

# キャリアアセスメントの特色を踏まえた 進路指導への効果的な活用に関する研究

—— 進路相談事例と進路学習の実践状況の検討を通して ——

塩 沢 恵 子<sup>1</sup>

総合教育センターでは、平成25年度より特別支援学校等の就労支援をサポートするため「キャリアアセスメント」を実施している。本研究では、特別支援学校分教室を対象にアンケートを行い、進路学習の実施状況や課題等を明らかにした。また、特別支援教育推進課が開発した「キャリアアセスメントを活用した進路相談モデル例」を参考に、所属校分教室で進路相談を実施し、進路指導へのキャリアアセスメントの有効性について検証した。

## はじめに

「かながわグランドデザイン 実施計画 主要施策・計画推進編 2012-2014」(神奈川県 2012)では、特別支援学校高等部(知的障害教育部門)の就職率を25.2%(2011年度)から31%(2014年度)へ伸ばす目標を設定している。

「平成25年度学校教育指導の重点」(神奈川県教育委員会 2013)においても、特別支援学校教育指導の重点として、キャリア教育の推進、就労を促進するための職業教育の充実を挙げている。

神奈川県教育委員会は、特別支援学校の過大規模化に対応して、平成16年度から県立高等学校内に「分教室」を設置している。平成25年度は、県立特別支援学校27校のうち分教室のある学校は16校であり、20分教室が設置されている。分教室に在籍する生徒は、比較的障害が軽度で自力通学や集団学習が可能な生徒であり、企業就労を希望している者も多い。そのため、特別支援学校の分教室では、就労に向けた進路指導の充実が求められており、とりわけ就労支援に向けた取組が課題と考えられる。

総合教育センター特別支援教育推進課では、学校における就労支援をサポートすることを目的に、従来からある「特別支援学校等アセスメント事業」に「キャリアアセスメント」を加え、平成25年度より実施している。また、平成25年度研究「就労支援に向けたアセスメントの活用に関する研究」において、「キャリアアセスメントを活用した進路相談モデル例」を開発し、アセスメントの効果的な活用について研究を行っている。

本研究は、特別支援教育推進課の平成25年度研究と連携し、分教室での進路学習の実施状況を調査すると

1 神奈川県立藤沢養護学校

研究分野(今日的な教育課題研究 就労支援に向けたアセスメントの活用に関する研究)

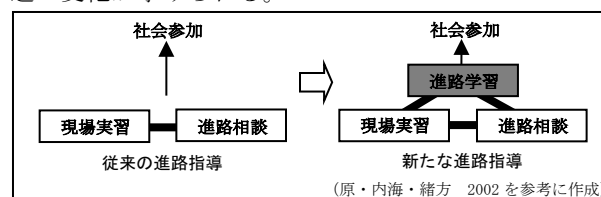
ともに、進路指導におけるキャリアアセスメントの有効性について研究を行うこととした。

## 研究の内容

### 1 研究の背景

#### (1) 進路指導の質的転換

原・内海・緒方(2002)によれば、従来の進路指導は、産業現場等における実習(以下、現場実習という)と進路相談を中心に行われていたが、1990年代後半から生徒の自己選択・自己決定を意図した進路学習が提唱され、この三要素を相互に関連付けて指導することが大切であると考えられるようになった(第1図)。この新たな進路指導への転換の背景には、自立観の変化、就労・福祉環境の整備、福祉システムの転換、産業構造の変化が挙げられる。



第1図 新たな進路指導への転換

#### (2) 進路指導における課題

渡辺・杉山・亀山(2006)は、進路学習とは「進路に関連する事項を計画的、段階的に学び、現場実習や職場見学等による進路体験に基づいた社会的認識や自己認識(自己理解)を培うことが目標になる。これらの学習や体験をもとに、個別の進路相談において、主体的に実習先や進路先を選択することになる。(中略)しかし、実習活動を中心とする伝統的な進路指導観から体験的に『進路・職業を知る』ことに進路指導の重点が置かれがちな傾向も根強く、自己理解の実践的位置付けは必ずしも十分ではないという指摘もある」と述べている。

