

高等学校の「学びの領域選択機会」をリデザインする：大阪府立今宮工科高校「キャリアデザイン」実践事例報告

著者	乾 明紀, 井上 翔一
雑誌名	京都光華女子大学京都光華女子大学短期大学部研究紀要
号	57
ページ	109-117
発行年	2019-12-01
URL	http://id.nii.ac.jp/1108/00000950/

高等学校の「学びの領域選択機会」をリデザインする —大阪府立今宮工科高校「キャリアデザイン」実践事例報告—

乾 明 紀
井 上 翔 一

I. はじめに

2018年、高等学校の学習指導要領が改訂された。2022年から年次進行で完全実施される本改訂で注目されるキーワードのひとつが「探究」である。「総合的な学習の時間」は「総合的な探究の時間」となり、さらには、古典探究、地理探究、日本史探究、世界史探究、理数探究基礎、理数探究といった科目が新設された。このような大胆な科目改訂を伴う「探究」の強調は、チョーク&トークなどと揶揄される高校教育からの脱却を一層図ろうとするものである。2007年に改正された学校教育法（第30条の2）により、育成すべき学力（資質・能力）は、「基礎的な知識・技能」に加え「思考力・判断力・表現力等の能力」と「主体的に学習に取り組む態度」の3要素と定められたが、中央教育審議会（2016）が次のように述べるほど高校教育への評価は手厳しい。

高等学校における教育が、小・中学校に比べ知識伝達型の授業にとどまりがちであることや、卒業後の学習や社会生活に必要な力の育成につながっていないことなどが指摘されている。

このような現状を改善するための象徴的存在が「探究」といってよいだろう。加えて、先述の学力の3要素（資質・能力の3つの柱）を育成するために「主体的・対話的で深い学び」（アクティブ・ラーニング）の重要性が新学習指導要領で謳われた。この学びの実現こそ、これからの高校教育の目標となる。「何を教えるか」という教授パラダイムから「何ができるようになるか」、「何を学ぶか」、「どのように学ぶか」という学習パラダイムへの転換が、高校教育においても推し進められるのである（図1）。

このような学力観のパラダイムシフトは、後期近代社会における学校から仕事や社会へのトランジション

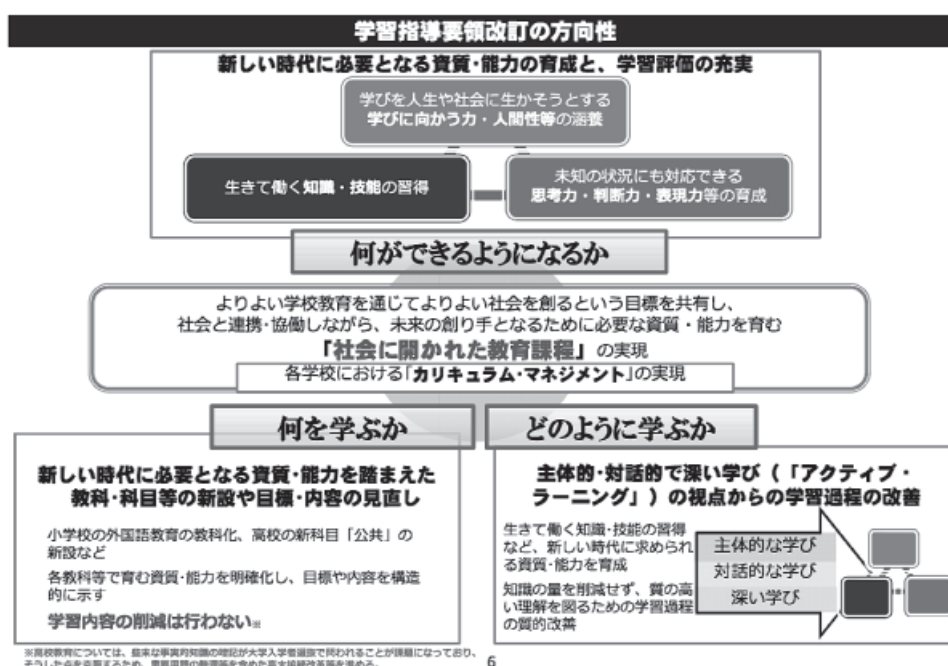


図1 学習指導要領改訂の方向性（文部科学省，2017）

課題がその背景にある（溝上・松下，2014，溝上，2017）。グローバル化の進展やICT技術の急速な発展は、政治と経済を新自由主義的なものに向かわせ、伝統的な規範やコミュニティを揺さぶった。その結果としてライフコースの個人化がリスクを内包しながら急速に進み、キャリアは多様化し、トランジションのあり方を変容させている。学校教育は、この変容するトランジションへの対応・支援が求められているのである。

従来の当たり前を著しく変化させる後期近代社会のトランジションでは、若者は自らの価値や能力を頼りにキャリアデザイン（職業キャリアだけでなく、生き方やシティズンシップも含めた広義のキャリア形成）をおこなっていかねばならない。組織への適応以上のことを求められるキャリアデザインは、容易に解を見いだせない。後期近代社会が突きつけるこの難題に対して、自らの「できること」・「わかること」を他者とも交わりながら拡大し続け、キャリアデザインの質を高めることがその解決策となる。したがって、問題解決を繰り返す探究的な学習や「主体的・対話的で深い学び」によってキャリアデザインに必要な力を育成することが、有力なトランジション課題への対応・支援策となる。

