

知的障害教育部門高等部における就労準備性を 高めるための進路支援に関する研究

— キャリアアセスメントを活用した進路指導・支援の在り方について —

吉田 拓人¹

総合教育センターでは、平成25年度より「キャリアアセスメント」を実施している。実態把握の現状と課題についての調査では、得られた結果を指導につなげる方法が分からないことや授業場面で活用することが難しいという指摘がある。そこで、キャリアアセスメントの結果を日々の実践にいかすための手立てを講じることで、生徒の職業に関する自己理解が促進され、就労準備性が高まることをA校での実践を通して検証した。

はじめに

神奈川県では、かながわグランドデザイン実施計画において、支援を必要とする子どもたちへの教育の充実と自立や社会参加の促進を挙げている。数値目標として、県内特別支援学校(知的障害教育部門)卒業生就職率が平成23年度には25.2%のところを、平成26年度には31%を目指した。平成26年度卒業生の就職率は31.5%と目標を達成し、第2期実施計画においては、就職した生徒の職場定着を目指すこととなった。県内特別支援学校高等部(知的障害教育部門)卒業3年後の定着率が平成26年度には81.6%のところを、平成30年度には85%を目指すとしている。このことから特別支援学校においては、就労支援に向けた進路指導・支援の充実が求められており、特に職場定着に向けた取組を進めていく必要があるといえる。

神奈川県立総合教育センター特別支援教育推進課では、特別支援学校等アセスメント事業を通して学校支援を行ってきた。平成25年度からは、就労支援を目的としたキャリアアセスメントを実施している。

横澤他はアセスメントの重要性を指摘しながらも、「アセスメントで得られた生徒の特性を実際の指導場面において、どのように活用していけばよいのか、どのようにつなげていけばよいのかについて、困難と考えている教員が多い」(横澤他 2017 p. 4)と予想されるとしており、学校において、アセスメントの結果を授業や指導につなげることの難しさがあることが分かる。

以上のことから、アセスメントの結果を進路指導・支援の実践につなげるための研究が求められていると考え、本研究の目的を次のように設定した。

研究の目的

本研究は、キャリアアセスメントの結果を進路指導・支援に効果的に活用する方法を考案し、検証することを目的とする。

研究の内容

1 研究の背景

(1) 職場定着支援に関する先行研究

埼玉県産業労働部就業支援課は、考えられる離職防止・就労継続支援策として、「就労意識や職場マナーなど一般スキル向上への支援」「家族からの支援」「就労支援の専門機関からの支援」「職場内の理解者の確保」等を挙げている(埼玉県産業労働部就業支援課 2011)。このように、障害のある生徒が就労し、職場に定着するために必要となる支援は多岐にわたるが、本研究では「就労意識や職場マナーなど一般スキル向上への支援」に注目し、学校における進路指導・支援(進路学習、進路相談を含む)等の教育活動に焦点を当て、「就労準備性」と「アセスメント」の二つを軸として、課題を整理する。

(2) 就労準備性(職業準備性)

野中他は「職業を得て、それを維持するためには、疾病障害管理、日常生活管理、職業生活能力、職務上の技能訓練の順で、一定度の能力を積み重ねておく必要」(野中他 1998)があると述べており、そのうち職業生活能力までを「職業準備性(レディネス)<注1>」と呼称している(<注1>就労準備性と呼ばれることもある)。

松為他は「知的障害者や発達障害者等は障害特性上、時間をかけて社会生活技能を習得していく体験学習の積み重ねが発達早期から必要である。これらの教育・訓練は、主として障害教育を専門とする教育機関で行われる。」(松為他 2006)と述べている。

1 神奈川県立藤沢養護学校
研究分野(今日的な課題研究 アセスメントの活用に関する調査・研究(特別支援学校))

また、相澤は職業準備性を高める雇用支援の取組として、「本人の希望と実態，本人を取り巻く環境をきちんと把握し(アセスメント)，そのうえで何を目標にするか，その目標を達成するために本人はどのようなことを努力すればよいのか，支援者はどのような支援を行うのか決めていく(プランニング)」(相澤 2007 p. 74) 必要があると述べている。