この指摘は、生徒が主体的に進路選択をするにあた

り、自己理解が重要であるとされているものの、自己理解を深める進路学習の実践はまだ不十分であることを示唆する。また、進路学習は進路に関する事項を計画的、段階的に学ぶものであるとされているが、本県の分教室の歴史が浅いことを考慮すると、分教室での進路学習の在り方（指導計画や現場実習・進路相談との関連付け等）にも課題があると推察され、進路学習・進路相談・現場実習を相互に関連付けた効果的な進路指導にも課題が生じると考えられる。

### (3) キャリアアセスメントとキャリアアセスメントを活用した進路相談モデル例の概要

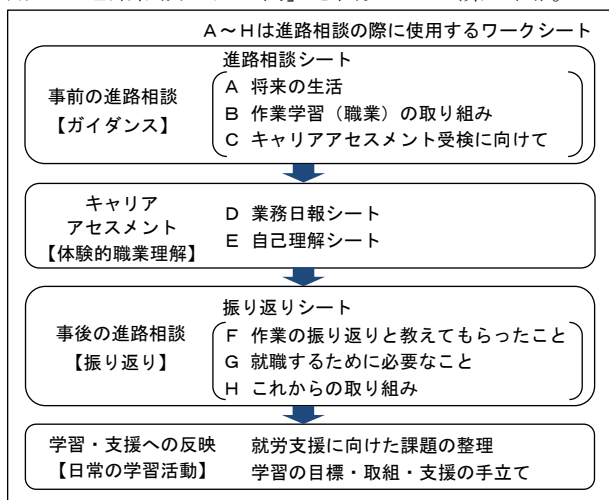
総合教育センターの「特別支援学校等アセスメント事業」として、「学校アセスメント」「センターアセスメント」「専門職相談・アセスメント」が実施されており、これらは学校の要請に応じ基礎的な作業検査や専門職（臨床心理士・作業療法士・言語聴覚士）による検査を通して指示理解や手指の巧緻性等について評価を行い、主に個別教育計画の作成に活用されている。

キャリアアセスメントは、これらのアセスメントとは異なり、就労支援を目的としたアセスメントである（第1表）。

第1表 キャリアアセスメントの概要

目的	就労支援
対象	主に高等部2・3年生 ・就労を目指し、就労支援に向けた助言が必要な生徒 ・集団での学習が可能で、一日の振り返りができる生徒
評価の観点	・職務遂行能力等の就労準備性 ・職業に関する自己理解 ・作業のセルフマネジメント(自分で正確に作業を進める力)
検査内容	事務作業 数値チェック、物品請求書作成 OA作業 数値入力、文書入力、コピー&ペースト 実務作業 ナプキン折り、ピッキング、プラグ・タップ組立、重さ計測

特別支援教育推進課では、キャリアアセスメントの効果的な活用方法として「キャリアアセスメントを活用した進路相談モデル例」を開発した（第2図）。



第2図 キャリアアセスメントを活用した進路相談モデル例

## 2 研究の方法

本研究では、まず分教室における進路学習の実施状況を把握し、課題等を明らかにするため、特別支援学校分教室を対象に質問紙による調査を実施した。

また、進路指導におけるキャリアアセスメントの有効性を検証するため、所属校である藤沢養護学校鎌倉分教室を訪問し、事例生徒4名を対象に「キャリアアセスメントを活用した進路相談モデル例」を本研究用に一部改変した進路相談を担当等と連携して実施した。

