

探究の軌跡を問い直す哲学対話:OB との協働によるキャリア形成と総合型選抜支援の新モデル構築

聖学院中学校・高等学校
山本 周
他 2 名

1. 研究・活動の背景と目的

1.1. 問題の所在：探究学習と進路選択の「分断」

高等学校学習指導要領の改訂に伴い、「総合的な探究の時間」が必修化され、多くの学校で生徒主体の課題解決型学習（PBL）や探究活動が実践されている。令和7年12月26日に開催された中央教育審議会 教育課程部会 総合的な学習・探究の時間ワーキンググループにおける「総合的な学習・探究の時間に関する目標・内容の構造化等について」の議論でも、探究的な学びが各教科の学びと二項対立的に捉えられがちである課題や、実社会との接続の中で生徒自身が問いを見出すプロセスの重要性が改めて指摘されている。しかし、現場の実態として、高校3年生の「受験期」に差し掛かると、重大な教育的課題が浮き彫りになる。それは、これまで培ってきた豊かな探究活動が、大学入試（特に総合型選抜や学校推薦型選抜）の対策という文脈に入った途端、単なる「合格のための実績作り」や「体裁の整ったアピール材料」へと矮小化されてしまう現象である。

この「探究」と「受験」の分断は、生徒の学びの連続性を断ち切るだけでなく、大学入学後のミスマッチや学習意欲の低下にもつながる深刻な問題である。生徒は「自分が何をやりたいか」よりも「大学にどう評価されるか」を優先し、自身の探究のプロセスを、大学のアドミッション・ポリシーに合わせて無理やり歪曲して語るようになる。これは、教育工学的な視点で見れば、学習者が「真正な学び（=学びの本質）」から離脱し、制度的なゲームのプレイヤーへと変質してしまうことを意味する。

1.2. 現代高校生が直面する「評価への過剰適応」

特に近年、SNSの普及や自己責任論の浸透により、現代の高校生は常に「他者からどう見られるか」という評価の視線に晒されている。この傾向は、三宅香帆氏が著書『考察する若者たち』（PHP新書）において指摘した、現代の若者に特有の行動様式とも強く共振している。同書によれば、現代の若者はコンテンツを消費する際、多様な解釈を楽しむ「批評」よりも、たった一つの正解（伏線の意味や真犯人など）を当てる「考察」を好む傾向にあるという。これは「間違えたくない」「時間を無駄にたくない（タイパ：タイムパフォーマンス）」という強烈的な欲求の表れであり、彼らは不確実な「徒労」を極端に恐れ、確実に「報われる（正解が得られる）」ことを渴望している。

この心理は、進路選択の局面においても顕著である。生徒たちは、「自分らしさ」という正解のない問いに向き合うこと（=批評的行為）をリスクと捉え、大学が求める「正解の志望動機」や、AI・アルゴリズムが提示する「最適解」をパズルのように当てようとする（=考察的行為）。その結果、彼らは「立派な志望動機」や「社会貢献の物語」を捏造する（これを本報告書では「表層的自我」と呼ぶ）一方で、本来持っていたはずの、泥臭い試行錯誤や、言葉にならない内発的な問いや情熱（「実存的主体」）を受験の名の下に封印してしまう。「表層的自我」と「実存的主体」の乖離、そして「報われないこと」への過度な恐怖こそが、生徒が志望理由書作成において苦悩し、筆を止めてしまう根本的な原因である。

1.3. 研究の目的：新たな進路指導エコシステムの構築

本活動では、この課題を克服するために、従来の「教員対生徒」という垂直的な指導関係だけでなく、「卒業生（OB）との対話」および「生成AI（探究サポートAI）」を組み合わせた新たな進路指導のエコシステム（生態系）を構築することを目的とした。

具体的には、以下の2点を主たる柱とする。

1. プロジェクト「村人A」の実践：
本校の卒業生（大学生）をメンターとして招聘し、彼らとの「哲学対話」を通じて、生徒が自身の探究の軌跡を問い直し、教員には見せられない「弱さ」や「本音」を開示できるサードプレイスを創出する。ここでOBは、教員の代理人ではなく、生徒と教員の間をつなぐ「翻訳者」としての役割を担う。
2. 探究学習サポートAI「山本先生Gem」の開発と検証：
時間的・空間的制約を補完するツールとして、担当教員の思考プロセスを学習させた生成AI「山本先生Gem」を導入する。AIによる「評価を伴わない壁打ち」がいかに関心を生徒の思考を促進するか、また、人間（教員・OB）とAIの最適な役割分担とは何かを検証する。