以上のことから、職場定着に向けて学校が取り組むべきことは、発達早期から社会生活技能等の就労準備性を高める進路指導・支援をすることであり、そのために、アセスメントを活用し、結果に基づき計画を立てて支援をすることが大切であると考えます。

(3) キャリアアセスメント

総合教育センターでは、就労支援を目的としたアセスメントとして、キャリアアセスメントを行っている。これは、職務遂行能力等の就労準備性、作業の支援の手立て、職業に関する自己理解の状況等の評価を学校に提供することで、進路指導における就労支援に寄与することをねらいとしている。受検を通して、多様な仕事の体験的理解、職業に関する自己理解等の進路学習、進路相談の機会になる点が特徴として挙げられる。

(4) 職業に関する自己理解

相澤は「職業準備性を就職するためのハードルと捉えるのではなく、安定した職業生活を送るために本人が努力したり、支援者が支援すべきことを明確にする指標と捉えることが重要」(相澤 2007 p. 90)と述べている。このことから、生徒が安定した職業生活を送るためには、今の自分には何ができていて、何が課題であるかを理解させ、学習を積み重ねさせる必要があるということが分かる。

(5) 自己理解のための進路指導・支援

向後は、自己理解は、客観的な評価の基準や他者からの視点を知ることにより深まるとしている(向後 2014)。自己理解のためには客観的な評価、すなわち、アセスメントの結果をいかした支援をしていくことの有効性が示唆されている。

(6) アセスメントの活用に関する研究

横澤他はアセスメントを活用するための方策として、結果を授業につなげる方法を具体的に挙げている。生徒の情報共有を行うケース会において、実態把握から授業までのつながりや授業づくりのステップを明確に示すことで、授業改善に効果があったとしている(横澤他 2017 p. 9)。このことから、実態把握で明らかになったことと、それを指導につなげる具体的な方法を教員間で共有することにより、アセスメントの結果を効果的に活用できるのではないかと考える。

2 研究の仮説

キャリアアセスメントの結果をいかした、職場定着に向けた在学中における進路指導・支援の在り方とし

て、次の仮説を立てた。

キャリアアセスメントの結果とそれを指導につなげる具体的な方法を教員間で共有することで、生徒の職業に関する自己理解を促し、就労準備性を高めることができる。

3 研究の手立て

(1) 検証の概要

キャリアアセスメントの結果を進路指導・支援に効果的に活用できることを検証するため、A校の生徒4名を対象に、先行研究の知見を参考にして考案した進路指導・支援を、担任等と連携して実施した。

(2) 対象

A校(特別支援学校)知的障害教育部門高等部分教室1年 生徒4名(療育手帳B 2)

(3) 進路指導・支援の流れ

対象校では、キャリアアセスメント受検後に進路に関する校外学習や校内実習が予定されていたため、それらの前後に個別の進路相談を設定し、生徒自身にキャリアアセスメントやこれまでの取組を振り返らせた。

また、障害者職業総合センター「職業レディネス指導チェックリスト(改訂版)」の内容を一部改変し、「自分のことアンケート」(以下、「アンケート」という)を作成した(第1図)。2回(9、11月)のアンケートを実施することで、生徒の自己理解の変容を分析するとともに、生徒や教員が目標設定をするための手掛かりとして活用することとした。

○ 自分のことアンケート <枠の中に当てはまる数字を書きましょう>

日常生活について		4. あてはまる		3. だいたいあてはまる		2. あまりあてはまる	
項目	内容	自分の評価 7月	先生の評価 7月	自分の評価 11月	先生の評価 11月	自分の評価 7月	先生の評価 7月
1	起床						
2	衛生						
3	食事						
4	健康						
5	身だしなみ						
6	整理整頓						