## 3 結果及び考察

### (1) 質問紙調査

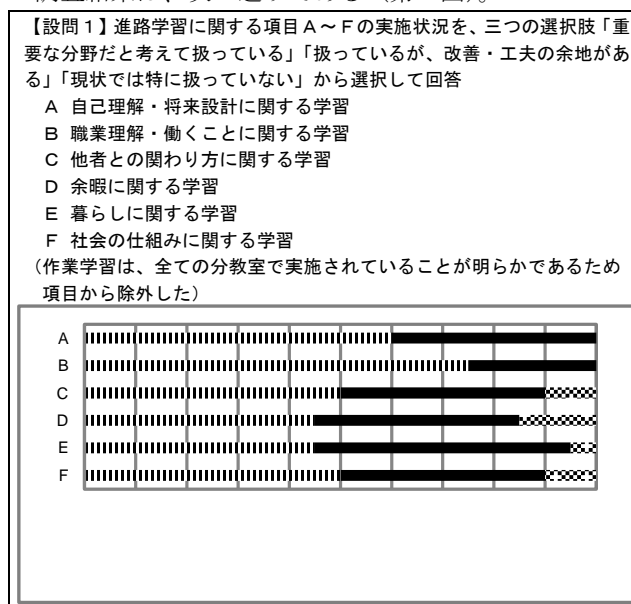
実施期間 平成25年7月～8月

対象 県立特別支援学校知的障害教育部門高等部20分教室

回答者 分教室長、進路指導担当、進路学習の授業担当者等

回収率 100%

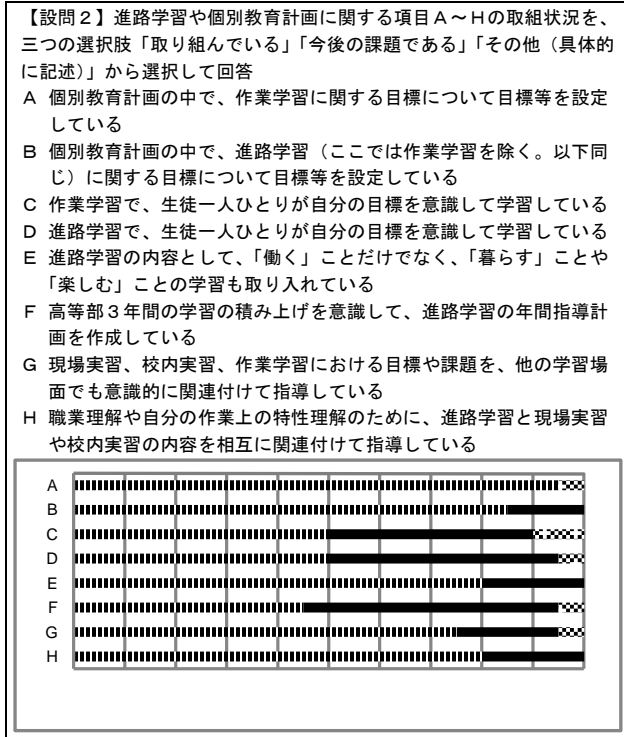
設問1「進路学習で取り扱っている分野について」の調査結果は、次の通りである（第3図）。



第3図 質問紙調査結果（設問1）

設問1の調査結果から、進路学習で「重要な分野として扱っている」と回答した割合は「B 職業理解・働くことに関する学習」が最も高く、次いで「A 自己理解・将来設計に関する学習」であった。項目Aは主体的な進路決定をするために重要な項目であるにも関わらず、「改善・工夫の余地がある」と回答している分教室も少なくない。項目A、B以外については、「重要な分野として扱っている」と回答した割合と、「改善・工夫の余地がある」「扱っていない」と回答した割合がほぼ同じであった。進路学習の分野ごとの実施状況について、職業理解や働くことに関する分野は重点的に実施されているが、その他の分野では実施に課題がある分教室が多いことが分かった。

次に、設問2「進路学習や個別教育計画に関する取組について」の結果を示す(第4図)。



第4図 質問紙調査結果(設問2)