Ⅱ. 学校教育全体を通じたキャリア教育の必要性

このように、トランジションあるいはキャリアデザインの視点から高校教育（あるいは生徒の学び）を捉え直せば、新学習指導要領の改訂の方向性（図1）を理解することはたやすくなるだろう。そして、同時に学校教育全体を通じたキャリア教育の必要性が見えてくる（図2）。

かつてキャリア教育は「勤労観，職業観を育てる教育」（文部科学省，2004）と矮小化されて定義されていたが，2011年以降の定義は「一人一人の社会的・職業的自立に向け，必要な基盤となる能力や態度を育てること」（中央教育審議会，2011）である。新設された「総合的な探究の時間」では，以下のように「自己の在り方生き方」を考えるキャリアデザインと「課題を発見していく」という探究活動に必要な資質・能力の育成が目標とされた（文部科学省，2018）。

総合的な探究の時間の目標は、「探究の見方・考え方」を働かせ、横断的・総合的な学習を行うことを通して、自己の在り方生き方を考えながら、よりよく課題を発見し解決していくための資質・能力を育成することを目指すものであることを明確化した。

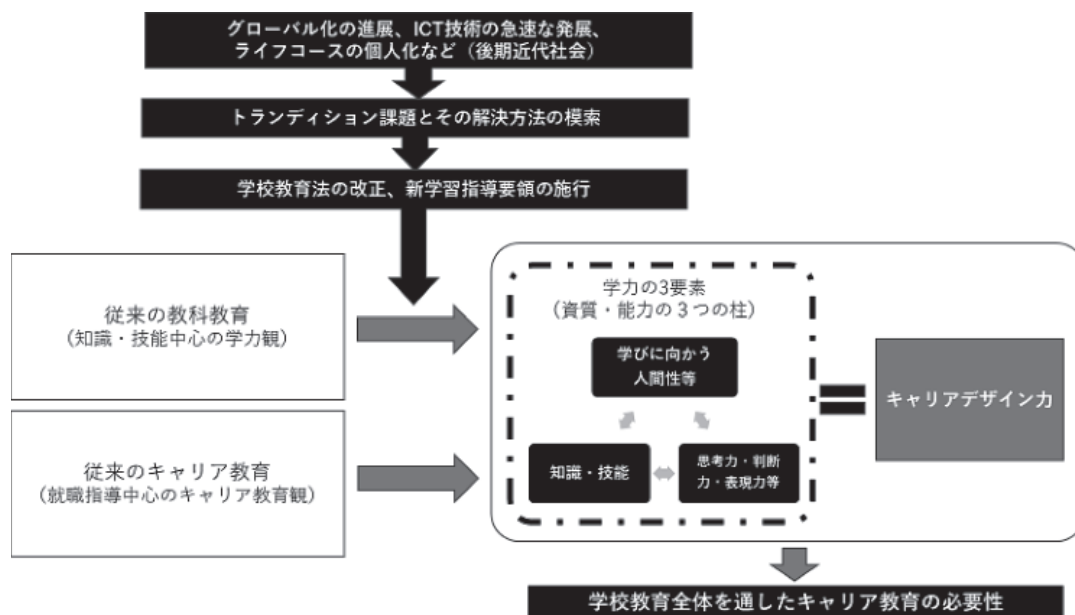


図2 学校教育全体を通じたキャリア教育が必要とされる背景

キャリアデザインと探究が一体化した「キャリア探究学習」とも呼べる活動を実現し、学校教育全体としてキャリア教育を推進するためにも、教科教育とキャリア教育が縦割りであるような関係は改めていく必要がある。民間事業者が開発した教材に依存したりイベント化した取り組みが中心で、教育課程との連携が乏しい「外付け」の『取り立て指導』（児美川，2013）がおこなわれているのであれば改善されなければならない。

このような問題意識により本稿では、学校教育全体としてのキャリア教育への転換をはかるための具体策として、普通科高校の文理選択や専門高校などのコース選択をおこなう「学びの領域選択機会」のリデザインを提案し、その有効性について検討する。実践事例は専門高校の取り組みであるが、高校生のキャリアデザインに必要な意思決定の支援を重視したものであることから普通科や総合学科にも十分応用可能であると考える。なお、本事例は、第22回大学教育研究フォーラムにて報告した初年度の実践（乾・井上，2016）を点検し、さらなる改良を加えたものである。

Ⅲ. 大阪府立今宮工科高等学校の概要と実践経緯

大阪府立今宮工科高等学校（今宮工科高校）は、大正3年に大阪職工学校今宮分校として創立され、100年以上の歴史を有している伝統校である。2019年度の在校生は、男子717名、女子63名の計780名であり、2つの専科を設置している。1つは、大学進学に重点を置く工学系大学進学専科（定員40名）であり、もう1つは、2年次より機械系、電気系、建築系、グラフィックデザイン系の4つの専門コースに分かれる総合募集の専科（定員240名）である。