これらを通じて、生徒が「受験のための探究」ではなく、「人生を賭けた問い」としての探究を取り戻し、実存的な主体として大学での学びへと接続していくプロセスを支援することを目指した。

2. 実践活動の内容と方法

2.1. プロジェクト「村人A」の概念設計と実施体制

プロジェクト名の「村人A」には、RPG（ロールプレイングゲーム）における「名前のない脇役」というメタファーが込められている。受験という物語の主人公（勇者）はあくまで生徒自身であり、OBや教員は、勇者にヒントを与え、装備を整えさせる「村人」に徹するという教育的スタンスを明示したものである。

指導にあたるOB（以下、メンター）は、本校の探究コース（GIC）を卒業し、現在大学で研究活動を行っている学生を中心に構成された。彼らは単なる「受験の成功者」としてではなく、「現在進行形で問いを探究している先輩（学習者）」として参加することが求められた。

2.2. 実践フェーズの詳細経過

本実践は、高校3年生の総合型選抜・学校推薦型選抜を志望する生徒を対象に、2025年4月から8月にかけて、以下のフェーズで展開された。

● フェーズ1：自己の棚卸しと課題の顕在化（4月～5月）

プロジェクトの導入期として、まずは生徒自身が現時点での志望理由書（ES）の初稿を作成するワークを実施した。

この段階で、多くの生徒が「何を書けばいいかわからない」「自分の探究活動が大したものと思えない」「志望校のアドミッション・ポリシーと自分の活動が噛み合わない」といった壁に直面する。教員はあえて具体的な添削を行わず、生徒の「書けなさ」や「違和感」を十分に顕在化させることに注力した。この「欠乏感」こそが、後の対話への動機づけとなるからである。



画像 1 キックオフ

● フェーズ2：先人に学ぶ・視座の転換（5月～6月）

自身の現在地を知った生徒に対し、過去の合格者の志望理由書を読み解くアーカイブ学習を実施した。さらに、本校OB（大学生）が登壇し、以下のテーマでトークセッションを行った。

「高校時代の探究テーマが、大学でどう変容したか」

「受験時、本当は何に悩んでいたか」

ここでOBが語ったのは、華々しい成功体験ではなく、高校時代の未熟な仮説が大学での学びにどう接続されたかという「プロセス」の話であった。これにより、生徒の視座は「合格するためのテクニック」から「大学での学びの解像度を高めること」へとシフトし始めた。



画像 2 先人（OB）に学ぶ

● フェーズ3：哲学対話と深化（6月～7月）

本プロジェクトの中核となるフェーズである。生徒数名とOB1名による少人数グループ（島）を作り、「哲学対話」の手法を用いたワークショップを複数回実施した。

テーマは「なぜ大学に行くのか？」「自分は何者か？」「その探究は誰のためか？」といった正解のない問いである。ここでは、志望理由書の完成度を高めることよりも、生徒の価値観を深掘りし、言語化することに主眼を置いた。OBはファシリテーターとして、生徒の発言を否定せず、深めるための問い（「それはどういう意味？」「例えば？」）を投げかけ続けた。



画像 3 OBとの対話

● 夏期特別講座「索咲処（さくところ）」（夏休み期間）

夏休み期間中、学校内にOBが常駐する学習環境「索咲処」を開設した。これは自習室と相談室を兼ねた空間であり、生徒はいつでもOBに壁打ち（相談）を依頼できる。

特徴的なのは、「教員が指導する前に、まずOBと壁打ちを行い、ある程度言語化してから教員に見せる」というフローを推奨した点である。これにより、教員のリソース不足を解消すると同時に、生徒が「未完成的な状態」を見せられる心理的安全性を確保した。

2.3. 探究学習サポートAI「山本先生Gem」の開発と導入意図

対話の時間を補完し、生徒が24時間いつでも思考整理を行えるよう、Googleの生成AIモデル（Gemini）を活用したカスタムボット「山本先生Gem」を開発した。