項目A、Bは個別教育計画の中に作業学習や進路学習に関する目標を設定しているかという項目で、どちらも「取り組んでいる」と回答した分教室が多かった。しかし、項目C、Dの作業学習や進路学習で生徒が自分の目標を意識して学習しているかという項目では、「取り組んでいる」と回答した分教室が約半数にとどまった。つまり、教員は個別教育計画に作業学習や進路学習の目標を設定しているが、生徒は自分の目標を意識して学習するには至っていないケースが多く、教員の意図と生徒の意識に差があることを示しており、生徒が自分の目標を意識し、主体的に学習に取り組むことが課題であると言える。

また、項目Fの高等部3年間の進路学習の計画についても「今後の課題である」と半数の分教室が回答しており、計画的な進路学習の実施にも課題があると言える。自由記述の中には、「3年間を見通した進路指導計画を立て、現場実習の事前・事後学習だけで終わらないよう教育課程の中に位置付けて指導している」「系統的な進路指導のプログラムを作成した」等進路学習の内容や指導計画を整備している分教室もある一方で、「年間計画についてはまだ完成しておらず、総合教育センターで作成したものを参考にしている」「3年間を通じての単元設定が必要」等の記述もあり、分教室による取組の差とともに、計画的、系統的な進路学習を実施する上での課題が示されている。

以上のことから、分教室における進路学習は、職業理解や働くことに関する学習に重点が置かれている傾

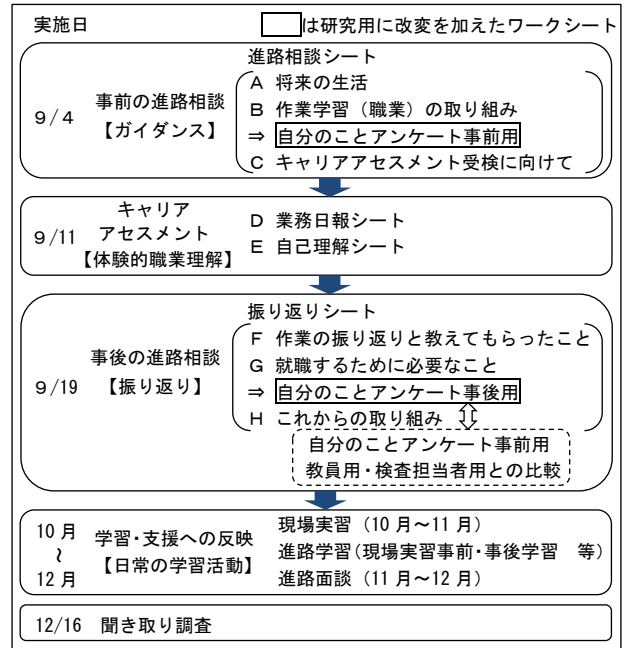
向にあること、進路学習の実施にあたり改善・工夫が必要な分野が少なくないこと、高等部3年間の学習の積み重ねを検討する必要があること、学習や進路選択に対する生徒の主体性を育てること等の課題が明らかになった。

(2) 事例検討

対象 藤沢養護学校鎌倉分教室生徒4名

(1・2年生各2名、療育手帳B2)

内容 「キャリアアセスメントを活用した進路相談モデル例」を本研究用に一部改変した進路相談及び実施後の聞き取り調査(第5図)



第5図 研究で実施した進路相談

鎌倉分教室では、キャリアアセスメント後に現場実習や進路面談が予定されていたため、受検後の生徒の現場実習や日常の学習での取組状況等を聞き取り、キャリアアセスメントを受検したことによる職業に関する自己理解や学習への取組の変容、進路指導への有効性等を考察した。

職業に関する自己理解の変容を分析するにあたっては、「B 作業学習(職業)の取り組み」「G 就職するために必要なこと」の内容を一部改変し「自分のことアンケート事前用」「自分のことアンケート事後用」として活用した(第6図)。

じぶん  
○自分のことアンケート ( )