本稿は、この総合募集の専科の生徒（以下、生徒）が行う「コース選択」という「学びの領域選択機会」のリデザインについての報告である。

なお、同校では、このコース選択を「系選択」と呼んでいるため、コースを系、コース選択を系選択とする。

さて、同校の生徒は、入学から夏季休業期間までの間の学習を参考に8月下旬に「系選択」を行うことになっている。この系選択は、入学直後の生徒にとって社会的・職業的自立に向けた高校段階最初のキャリア

デザイン機会であり、重要な意思決定場面である。さらに、そのキャリアデザインと意思決定の経験は、3年生時の進路選択場面にも少なからず影響を与えることも予想されることから、高校3年間で身につけるキャリアデザイン力（＝「基礎的な知識・技能」，「思考力・判断力・表現力等の能力」，「主体的に学習に取り組む態度」）の基礎を育成する重要な初年次教育の機会なのである。

しかしながら、第1筆者が関わるまでの系選択のプロセスは、各系代表教員による「系説明会」とガイダンス科目に位置づけられている「工業技術基礎」での実習機会であったものの、そこで得た情報を整理したり評価したりする方法を学習する機会はなく、どのように系を選択するかは生徒任せであった。また、生徒の選択プロセスや意志確認は、計3回実施された「希望調査」が主な機会であり、その結果と成績などの情報をもとに担任教員・保護者との三者面談を経て、やや高校側の主導で系が決まっていた。

このようなプロセスで行われていた際の系選択の傾向として、各系の内容を十分に吟味していなかったり、友人からや入学前の限られた情報によって進路選択をしたりする生徒が少なからず存在していた。また、4年間で16名の生徒が系選択後に「変更願」を提出しており、この点も課題となっていた。

そこで、生徒が各系の学習内容や卒業後の進路などへの理解と自己理解を深めつつ、それらを統合して合理的な意思決定ができるような仕組みを検討した。その結果、就職活動を支援する内容が中心であった学校設定科目「キャリアデザイン」（以後、科目名を表す場合は「」書きとする）の一部を見直し、系選択の意思決定を支援する内容を加え、さらに、ガイダンス科目であった「工業技術基礎」とのより有機的な連携を実現するための独自テキストも開発した。

Ⅳ. 学校設定科目「キャリアデザイン」の概要

「キャリアデザイン」の授業は3区分あり、新設した「系選択支援」と従来からある「系別授業」・「進路学習」である（図3）。「系選択支援」は、系選択を支援するための内容となっており、ここでの12回の授業が本稿で紹介する事例である。「系別授業」は系選択終了後に展開され、系ごとの特色に合わせた導入教

回	授業内容	区分	回	授業内容	区分	回	授業内容	期・区分
1	オリエンテーション	系選択支援	11	キャリアデザイン講演会	系選択支援	21	系別導入学習⑧	系別授業
2	生徒向け系説明会		12	まとめと振り返り		22	系別導入学習⑨	
3	情報整理		13	系別導入学習①	系別授業	23	系別導入学習⑩	
4	系Q&A①		14	系別導入学習②		24	系別導入学習⑪	
5	プレゼンシート①		15	系別導入学習③		25	進路指導の入口①	進路学習
6	系Q&A②		16	系別導入学習④		26	進路指導の入口②	
7	プレゼンシート②		17	系別導入学習⑤		27	進路指導の入口③	
8	価値観の数値化		18	系別導入学習⑥		28	系別導入学習⑪	系別授業
9	系選択のものさし		19	系別導入学習⑦		29	系別導入学習⑫	
10	系選択宣言書		20	系別導入学習⑧	30	系別導入学習⑬		

