。

③HPに記載されている「進学先と探究基礎修了論文の論題【令和2年(2020年4月)】」を参照して、学部・学科の詳細がわからない海外大学進学者4名及び、『要旨集』に掲載されていない既卒生12名を除いた、46名中の30名を分析対象とした。『要旨集』の内容と進学先の学部・専攻を照合して対応関係を確認した。

文献

- Brown, T. (2008). Design thinking. *Harvard business review*, 86(6), 84-92.
- 蒲生諒太 (2020). 「『探究的な学習』の歴史的形成について」『立命館高等教育研究』20, 59-76.
- 石井英真 (2019). 「『見方・考え方』をどうとらえるか」『読みの授業研究会編『国語授業の改革19』学文社, 164-171.
- 大貫眞弘・竹林和彦 (2011). 「高等学校段階における卒業論文カリキュラムの検討」『早稲田教育評論』25(1), 173-187.
- 青翔開智中学・高等学校 (2020). 『2019年度探究基礎修了論文要旨集』(未公開資料).
- 青翔開智中学・高等学校 (n.d.). 「青翔開智中学・高等学校HP」(<https://seishokaichi.jp/>) (最終閲覧日: 2022年9月27日)
- 高橋亜希子 (2020). 「新高校学習指導要領と探究学習」『アカデミア. 人文・自然科学編』19, 31-43.
- 田中耕治 (1999). 『「総合学習」の可能性を問う』ミネルヴァ書房.
- 田中孝平 (2022). 「高校・大学間における教育接続タイプの特徴」『大学教育学会誌』44(1), 150-159.

謝辞

横井司朗理事長、織田澤博樹校長、横井麻衣子氏、田村幹樹氏から多大な協力を頂いた。ここに記して感謝申し上げる。

(日本学術振興会特別研究員・博士後期課程)
(日本学術振興会特別研究員・博士後期課程)
(日本学術振興会特別研究員・博士後期課程)
(修士課程)

受理 2023年2月27日