第1図 アンケートの一部抜粋

以上の取組によって、自己理解の深化を促すことにつながると考えた。概要を第1表に示した。

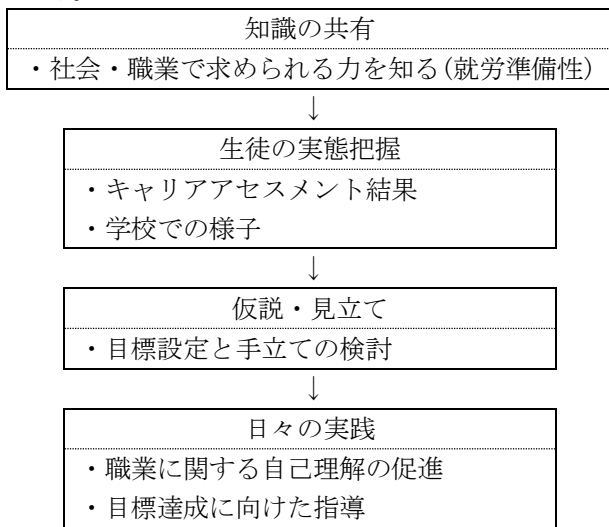
第1表 進路指導・支援の流れ

月	活動内容
7月	キャリアアセスメント受検
8月	教員間での情報共有(第2図)
9月	自分のことアンケート(1回目) 進路相談(1回目)

	進路校外学習 後期校内実習
10月	進路相談(2回目)
11月	自分のことアンケート(2回目)

(4) 事例生徒の所属する学年における取組
先行研究を参考に二つの取組を考案した。

一つ目は共有する場の設定である。横澤他による「実態把握から授業での活用までの流れ」(横澤他 2017 p. 5)を一部改変した。まず、教員間で就労準備性に関する知識の共有を行う。次に、就労準備性の観点を踏まえた上で、学校での様子とキャリアアセスメントの結果を結びつけ実態把握をする。そして、卒業後の安定した職業生活に向けた目標設定を行い、進路指導・支援につなげる。以上の流れでケース会を行った(第2図)。



第2図 ケース会の流れ

二つ目は学年内における支援方法についての共通理解を図ることである。キャリアアセスメントで行われている受検者に対する系統的な支援方法の一部を取り入れた(神奈川県立総合教育センター 2013)。具体的な取組を以下に二つ示す。

ア 目標の可視化

毎回の授業の導入で、教員が本時の目標を黒板に提示したり、生徒自身に自分の目標を発表させたりした。このことにより、学習に取り組む中で、活動が目標から逸れてしまった場合には、生徒に目標を再確認させたり、活動後の振り返りで改めてその大切さを説明し、体験的に目標の理解を促したりすることができる。

イ 自己チェック・補完方法の指導

生徒が課題に取り組む中でミスがあった場合、教員の問い掛けによりミスに対処する方法を考える場面を作った。教員がすぐにミスを指摘するのではなく、まずは生徒自身に確認させ、ミスに気付かせたり、なぜミスが起きてしまったのか振り返りを促したりすることで、改善の方法に気付く場面を設ける。この取組により、課題解決の工夫を自分で考える習慣を付けたり、

課題に取り組もうとする意欲を高めたりする効果が期待できる。

4 実践の経過と考察

本研究では生徒A、B、C、Dに対し、教員がキャリアアセスメントの結果を基に目標設定をし、共通した手立てで進路指導・支援を行った。なお、事例については、個人が特定されないように、研究に支障のない範囲内での修正と編集を加えている。

(1) 生徒Aの事例

ア 教員による行動観察

- ・ 人見知りな面がある。
- ・ 自ら挨拶したり話しかけたりすることは難しい。

イ キャリアアセスメントの結果

- ・ 初めての取組に対する不安が強い。
- ・ 目的や手順を明確に伝える必要がある。

ウ 進路指導・支援の内容

ケース会の中で、生徒Aは指示されたことは素直に応じるが、受け身であることが多く、目的や方法の理解が不明確なままで取り組んでいるので、自信が持てないのではないかと話し合われた。そこで、本人の中で曖昧になっていることを具体化し、言葉や動きで表現させることを支援の基本方針とした。

エ 結果と考察

結果として二つ取り上げる。

一つ目は、生徒Aは目標設定をする際に、「ていねいに」「しっかり」という言葉を使うが多かった。そこで、教員から「具体的に行動で示すとどうなりますか」と適宜問い掛けて考えさせるようにした。さらに、人と接する場面では、相手に伝えることを意識して、背筋を伸ばしたり、相手と目を合わせてから話をしたりすることを、具体的な手本を示して指導した。曖昧だった目標設定がより具体化された記述から、本人の変容を見取ることができた(第2表)。