図3 「キャリアデザイン」年間指導計画書

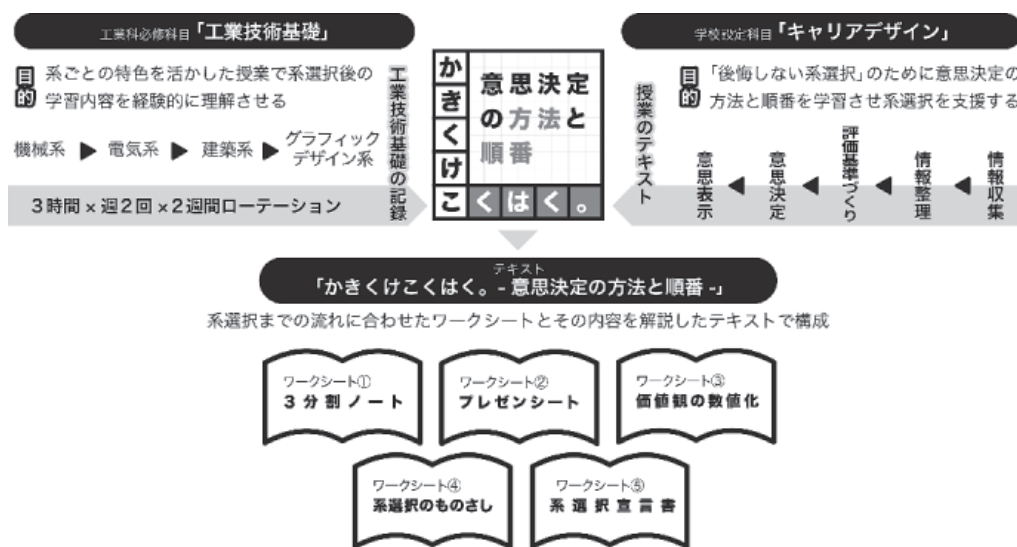


図4：テキストでつなぐ「キャリアデザイン」と「工業技術基礎」の関係

育を実施する。「進路学習」は就労意識や社会人基礎力の育成を目的とした内容を実施する。

さて、「系選択支援」は、図4に示したように生徒が「工業技術基礎」や「系説明会」などの諸活動で得た知識を「キャリアデザイン」と独自テキストによって整理・検討しながら系選択の意思決定を行えるように設計した。

そして、本科目の意思決定プロセスでは、生徒が直観ではなく合理的な意思決定（進路選択に関する意思決定は、楠見ら，2018；吉永・菊池，1999；吉田，1987；Harren，1979などを参照）ができるように次の5段階を設定した。(1) 選択肢についての情報を収集しながら各系の基礎的な「ものの見方・考え方」等を理解する段階，(2) 収集した情報を他者に伝えるという外化を前提に整理する段階，(3) 整理した情報を評価するための判断基準を明確にする段階，(4) 自ら

の判断基準をもとに選択肢を評価し意思決定する段階(5) 意思決定した内容を他者に伝える段階の5段階である。

V. テキスト「かきくけこはく。 - 意思決定の方法と順番 -」の概要

テキストは、生徒が今宮工科高校にある4つの系に関する情報を収集・整理した上で、判断基準と希望する系の優先順位を確認し、そのうえで自らの希望を意思表示するという一連の作業が着実に実行できるようにワークシートと解説が一体化したものを開発した。加えて、生徒が教員や保護者に意思表示したり対話したりする際の根拠資料として自律的に活用することも意図した。つまり、ワークシート付テキストであると同時に「ポートフォリオ」なのである。

さらに、今後の進路選択場面や意思決定場面においても先述の5段階を想起できるように、テキストのタイトルとステップ名称に工夫した。タイトルは「かきくけこくはく。」、ステップは以下のとおりである。

1. 「かきあつめる＝情報収集」

選択肢についての情報を収集しながら各系の基礎的な「ものの見方・考え方」等を理解する段階である。また、意思決定において選択肢を理解することの大切さを学ぶ過程でもある。ここでは、高橋（2014）が紹介する「黄金の3分割ノート」を参考に作成したワークシート①「3分割ノート」（図5）を使用する。

さて、系の情報を得る場面は、「系説明会」と「工業技術基礎」がある。「系説明会」では各系の代表教員が15分程度ずつ学習内容や進路、資格等について説明し、生徒はその説明を聞き「3分割ノート」に記録する。「工業技術基礎」では、実習を中心に各系の学習内容を体験的に学び、ここでの学びも「3分割ノート」に記録する。

この「3分割ノート」は、情報を「身につけられる知識・技術」、「卒業後の進路」、「やりがいや楽しさ」、「求められる資質・能力」の4つに分類しながら記入できるようになっており、情報収集の観点を提供している。加えて、「わかったこと」、「疑問に思ったこと」、「解決したこと」に3分割されており、理解のプロセスにそって記述できるようになっている。これは、わからないことや疑問に思ったことをそのまま終わらせないためである。生徒は「疑問に思ったこと」欄に記入した内容を「疑問カード」（図6）に転記し教員に提出する。生徒から出された疑問カードの内容は、

該当の系の教員が「系 Q&A」（図7）としてまとめ回答する。教員からの回答によって疑問が解消した場合は、「解決したこと」欄に記入する。このような小さな探究プロセスを繰り返すことで系への理解をさらに深めていく。

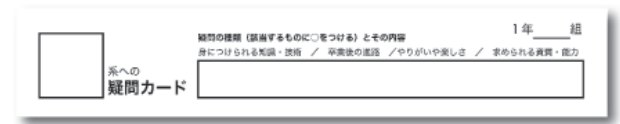


図6：「疑問カード」

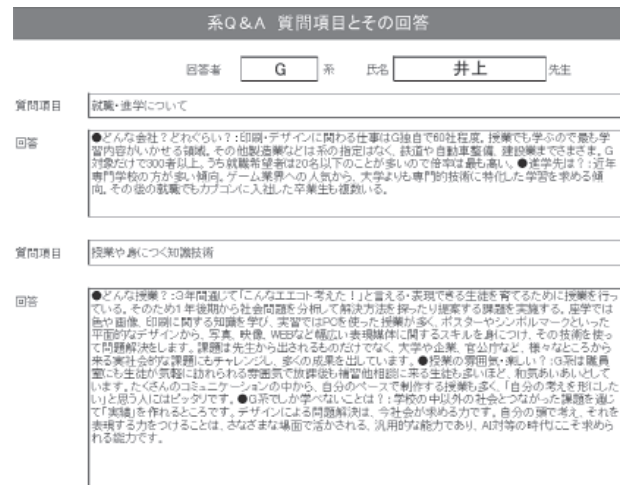


図7：生徒の質問に教員が紙面で回答する「系 Q&A」

2. 「きれいにする＝情報整理」

収集した情報を他者に伝えられるように外化（アウトプット）を前提に整理する段階である。ここでは、「3分割ノート」にて収集・分析された情報をもとに他者に各系の魅力を伝えるという視点でワークシート②「プレゼンシート」（図8）を作成する。このように、