- 開発コンセプト：答えを教える「ティーチングマシン」ではなく、問いかける「コーチングパートナー」。
- システムプロンプトの設計：担当教員（山本周教諭）の過去のフィードバックログや思考プロセスを学習させ、以下の振る舞いを定義した。
 1. 生徒の記述を決して否定しない。
 2. 答えを提示せず、「なぜそう思ったのですか？」「具体的にはどのような経験ですか？」と問い返す。
 3. 論理の飛躍がある場合、優しく指摘し、再考を促す

これにより、生徒は深夜や自宅学習時においても、自身のアイデアを壁打ちし、思考の解像度を高めることが可能となった。また教員との面談をする際にも前提の部分が整理されており、より解像度の高い対話と次の行動をより明確に計画することが可能となった。



画像 4 先生Gemと各自対話

3. 活動の成果と分析（定量的・定性的評価）

本活動の効果検証として、プロジェクト終了後に参加した高校3年生および指導にあたった卒業生（OB）に対して詳細なアンケート調査を実施した。また、AIの利用ログ分析も併せて行った。

3.1. 生徒の変容プロセス詳細分析

生徒向けアンケート（31名中、25名回答）の結果、生徒の内面において劇的なパラダイムシフトが生じたことが確認された。

【分析視点①】「表層的自我」からの脱却と「本音」の獲得

「志望理由書を書く際、『評価されるための正解』を探すのではなく、『自分の本音』を表現することを重視できたか」という問いに対し、回答者の多くが5段階評価で最高評価を示した。自由記述からは、生徒が「受験用の自分」を捨て、等身大の自分を受け入れる過程が読み取れる。

「私は今後何をやりたいのかという未来に続く自分の欲望の話をするのではなく、過去を分析しその本質を考え続けることが重要である。（中略）自分自身の進路やその内容は大きくこの授業によって変わったわけではないが、自分自身が掲げていた課題や大学での研究の解像度はものすごく高くなり、本質を掴み考えることができるようになったと思う。」（生徒アンケート記述より）

この記述は極めて示唆に富んでいる。従来の指導では「未来のビジョン（欲望）」を語らせることが重視されがちだが、この生徒は「過去の本質的分析」こそが重要だと気づいた。これは、浮ついた夢物語ではなく、地に足のついた実存から出発することの重要性を自覚したことを意味する。

【分析視点②】「過去の再解釈」による意味の生成

また、受験プロセスを通じて、1・2年次の探究活動（当時は「やらされていた」と感じていた活動）の意味を再発見する生徒が多く見られた。

「やはり高一高二時にプロジェクトで自分が本当に問題と考える社会課題を分析し、やらされてる感で活動するのではなくプロジェクトを真剣に行うことが、どれだけ重要かを改めて認識することに至った。（中略）活動等を『こなす』ということは何の意味を持たないと認識してほしい。」（生徒アンケート記述より）

この振り返りは、本プロジェクトが単なる入試対策の枠を超え、中等教育における「学びの総括（リフレクション）」として機能したことを示している。過去の経験が、対話を通じて「今の自分」と接続され、新たな意味を帯びて立ち上がってくるプロセスである。

【分析視点③】「安全地帯」としてのOBとの対話空間

教員には話せない「迷い」を開示できたことが、結果として志望理由書の質を高める要因となった。

「受験が迫る高三に関しては、全力で頼れる人を頼り、その人たちに自分の本音をぶちまけることで最終的には良いものができると思う」（生徒アンケート記述より）

「やはりOBからの指導の最大の利点は、同じGICという環境下で過ごしてきた先輩たちが大学受験をどのように乗り越えたのかを身近で聞き、1・2年前に受験を通過してきた先輩たちと一緒に進路に対して考えられるところであると思う。」（生徒アンケート記述より）

生徒にとって、OBは「成功したモデル」であると同時に、「同じ苦しみを共有できる仲間」でもあった。この心理的距離の近さが、深い自己開示を促し、結果として表面的な言葉ではない、魂の入った志望理由書の作成に繋がったのである。