第2表 生徒Aの校内実習日誌の記述

(仮名遣い等は原文のまま)

	記入日	【今日の個人目標】の記述内容
取組前	6/6	清掃をきちんとていねいに作業する。
取組後	9/28	清掃のときちっちゃいゴミもよく目で見ながらひろう。
	9/29	清掃のとき落葉やざっそうを一つもないようにする。

二つ目は、アンケートの「質問」「伝える」の項目で自己評価が上がった(第3図)。進路相談の中でも「相手の表情を見ているから(伝わっているかどうか)分かる」という発言があり、生徒A自身が相手に伝えることを意識して取り組んできた様子がかがえた。また、教員からも、話す場面での顔の向きや表情が良くなったことが評価された。

一方、「態度②」「返事」の項目は自己評価が下が

った。日頃の学習の中で、目標が具体的になったことで、本人の中で評価の基準が明確になり、課題意識が芽生えたと推察される。

項目	内容	自分の評価 9月4日	先生の評価	自分の評価 11月14日	先生の評価
健康	体調を崩すことなく、元気に過ごすことができる	2	2	3	3
あいさつ	自分からあいさつをすることができる	2	2	2	3
返事	相手に分かるように返事や受け答えができる	3	2	2	2
態度②	注意を受けた時は素直に謝ることができる	4	3	3	3
質問	分からない時は質問をすることができる	3	3	4	4
伝える	人にお礼や感謝の気持ちを伝えることができる	3	3	4	4
準備・片付け	自分から作業の準備や片付けができる	2	2	4	4

第3図 アンケート結果の一部抜粋

(2) 生徒Bの事例

ア 教員による行動観察

- ・初めての場面や初対面の人と会う際に緊張してしまい、適応できないことがある。
- ・言語表現がうまくいかないときは黙ってしまうことがある。

イ キャリアアセスメントの結果

- ・指示を正確に聞き取り、記憶しながら作業を進めることに難しさがある。
- ・相手に伝わりやすくなるようにはっきりした声で、挨拶、質問、報告を行ったり、質問は具体的な内容で伝えたりする必要がある。

ウ 進路指導・支援の内容

ケース会の中で、生徒Bは思いや考えがあっても、集団のペースについていけずに、発言する機会を逃してしまっているのではないかと話し合われた。そこで、本人からの発信を促すために、考える時間を十分に設けたり、発言する機会を意図的に作ったりすることを支援の基本方針とした。

エ 結果と考察

生徒Bは教員に対しても自分から話すという機会はほとんどなかったため、休み時間や放課後の時間等を使って教員が個別に話をするようにした。担任からの聞き取りの中で、本人がよい発想を持っていることに担任自身が気付くことができ、「なぜ、そう考えたのですか」と問い掛けを重ねていくことで、やり取りが深まっていったという話があった。結果として、友達や教員とのやり取りが以前に比べて多くなったと報告された。

第3表の記述から、生徒Bの意識の変容として、今までは、感想を述べるだけの漠然とした内容だったものが、具体的に「～したい」「～をやってみたい」という主体的に課題に取り組もうとする気持ちの芽生えが見て取れた。

以上のことから、生徒Bは発言する機会が増えたこ

とにより、自分の気持ちを伝えようとする意欲が向上したと考える。

第3表 生徒Bの校内実習日誌の記述
(仮名遣い等は原文のまま)

	記入日	【今日の反省・感想】記述内容
取組前	6/8	床清掃をしました。すなやホコリがたくさんあったので集めるのが大変でした。
取組後	9/22	高所スクイージーをやりました。今日はいまうまく出来なかったのが次回は、今日よりも上手になるといいです。
	9/25	今日はあいさつは相手に声が届かなかったため、あしたは相手に聞こえるようにあいさつをしたいです。

アンケートについては、全体的に自己評価が下がった(第4図)。1回目は、ほとんどの項目で高い評価をしていたが、目標設定をしたり、振り返りをする学習の積み重ねによって、2回目は適切な自己評価ができるようになったからだと考える。担任からの聞き取りの中で、生徒Bが自分から話し掛ける場面が増えてきたことが分かった。その一方で、教員に対して、話し言葉がくれた表現になってしまうことがあったということだが、それは「言葉づかい」の項目の評価から、本人も課題意識を持つようになったことが分かる。