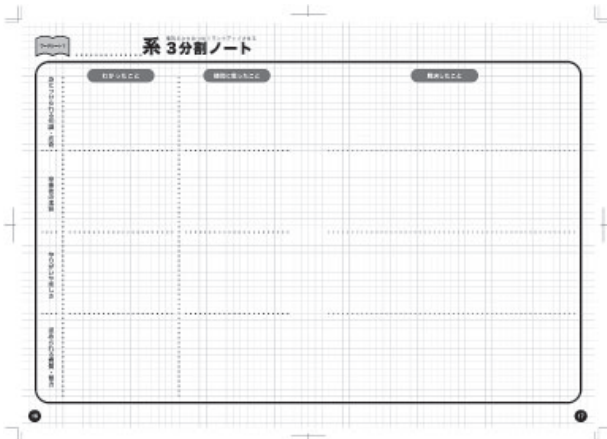


図5：ワークシート①「3分割ノート」

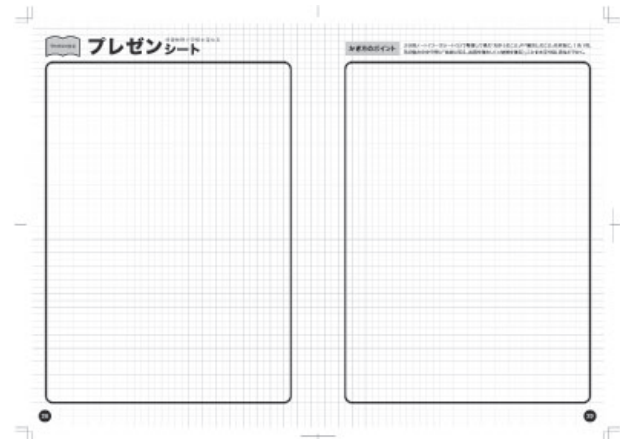


図8：ワークシート②「プレゼンシート」

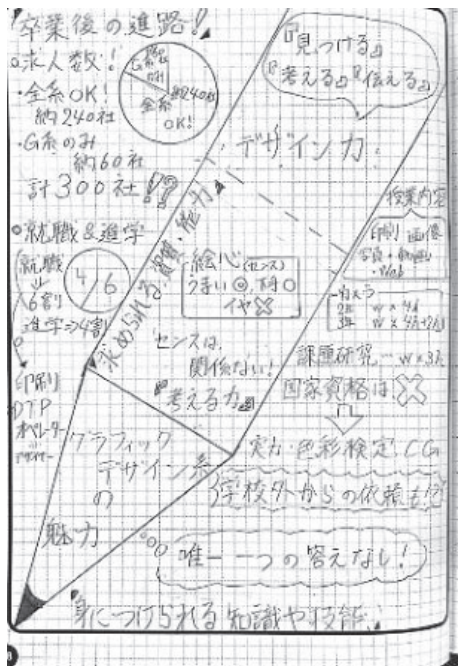


図 9：生徒が作成した「プレゼンシート」

他者に説明することを意識することで、客観的な視点も加わり情報が整理される（図9）。また、この整理の過程を通じて、新たな疑問や不足する情報への気付きが生じ、さらなる探究が行われる。ここでは、このような情報の外化によって系への理解が促進されることを目指している。

3. 「くみだてる＝判断基準の比較」

整理した情報を評価するための判断基準を明確にする段階である。複数の選択肢の中から一つを選び出す場合には、評価するための基準が必要となる。ここでは、さまざまな意思決定の場面における自分なりのものさし（判断基準）を持つことの大切さを理解させ、系選択のための判断基準を自ら組み立てさせることを目指している。この過程は、意思決定法のひとつである階層分析法（Analytic Hierarchy Process, 以下、AHP）を参考に設計している。AHPでは意思決定を「最終目標」「判断基準」（評価基準）「選択肢」（代替案）の階層構造関係で捉え（図10）、各階層間で上位項目に対する各下位項目の判断基準のウェイト（重要度）を一对比較で評価する（刀根, 1986）。

生徒は、まずワークシート③「価値観の数値化」（図11）を用いて、「興味」、「将来」、「適性」、「環境」の4つの判断基準を一对比較し、重みづけを行う。生徒にとってはこれら以外にも優先すべき判断基準がある