にちじょうせいけつ  
【日常生活について】

項目	詳しい内容	できる	だいたいできる	あまりできない	できない	メモ
1 しゅつぱい	まいにちちきん 毎日遅刻せず登校する					
2 じかん	あつらいにんま 休 暇 時間を守って次の活 業に さんか 参加する					
3 みだしなみ	じまふ 仕事や活動に合わせた服 姿を し、身だしなみを整 える					
4 あいさつ	じぶん 自分からあいさつをする					

第6図 自分のことアンケート事前用(一部抜粋)

「自分のことアンケート事前用」は、日常の学習活動（特に「職業」の授業）において、出席・時間・身だしなみ等の項目について4段階（できる・だいたいできる・あまりできない・できない）で自己評価を行い、「自分のことアンケート事後用」は、キャリアアセスメント当日の自分の取組について同じく4段階（できた・だいたいできた・あまりできなかった・できなかった）で自己評価を行うワークシートである。

本研究では、事後の進路相談で「自分のことアンケート事前用」と「自分のことアンケート事後用」の自己評価を比較したり、キャリアアセスメント当日に行動観察を行った教員や検査担当者の評価（「自分のことアンケート事後用」と同じ様式のシートに転記したもの）を比較したりする学習を取り入れた。

### ア 事前の進路相談

キャリアアセスメント受検前に、「A 将来の生活」「B 自分のことアンケート事前用」「C キャリアアセスメント受検に向けて」のワークシートを使用し、進路相談を実施した。生徒は担任等とやりとりをしながらワークシートに記入した。

「A 将来の生活」シートでは、進路に関する質問項目に回答していくことで、生徒の職業に関する自己理解等の度合いを把握することができた（第2表）。

第2表 「A 将来の生活」シートより(回答は選択式)

生徒項目	生徒A (1年生)	生徒B (1年生)	生徒C (2年生)	生徒D (2年生)
卒業後の進路	まだわからない	まだわからない	すぐ就職したい	すぐ就職したい
希望職種	わからない	物を売る	品物を集める・分ける、パソコン入力、掃除	品物を集める・分ける、物を売る、掃除
希望月収	1～5万円	5～10万円	10～15万円	25～30万円
給料の使途(記述式)	生活	生活費、貯金、趣味	欲しい物、生活費	旅行、ゲームソフト、遊園地のパスポート、ライブチケット
労働時間	7～8時間	5～6時間	5～6時間	5～6時間
ひとり暮らしの希望	わからない	わからない	家族と暮らしたい	ひとり暮らしがしたい

生徒A、Bはいくつかの項目で「わからない」と回答していることから、将来の生活のイメージを十分持っていないことが分かる。

生徒Dは、5～6時間の労働で希望月収は25～30万円と回答しているが、現実的でない。また、ひとり暮らしの希望があるが、給料の使途として挙げられたものは全て趣味に関するもので、自活のために必要な金銭についての概念が十分でないことがうかがえる。

このように、事前の進路相談はキャリアアセスメント受検にあたってのガイダンスとしての役割だけでなく、生徒の実態把握の機能も持つ。学校でこのワークシートを使用したガイダンスを高等部1年次に実施すれば、生徒の進路に関するイメージ等を把握でき、そ

れに応じて進路学習で取り扱う分野や指導計画の検討に活用できる。このように事前の進路相談を実施することは、前述の進路学習に関する調査で明らかになった「進路学習で取り扱う分野の検討」及び「学習の積み重ね」という課題に対する有効な手立てと考えられる。

事前の進路相談では、この他に「B 自分のことアンケート事前用」で日常の学習活動についての自己評価を、「C キャリアアセスメント受検に向けて」で受検の目的を理解する取組を行った。

### イ キャリアアセスメント当日

#### (7) 当日の実施状況

キャリアアセスメントは、個別に検査担当者が付いて実施された（第7図）。検査担当者から一日の流れ（第3表）等を聞き「D 業務日報シート」にメモし、検査項目や場所を自分で確認しながら取り組んだ。また、作業を遂行する上で何らかの困難さが見られた場合どうすれば正確に作業を進められるか（指を差して確認する、課題が終了したら見直しをする等の「作業のセルフマネジメント」）等についてアドバイスを受けながら行われた。