項目	内容	自分の評価 9月4日	先生の評価	自分の評価 11月14日	先生の評価
あいさつ	自分からあいさつをすることができる	4	2	3	3
返事	相手に分かるように返事や受け答えができる	4	2	3	3
言葉づかい	場面に合わせた丁寧な言葉づかいができる	3	3	2	2
質問	分からない時は質問をすることができる	4	3	3	2
目標	作業に対する自分なりの目標を持ち、努力することができる	4	4	2	3
報告②	ミスに気付いたら自分から報告することができる	4	3	3	2
協力	人と協力して作業に取り組むことができる	4	2	2	2

第4図 アンケート結果の一部抜粋

(3) 生徒Cの事例

ア 教員による行動観察

- ・決められたことには真面目に取り組むことができる。
- ・気持ちの面で不安定さがあり、イライラした感情を表に出すことがある。

イ キャリアアセスメントの結果

- ・検査で見落としによるミスがあり、正確な作業遂行には、支援が必要である。
- ・ちょっとした振る舞い方の違いで、相手に与える印象が変わることを、具体的な場面で考える学習が有効である。

ウ 進路指導・支援の内容

ケース会の中で、生徒Cは自分の振る舞いを相手がどのように受け取るか、情緒の不安定さの自覚が希薄なのではないかと話し合われた。そこで、本人の取組を言葉や文章で説明させたり、ビデオ等で本人の様子を撮影し、他者から見た自分の様子を見させたりすることを通して、自分の日ごろの振る舞いを振り返らせることを支援の基本方針とした。

エ 結果と考察

生徒Cは1回目の進路相談の中で、「できている時とできていない時の差が大きいことが自分の課題であり、いつでもできるようにすることが目標である」ということを話していた。また、2回目の進路相談の中では、自分で立てた目標だからやるようになったと振り返っていた。第4表の記述から、目標設定について、内容に具体性が出てきていることが分かる。

第4表 生徒Cの校内実習日誌の記述
(仮名遣い等は原文のまま)

	記入日	【今日の個人目標】記述内容
取組前	7/6	1日集中する。
取組後	9/25	注意やアドバイスをもらったときの態度に気を付ける。
	9/26	報告に行く前にもう一度自分でミスがないか確認する。

アンケートでは、「言葉づかい」や「態度②」の項目で自己評価が下がった(第5図)。今まではできていると捉えていたことが、日々の振り返りの中で、適切な自己評価につながってきた。他者からはどう見られているか、その視点を生徒C自身が知ることが、効果的であったと考える。また、「正確さ」「指示理解」の項目についても、職業の授業や校内実習において、自分の取組を言語化する中で、ミスへの意識や見直しの重要性に気付くことができたのではないかと考える。

2回目の進路相談の中で、教員から課題を指摘されると、生徒Cが涙する場面があった。また、アンケートに書かれた教員からの評価を見た後すぐに、用紙を裏返しにしていたこともあり、まだ他者からの評価を受け止めきれない様子が見えられた。

自分のことアンケート 生徒Cの結果(一部抜粋) 4:あてはまる 3:だいたいあてはまる 2:あまりあてはまらない 1:あてはまらない

項目	内容	自分の評価 9月4日	先生の評価	自分の評価 11月14日	先生の評価
整理整頓	自分の持ち物をなくしたりせず、物の管理ができる	4	4	2	3
あいさつ	自分からあいさつをすることができる	2	2	3	2
返事	相手に分かるように返事や受け答えができる	3	3	2	3
言葉づかい	場面に合わせた丁寧な言葉づかいができる	4	3	2	3
態度②	注意を受けた時は素直に謝ることができる	4	3	2	2
正確さ	一度覚えた仕事はミスなく行うことができる	4	3	2	3
指示理解	先生からの指示や注意を素直に聞き入れることができる	4	4	2	2