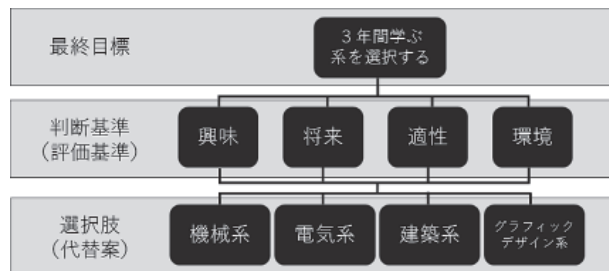


図 10：系選択をするための階層図

可能性もあるが、判断基準を自ら設定することは1年生にとってやや難易度が高くなるため、筆者らが4つを定めた。「興味」は、座学や実習等の授業、取得できる資格やインターンシップなど系選択後に取り組むことへの興味を重視するという価値である。「将来」は、進学・就職の実績、業界や学問の将来展望などの外部要因に加え自らのキャリアアップも含めた将来性を重視する価値である。「適性」は、系選択後に求められる資質・能力への適正を重視する価値である。「環境」は、設備、雰囲気、人間関係など系での学習環境や卒業後の労働環境等を重視する価値である。

なお、ここでの重みづけ（図11の右ページ）は、加藤（2013）が紹介する最大値を用いた方法を採用した。ここで算出された判断基準の重要度は、ワークシート④「系選択のものさし」（図12）に記入する。

4. 「けている＝評価・意思決定」

自らの判断基準をもとに選択肢を評価し意思決定する段階である。判断基準の重要度をワークシート④「系選択のものさし」（左ページ）に転記した後、同シート（右ページ）にて判断基準毎に4つの系の重みづけを10点満で行う（図12）。この結果と先の判断基準の重要度を掛け合わせることで、選択肢である各系の

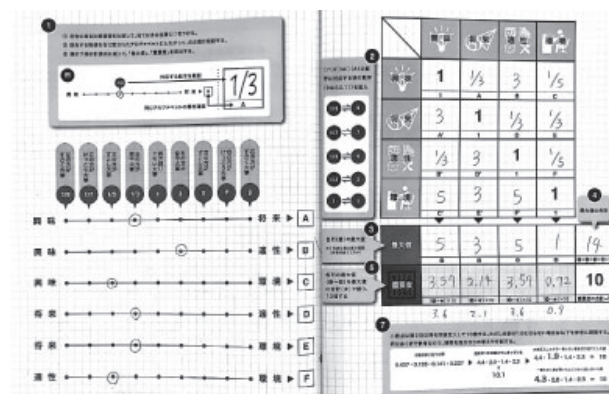


図 11：ワークシート③「価値観の数値化」



図 12：ワークシート④「系選択のものさし」

希望度合いが数値で明らかとなる。生徒は、このAHPの結果をもとに考察し、主体的に意思決定に関与していく。そして、希望する系の優先順位を決定するのである。

なお、この過程で実施した10点満点での重みづけは、AHPを簡易化した田中（2013）の実践事例を参考にした。

5. 「こくはくする＝意思表示」

意思決定した内容を他者に伝える段階である。「キャリアデザイン」の見直し以降、生徒は、決定に向けた最終の意思確認の機会である生徒・保護者・担任教員で行われる三者懇談会に参加し、自らの検討結果をその根拠や理由を添えながら意思表示することを求められる。

そこで、生徒はこれまでの4つのステップを踏まえワークシート⑤「系選択宣言書」(図13)を作成し、系選択の意思を明らかにする。そして、三者懇談会の

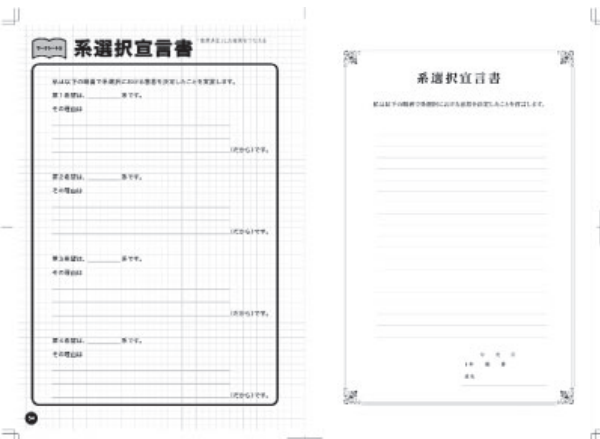


図 13：ワークシート⑤「系選択宣言書」

際には、この書類とポートフォリオであるテキストを提示しながら保護者や担任教員に自らが選択した系とその理由などを表明する。このような対話と意思表示を行うことで、生徒自身の学習目標が定まり、より主体的で深い学びへの動機づけとなることを目指している。

VI. 実践結果と考察

これまで述べてきたように、学校設定科目の「キャリアデザイン」の内容を見直すと共に独自テキストを開発し、「学びの領域選択機会」をリデザインした。この取り組み以降、系決定以降に変更を願い出る生徒は減少した(図14)。懸案であった mismatches や自らの決定に後悔する生徒を減らすことができた。高校における「学びの領域選択機会」は大半が1年生の時に実施される(後藤・国立教育研究所, 2013)。中学校段階で習得した能力だけに依存するのではなく、構造化された意思決定過程を学習しながら「学びの領域選択」をさせることは、その結果においても学習経験においても重要であることが示されたといえよう。