3.2. 卒業生（OB）の変容と教育的効果

一方、指導側であるOBを対象としたアンケート（5名全員回答）からは、この活動がOB自身にとっても深い学びの場となっていたことが明らかになった。

【分析視点①】 教員言語から生徒言語への「翻訳」機能
アンケート回答の中で最も特筆すべきは、OB自身が自らの役割を「翻訳者」と定義している点である。

「生徒の『探究の問い』を言語化するプロセスにおいて、学術的に専門性の高い教員による翻訳を、OB（大学生）の目線から再翻訳して伝えた時、生徒の志望理由書や探究論文の筆が動き始めた。生徒自身が納得感のある表現や文章を見つけることができた。」（OB生徒の回答より）

教員の指導は時に学術的・抽象的すぎて、高校生には消化不良を起こすことがある。OBは、教員の意図（アカデミックな厳密さ）を理解しつつ、それを高校生の実感（ナラティブ）に合わせ、噛み砕いて伝える。この「二重の翻訳作業」こそが、OBメンターの最大の教育的価値であると言える。

【分析視点②】 「ぶっちゃけ話」による信頼構築と戦略立案
また、非公式な関係性だからこそ可能な「本音の戦略会議」が、生徒の意思決定を支えた。

「かつて当事者であった視点から、受験戦略や志望校決定の際には『理想的な編成』や『一般的な手法』よりも、より『生徒個人のための戦略』を立てることが出来た。（三者面談や先生との面談とは違って『ぶっちゃけ』こうですという話が多かった。例えば、『第一志望は一応慶應だけど、ぶっちゃけ行きたいのはこっちです』の様な）」（OB回答より）

このような「ぶっちゃけ話」は、一見不真面目に見えるかもしれないが、生徒が自身の欲望に正直になり、納得感を持って進路を選ぶためには不可欠なプロセスである。OBは制度の隙間を埋めるクッションとしての役割を果たした。

【分析視点③】 卒業生自身のメタ認知とエンゲージメント
指導体験は、OB自身の成長にも寄与している。

「自分は、正直、受験はうまく行った方で、そこまで苦しい思いはしなかったが、多くの人の受験と一緒に経験したことで、さまざまな悩みや、道筋があるのだと実感した。」（OB生徒の回答より）

「だんだんそのような憂いも消えていくような気もし、だんだんと自信がついていくのを感じた。」（OB生徒の回答より）

他者の人生に深く関わることで、OBは自身の受験体験を相対化（メタ認知）し、多様な他者への想像力を養っている。また、「卒業後もGICクラスであったことの繋がりを生かして、仕組みを作る」といった記述に見られるように、母校への貢献意欲（エンゲージメント）が高まり、学習コミュニティの持続可能性が強化された点も重要な成果である。

3.3. AI(山本先生Gem)と人間の役割分担の最適解

AI活用に関する詳細分析（18名全員回答）からは、AIと人間（教員・OB）の明確な役割分担の可能性が示された。

● AIの強み：「心理的安全性」と「論理的構造化」

AIに対する評価で特筆すべきは、「計画の具体化（平均4.57）」と「心理的安全性（平均4.50）」の高さである。生徒は、人間には聞きにくい初歩的な質問や、整理されていない断片的なアイデアを投げる相手としてAIを重宝した。「人間には聞きにくいことも聞ける」「アイデア出しや情報整理の段階でGemを使う」といった声は、AIが感情を持たないからこそ、気兼ねなく何度も壁打ちができる「思考の安全地帯」として機能したことを示している。

● 人間の強み：「文脈的共感」と「自信の付与」

一方で、AIに対する評価で著しく低かったのが「自信の醸成（平均3.29）」である。AIは論理的なフィードバックは返せるが、「君ならできる」という背中を押す行為や、迷いに寄り添う感情的なサポートにおいては無力であった。生徒は「方向性に迷ったり、具体的なアクションプランを立てる段階で先生に相談する」「気持ちとか、感情とか、声の質とかそのような細かい部分を繊細に知ることができる」と回答しており、最終的な意思決定や精神的な支柱としては、やはり人間（教員）が不可欠であることが再確認された。