第7図 当日の様子

第3表 キャリアアセスメント当日の流れ(例)

時間	検査内容
9:00～	面接1 朝礼
9:30～	作業1 (ナブキン折り、重さ計測、数値チェック)
10:50～	作業2 OA作業(数値入力、文書入力、コピー&ペースト)
11:50～	昼食・休憩
12:50～	作業3 (物品請求書作成、プラグ・タップ組立)
14:00～	作業4 (ピッキング)
15:30～	面接2

作業検査終了後の面接2では、取り組んだ作業の得意・不得意、感想を「E 自己理解シート」に記入し、それを基に本人と面接担当者がやりとりをしながら行われた。また、検査担当者から本人に作業等の取組状況がフィードバックされた。

#### (1) 事例生徒の取組状況と考察

面接2における生徒の感想から、様々な作業検査を通し、自分の得意・不得意や仕事の大変さを体験的に理解できたことがうかがえた（第4表）。

第4表 キャリアアセスメントを受検した感想(仮名遣い等は原文のまま)

生徒A：自分のできることとできないことがわかり、とてもよい1日でした。
生徒B：ピッキングは物をさがすのがたいへんだ。パソコンはキーボードのいちにまよったりしました。でもプラグタップの組立はたのしかった。
生徒C：今日は試験をやった自分の不得意な所がよく見つかったので良かったです。
生徒D：仕事はたいへんだなと思いました。

生徒Aは、自分のできること・できないことが分かったと記述しており、職業に関する自己理解が深まっ

たことがうかがえる。

生徒Bは、プラグ・タップの組立が楽しかったと記述している。面接2で、生徒Bは普段からプラモデルを組み立てるのが好きで、細かい作業は得意だと話していた。このように、様々な作業の体験を通して、自分が能力を発揮できるものを見つけることは、主体的な進路選択につながる大切な要素だと思われる。

## ウ 事後の進路相談

### (7) 進路相談の内容

「F 作業の振り返りと教えてもらったこと」「G 自分のことアンケート事後用」「H これからの取り組み」のワークシートを使用し、生徒は担任等とやりとりをしながら記入した。

### (イ) 事例生徒の取組と考察

「F 作業の振り返りと教えてもらったこと」では、できた作業・難しかった作業や、当日検査担当者からアドバイスされた正確に作業を遂行するための方法等についての振り返りを行った。どの生徒も「メモをとる」など当日のアドバイスをよく記憶していた。特に、生徒Dは、正確に作業をするために、指を差しながら確認すること、指示を忘れた場合は相手にもう一度聞いたり、メモをとったりすることと記入し、確認の方法、記憶の保持等の困難さを補う方法を具体的に記憶していた。これらを日々の授業や日常生活で実践することにより、職務遂行能力等の就労準備性の獲得につながると考えられる。

「G 自分のことアンケート事後用」では、キャリアアセスメント当日の作業態度等について自己評価を行い、「B 自分のことアンケート事前用」と比較したり（第5表）、「G 自分のことアンケート事後用」の自己評価と、受検当日行動観察を行った教員や検査担当者の評価を比較し、他者からの評価の相違等に気付いたりした。

第5表 受検前後の回答の比較（数字は質問項目数）

	生徒A		生徒B		生徒C		生徒D	
	前	後	前	後	前	後	前	後
できる できた	3	4	13	16	2	5	11	9
だいたいできる だいたいできた	9	13	4	1	10	11	3	7
あまりできない あまりできなかった	5	0	0	0	5	1	1	1
できない できなかった	0	0	0	0	0	0	2	0

生徒A、C、Dは事前に「あまりできない」「できない」と回答していた項目が事後には減少しており、それまで否定的に捉えていたことが、キャリアアセスメントや進路相談を通して肯定的な自己評価に変容したことがうかがえる。生徒A、Cは「できる」「できた」と回答した項目が少ないが、生徒Aは、回答欄に「できると思うようになりました。キャリアアセスメントでできたから」という感想を残していることから、キャリアアセスメントで「できた体験」をしたことが、