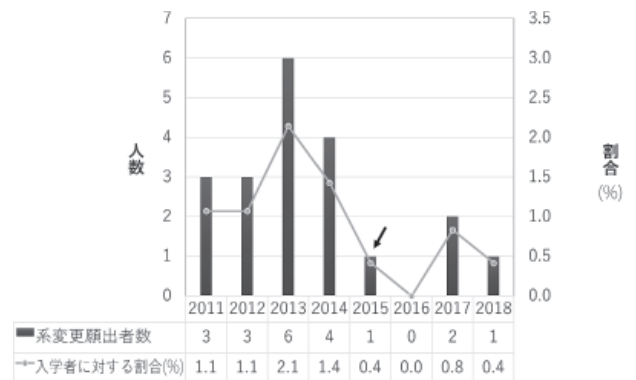


図 14：系変更願出者の推移(矢印は「キャリアデザイン」の見直しと独自テキスト導入を指す)

次に、リデザインされた系選択が生徒に与える影響について、「不安」の視点から検討する。不安には、行動に対して妨害的影響と促進的影響を与えるという両義性が指摘されている(松田・新井・佐藤, 2010, 森田, 2014)が、過度に生じれば行動の減少を招き、適度に生じれば行動が促進される場合がある。このことから、生徒の状況を把握するために、進路決定に関する不安を従属変数としてアセスメントをおこなった。なお、このアセスメントは、坂柳(1996)の職業

的不安尺度を高校生の進路選択に適したものに改良し実施した。

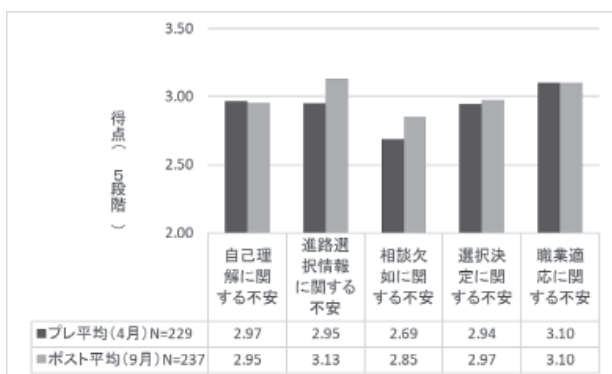


図 15：生徒の進路選択に関する不安測定の結果
(2018 年度)

この結果、図 15 に示すように、学校全体としては得点が 4 (5 段階評価) を超えるような過度な不安が生じることはなかった。「選択決定に関する不安」も高まることがなかったため、後悔の少ない意思決定ができていていると考える。

取組み前後で統計上の有意な変化は見られなかったが、「進路選択情報に関する不安」の得点が 3 を超えた。このような情報収集に関する適度な不安は、より積極的に専門知識やキャリアデザインを学ぼうとする動機となる可能性があることから、全体の傾向として今後の学習に期待が持てると考える。

また「相談欠如に関する不安」が一貫して得点 3 未満であり、低水準で維持されていることは、友人や教員などと相談や対話がしやすく、ラーニングコミュニティのような関係が形成されている可能性がある。もちろん、この結果は家庭環境や様々な学校生活の影響も考えられるが、好ましい傾向であることには変わらない。

バークレー (2015) は、動機づけとアクティブラーニングの相乗効果を生み出す学習者の「深い関与」を促す条件として、「課題は適度にチャレンジングなものであること」、「コミュニティの感覚」、「学生がホリスティックに学べるよう教えること」の 3 点を挙げている。本取組みは過度な不安が生じない「適度にチャレンジング」なものであり、友人や教員などと対話しやすく「コミュニティの感覚」を感じやすい環境の中で実施されているといえる。そして何より将来のキャリアにつながる系選択という「ホリスティック」なテー

マが課題であることから、バークレーの 3 条件に合致する。実際に「深い関与」が生じていたかについては実証的な検証が必要となるが、その可能性を有する環境を設定できたことは、本実践の成果とあって良いだろう。

以上のように、「学びの領域選択機会」のリデザインを目的におこなった本実践は、キャリアデザインおよびその能力育成の機会として有効に機能する可能性があるという良いだろう。

また、本事例を研究報告した今宮工科高校主催の公開研究会 (2019 年 9 月 4 日開催) では、参加した他校の教員から所属校の「学びの領域選択機会」が組織的・体系的でないことが報告され、筆者らが開発したテキストを「工科高校共通のものにしてほしい」との申し出もあった。このような参加者の声は、本実践の有効性を示すと同時に現状のキャリア教育が抱える課題を再確認するものであった。学校教育全体の組織的・体系的な取り組みをどうやって実現していくかがキャリア教育の課題である (児美川, 2014)。この課題が解消されにくかった背景には、就職活動支援を中心とした狭いキャリア教育と学校教育全体を通じた広義のキャリア教育の中間点に位置する本事例のような取り組みが少なかったこともその一因ではないだろうか。この点については、引き続き検証していきたい。また、生徒個々の変容確認や 3 年間を通じた追跡調査なども今後の課題としたい。