4. 考察：ハイブリッドな支援環境における学習モデル

4.1. 「実存的主体」の回復プロセス

本実践を通じて、生徒は「評価される客体」から、自らの人生を物語る「実存的な主体」へと変容を遂げた。このプロセスは、以下の3段階で説明できる。

1. 解体：フェーズ1～2において、OBとの対話を通じ、借り物の言葉（表層的自我）で武装していた自分が解体される。
2. 探索：フェーズ3の哲学対話やAIとの壁打ちを通じ、バラバラになった自己の要素（過去の経験、現在の興味、未来への展望）を再探索する。
3. 再統合：夏期講習を通じ、アカデミックな視座（教員の指導）と個人の情熱（OBとの対話）が統合され、新たな語り（志望理由書）として結実する。

4.2. 「翻訳者」としてのOBの機能と正統的周辺参加

Lave & Wengerの「正統的周辺参加（Legitimate Peripheral Participation）」論を援用すれば、OBは大学という実践共同体（Community of Practice）への参加を仲介する「先輩」である。

生徒にとって、教員は「遠い中心人物（達人）」だが、OBは「少し前を行く先輩（十全的参加者に近い周辺参加者）」である。この距離感が、生徒の参加意欲を喚起し、学習の足場かけ（Scaffolding）として機能した。特に「翻訳」機能は、学習者が専門的な文脈へと参入する際の認知的負荷を下げ、スムーズな移行を支援する上で極めて有効であった。

4.3. 探究と進路を接続する「三位一体」のエコシステム

本研究の結論として、探究学習と進路指導を接続するためには、以下の「三位一体」の支援体制が最適解であると提言する。

- ① 教員（Direction）：学術的視座の提供、探究の質の担保、評価基準の提示。「北極星」として進むべき方向を示す。
- ② OB（Translation / Empathy）：教員言語の翻訳、実体験の共有、精神的ケア、ナナメの関係。「伴走者」として共に歩む。
- ③ AI（Structure / Safety）：アイデアの構造化、24時間対応の壁打ち、心理的安全性。「道具・鏡」として思考を映し出す。

これらが相互に補完し合うことで、生徒は孤立することなく、かつ依存することなく、自律的な学習者として成長していくことができる。

5. 結論および今後の展望

5.1. 総括

本助成による活動は、高校3年生の進路探究において、卒業生とAIを活用した新たな支援モデルの有効性を強く示唆する結果となった。

生徒は受験を「合格のための手段」としてだけでなく、「自己の探究の集大成」として捉え直すことができ、その過程で深い学びと成長を実現した。また、協力した卒業生にとっても、教育的関わりを通じて自己効力感を高める機会となった。これは、学校教育が卒業後も続く「学習のエコシステム」へと拡張可能であることを証明している。

5.2. 今後の課題と展望

今後の課題として、以下の2点が挙げられる。

1. 「村人A」の自律的な運営システムの構築：
OBからの要望（「持続可能な仕組みとして続いていくために」）にもあったように、この関係性を一過性のイベントで終わらせず、システムとして定着させる必要がある。具体的には、OB組織の体系化や、後輩指導のノウハウを蓄積・継承するプラットフォーム（形式知化）の整備が求められる。
2. AIのパーソナライズ化とデータ連携：
生徒からの要望が多かった「文脈の記憶」や「個人の成長に合わせたフィードバック」を実現するため、AIモデルのさらなるチューニングや、学習ログを活用したポートフォリオシステム（RAGシステムの構築等）との連携を検討したい。

本実践で得られた知見は、本校のみならず、探究学習の出口戦略に悩む多くの高等学校にとって、一つの汎用的なモデルケースになり得ると確信している。今後は、本クラスの最終発表会等での論文発表を通じて、このモデルを広く教育界に還元し、さらに高大接続改革の実質化等にも寄与していく。

参考文献

- （1）文部科学省，総合的な学習・探究の時間に関する 目標・内容の構造化等について，2025年12月
- （2）三宅香帆，考察する若者たち（PHP新書），2025年11月
- （3）文部科学省，質の高い探究的な学びの実現，2025年5月
- （4）文部科学省，初等中等教育段階における 生成 AI の利活用に関するガイドライン，2024年12月
- （5）文部科学省，リーディングDXスクール生成AIパイロット校，https://leadingdxschool.mext.go.jp/ai_school/
- （6）Lave & Wenger，福島 真人，状況に埋め込まれた学習 正統的周辺参加，産業図書，1993年11月

共同研究者
（代表）山本 周
土屋 遥一郎
伊藤 大輔