自己肯定感や有能感を実感することにつながったと思われる。

生徒Cは、自己評価と他者からの評価を比較し、自分が「あまりできなかった」と評価した項目に対し、他者からは「できた」「だいたいできた」と良い評価がされたことから、「人からの評価は思ったよりも良くて、うれしかった」と感想を記している。このように他者から良い評価を受けるという経験も、自己評価の修正や自己肯定感の芽生えにつながると考えられる。

生徒Bには否定的な評価が見られなかったが、他者からの評価との比較を行ったところ、本人が「できた」と評価していても、他者からは「だいたいできた」「あまりできなかった」と評価されている項目があり、評価が合致しない部分があった。そこで生徒Bは、他者からの評価で「できた」という評価が得られなかった挨拶と仕事の速度について、「H これからの取り組み」のワークシートに目標を自分で考え、記入した（第6表）。

第6表 生徒Bの目標（仮名遣い等は原文のまま）

私の目標1	声を出す。	
取り組み1	学校で	あいさつをなるべく大きな声をだす。 手をあげてしゅもんする。
	家庭で	あった人にあいさつをする。
私の目標2	仕事になれたらそくどをあげる。	
取り組み2	学校で	職業の時にやる。
	家庭で	とくになし。

自己評価と他者からの評価の差に気付くことは、自己評価や自己理解の深化につながると考えられる。また、検査担当者等の他者からの客観的なフィードバックから導き出された目標は、就労を想定した時に必要なスキルを獲得するための目標と考えることができる。このようにして目標を導き出すことにより、自ら目標を意識して学習に取り組むことや、就労準備性を獲得していくことにつながると考えられる。

## エ 聞き取り調査から

事例検討のまとめとして、キャリアアセスメント後に行われた現場実習や日常の学習活動の様子について事例生徒、担任等に聞き取り調査を実施した（第7表）。

第7表 生徒の聞き取り調査の結果

	生徒A	生徒B	生徒C	生徒D
キャリアアセスメントの事後の進路相談で立てた目標	・分からないことはすぐ聞く ・次の指示を聞く	・声を出す ・仕事に慣れたら速度を上げる	・分からないところや気になるところは質問する	・時間内に作業を終わらせる
目標を意識して学習に取り組んでいるか	・取り組んでいる	・取り組んでいる	・取り組んでいる	・学校では意識しているが、家庭ではあまり意識していない
現場実習で意識したこと（目標）	・自分から挨拶する ・返事をする ・分からないことは聞く ・説明をよく聞く	・挨拶をする際に声を出した ・一定の速度で作業をした	・分からないことはすぐ聞く ・声の大きさ ・自信を持つ	・作業を早く終わらせる ・ちょうどよい挨拶をする ・分からないことはすぐ聞く

生徒は、キャリアアセスメントの事後の進路相談で立てた目標を日常の学習でも意識して取り組んでおり、現場実習でも実践したと回答した。進路相談を通じて自分で（必要に応じて教員による支援を受けて）目標を立てて学習に取り組むことは、分教室における進路学習についての調査結果で明らかになった、生徒の学習への主体的な取組を引き出すという課題に対する有効な手立てになると考えられる。

担任や進路指導担当からも、生徒の取組について、「キャリアアセスメントの評価を現場実習の目標を立てる際の参考としていた」「生徒Bの現場実習の様子を見学した際、実習先の職員から、挨拶や返事などを大きな声で行うように努力していたと話があった」「生徒Cは、現場実習で職員に言われたことを忘れないよう書き留めていた。職員からは、メモをとるような実習生はなかなかいないと評価が高かった」等、キャリアアセスメントで経験したことが実習の目標設定や実践につながっていることが挙げられた。