最後に、「学びの領域選択」は、高校生にとって貴重なキャリア探求学習の機会である。これまでの当たり前が通用しにくくなる後期近代社会では、自らのキャリアに真剣に向き合い、キャリアデザインと意思決定によって乗り越えてきたという学習経験が一層重要な価値を持つ。三者懇談会に参加した保護者からは、「自分の子どもがこんなに理由を持って決断できていることに驚いた」、「しっかりと考える機会が授業内に計画されていてありがたい」などの声が寄せられた。後期近代社会のトランジション課題を乗り越える生徒を育成するために「学びの領域選択機会」のリデザインから始めてみるのはどうだろうか。

謝辞

テキスト作成に際して、デザインや編集について貴

重なる助言をいただいたNPO法人子どもデザイン教室代表理事の和田隆博氏、文章表現の確認などに惜しめない協力をしていただいた藤井健志教諭に心より感謝申し上げます。また、データ分析の際にご助言、ご協力いただいた酒井浩二先生にこの場を借りてお礼申し上げます。

本稿は、科学研究費補助金（基盤研究C）『『わかる』と『できる』が拡大し、キャリアが展望できる『チーム探究』に関する研究』（研究代表者：乾明紀、課題番号：19K02795）に基づく研究の一部である。

引用文献

バークレー, E. (2015) 関与の条件—大学授業への学生の関与を理解し促すということ—. 松下佳代・京都大学高等教育研究開発推進センター編. 「ディープ・アクティブラーニング大学授業を深化させるために—」 勁草書房. 58-91.

中央教育審議会 (2011) 「今後の学校におけるキャリア教育・職業教育の在り方について (答申)」

中央教育審議会 (2016) 「幼稚園, 小学校, 中学校, 高等学校及び特別支援学校の学習指導要領等の改善及び必要な方策等について (答申)」

後藤顕一・国立教育研究所 (2013) 「中学校・高等学校における理系進路選択に関する研究 最終報告書 (平成24年度プロジェクト研究調査研究報告書)」

Harren, V. A. (1979) A model of career decision making for college students. *Journal of Vocational Behavior*, 14, 119-133.

乾明紀・井上翔一 (2016) 高大連携によるキャリア教育プログラムの開発について—高等学校工業科におけるコース選択の意思決定支援のためのプログラムデザイン—. 第22回大学研究フォーラム発表論文集, 214-215

加藤豊 (2013) 「例解 AHP: 基礎と応用」 ミネルヴァ書房

児美川孝一郎 (2013) 「キャリア教育のウソ」 筑摩書房

児美川孝一郎 (2014) <移行>支援としてのキャリア教育. 溝上慎一・松下佳代編「高校・大学から仕事へのトランジション—変容する能力・アイデンティティと教育」ナカニシヤ出版. 119-137

楠見孝・栗山直子・齊藤貴浩・上市秀雄 (2008) 進路意思決定における認知・感情過程: 高校から大学への追調査に基づく検討 *キャリア教育研究* 26 (1), 3-17.

松田佑子・新井邦二郎・佐藤純 (2010) 就職不安に関連する研究の動向. *筑波大学心理学研究*, 40, 43-50

文部科学省 (2004) 「キャリア教育の推進に関する総合的調査研究協力者会議報告書—児童生徒一人一人の勤労観, 職業観を育てるために—」

文部科学省 (2017) 「平成29年度小・中学校新教育課程説明会 (中央説明会) における文部科学省説明資料」

2019年9月1日閲覧
http://www.mext.go.jp/a_menu/shotou/new-cs/1396716.htm

文部科学省 (2018) 「高等学校学習指導要領 (平成30年告示) 解説 総合的な探究の時間編」

溝上慎一・松下佳代編 (2014) 「高校・大学から仕事へのトランジション—変容する能力・アイデンティティと教育」 ナカニシヤ出版

溝上慎一 (2017) 「改訂版高等学校におけるアクティブラーニング 理論編」 東信堂

森田愛子 (2014) 就職活動不安の高さと情報収集行動の関連 —自己効力による違いの検討— *キャリア教育研究*, 2014, 33, 21-28

坂柳恒夫 (1996) 大学生の職業的不安に関する研究. 広島大学・大学教育研究センター大学論集第25集, 207-227

高橋政史 (2014) 「頭がいい人はなぜ, 方眼ノートを使うのか?」 かんき出版

田中一裕 (2013) 高等学校公民科における操作的意思決定モデルの教育効果研究. 新潟大学大学院現代社会学研究科博士学位論文, 38-50.

刀根薫 (1986) 「ゲーム感覚意思決定法」 日科技連出版社

吉中淳・菊池武剋 (1999) 進路選択の支援における意思決定モデルの効用と限界に関する一研究. *東北大学教育学部研究年報* (47), 195-212.

吉田明子 (1987) 進路決定における意志決定過程の学習の効果 *進路指導研究* (8), 1-6.