事後の進路相談で、キャリアアセスメントを振り返り、その評価を参考に自分で目標を設定したことは、このようにキャリアアセスメントで体験的に学んだことをその後の学習の中で般化させるために有効な学習になったと考えられる。

また、聞き取り調査の中で、進路指導担当からは、今回のように1年生が受検することは、キャリアアセスメントの評価を現場実習の職種選定の参考にしたり、第三者的な視点での評価として実習先や就労先へ情報提供をしたりする等、有効に活用できるとの話があった。キャリアアセスメントは、今年度は主に高等部2・3年生を対象としているが、3年生の段階で受検するよりも、早い段階で就労準備性や職業的な自己理解等の評価が得られた方が、進路指導においては有効性が高まるのではないかと指摘があった。

#### 4 まとめ

キャリアアセスメントは、その特色として、職務遂行能力等の就労準備性の把握、職業に関する自己理解の促進等があるが、キャリアアセスメントを活用した進路相談を実施することで、現場実習等の働く体験を深めて日常の学習活動と関連付け、本人が主体的に学習に取り組む等の有効性を見ることができた。キャリアアセスメントを活用した進路相談により、進路学習の実践を改善、充実させることができると考えられる。

事例生徒の取組状況から、キャリアアセスメントが生徒の自己肯定感を高める機会になったと考察したが、生徒が進路を自己選択、自己決定するための基礎として自己肯定感は重要であり、働く体験を通して事例生徒の感想にもある「できると思うようになりました」「楽しかった」「うれしかった」という体験をすることは、自己肯定感を培うための大切な学習だと思われる。

肯定的な自己理解を促す点からも、キャリアアセスメントを活用した進路相談は、進路指導に有効であると考えられる。

#### おわりに

研究を通して、生徒が自己肯定感を培い、主体的に学び進路選択をすることの大切さを再認識した。

本研究では、軽度知的障害の生徒の就労支援をテーマにしたが、この中で述べた自己肯定感は、障害の種別や程度に関わらず進路選択において大切であると考えられる。生徒誰もが「こう生きていきたい」という進路を自ら決定し、自分らしく生きていけるよう支援して行きたい。

#### 引用文献

渡辺明広・杉山晴美・亀山修児 2006 「主体的な進路選択—知的障害養護学校における進路学習についての授業研究」（『静岡大学教育実践総合センター紀要』N12）p.134

#### 参考文献

神奈川県 2012 「かながわグランドデザイン実施計画 主要施策・計画推進編 2012-2014」  
神奈川県教育委員会 2009 「後期中等教育段階における様々な支援の在り方（報告）」  
神奈川県教育委員会 2013 「平成25年度学校教育指導の重点」神奈川県教育委員会  
神奈川県教育委員会 2013 「平成25年度神奈川の特別支援教育資料」  
内海淳 2004 「第1章 新たな進路指導・『移行支援』への転換」（松矢勝宏監修『主体性を支える個別の移行支援 学校から社会へ』大揚社）  
近江龍静・内海淳・鎌田裕之・佐藤圭吾 2007 「主体的な進路選択と社会参加を促す進路学習」（『秋田大学教育文化学部教育実践研究紀要』第29号）  
原智彦・内海淳・緒方直彦 2002 「転換期の進路指導と肯定的な自己理解の支援—進路学習と個別移行支援計画を中心に—」（発達障害学会『発達障害研究』第24巻 第3号）  
三島賢治・篠原朋子 2008 「特別支援学校（知的障害教育部門）における就労を目指した進路学習の実践的研究」（神奈川県立総合教育センター『平成19年度研究集録』第27集）  
望月葉子 2002 「軽度発達障害者の『自己理解』の重要性—通常教育に在籍した事例を中心に—」（発達障害学会『発達障害研究』第24巻 第3号）  
山田良寛・廣瀬忠明 2013 「就労支援に向けたアセスメントに関する研究」（神奈川県立総合教育センター『平成24年度研究集録』第32集）