第5図 アンケート結果の一部抜粋

(4) 生徒Dの事例

ア 教員による行動観察

- ・人との適度な距離を保つことに課題がある。
- ・相手の状況や気持ちを考えて物事を理解することが難しい。

イ キャリアアセスメントの結果

- ・質問する際は、「すみません」「今、聞いていいですか」と前置きすることを心掛ける必要がある。
- ・午後になると疲れが顕著に表れ、一つの作業時間が40分を過ぎると判断ミスが目立った。

ウ 進路指導・支援の内容

ケース会の中で、生徒Dは自己評価が高く、自分の課題となるところを理解したり、意識したりするところに難しさがあることが話し合われた。そこで、まず本人の目標を明確にし、やるべきことを具体的に伝えるようにすることを支援の基本方針とした。

エ 結果と考察

生徒Dは1回目の進路相談の中で、今までは作業の時間を短くする方が良いと考えていたため、ミスが出やすかったと振り返っていた。それよりも、正確さが大事だと考え方を考えることができた。また、人の話を素直に聞く場面について、気分の良い時はできているが、イライラしている時はできていないと振り返ることができるようになった。このようなことから、自分の課題となるところを理解し、意識できるようになったと考える。

第5表 生徒Dの校内実習日誌の記述
(仮名遣い等は原文のまま)

	記入日	【今日の反省・感想】記述内容
取組前	6/6	敬語もちゃんと使えていたと思います。
取組後	9/22	ミスを注意されましたが、自分から返事をすることができました。
	9/26	作っている時に眠くなってしまい、ちゃんと一定に編むことができましたでした。

アンケートでは、当初、ほとんどの項目で高い自己評価をしており、教員の評価との差が大きかった(第6図)。

自分のことアンケート 生徒Dの結果(一部抜粋) 4:あてはまる 3:だいたいあてはまる 2:あまりあてはまらない 1:あてはまらない

項目	内容	自分の評価 9月4日	先生の評価	自分の評価 11月15日	先生の評価
身だしなみ	身だしなみに気を付けることができる(歯磨き、洗面、整髪、ひげの処理)	4	2	4	3
あいさつ	自分からあいさつをすることができる	4	2	3	3
言葉づかい	場面に合わせた丁寧な言葉づかいができる	2	2	3	3
態度②	注意を受けた時は素直に謝ることができる	2	2	3	3
勤勉さ	人が見えていないところでも真面目に仕事を続けることができる	4	3	3	3
確認	仕事をやり終えた後、ミスがないか確認をすることができる	4	3	4	3
ルール	授業で決められたルールを守ることができる	4	3	3	3

第6図 アンケート結果の一部抜粋

課題に取り組む前にやるべきことを明確に伝えたり、確認させたりする支援をしてきた結果、2回目は本人と教員の評価の差が小さくなり、適切に自己評価できるようになった。特に生徒Dが目標設定をした「言葉づかい」「態度②」については評価が上がり、第5表の記述と合わせて日頃から目標を意識して取り組んでいることが分かる。

研究のまとめ

1 研究の成果

教員が日頃の学習の中で、就労準備性の観点を取り入れた学習を展開できるようになった。また、アンケートで最初はほとんどの項目で高い評価をつけていた生徒が、他者からの評価を受け入れて、適切な自己評価に変化したように、生徒の職業に関する自己理解の深まりがあった。

一方で、生徒Cのようにまだ他者からの評価を受け止めきれない様子もあった。文部科学省はキャリア発達の定義として、「社会の中で自分の役割を果たしながら、自分らしい生き方を実現していく過程」（文部科学省 2011）と示している。自己評価と他者からの評価の違いに葛藤する過程には、社会との関係で自分のことを捉えるキャリア発達支援の観点が必要不可欠であり、今回の実践は、生徒自身の内面の育ちのきっかけになると思われる。

また、就労準備性の高まりとして、実際に生徒の行動に、変容があった。具体的には、働き続けるための土台となる健康面や体調面を意識した発言や行動が見られるようになった。さらに、話す時の姿勢を意識したり、相手の方を見て話したりする等、人との関わり方の質においても、改善された。

2 今後の課題

(1) 就労準備性の維持

本研究の取組において、高まった就労準備性を維持し続けるための方策については、検討することができなかった。一度身に付いた項目について、維持するための手立てを講じていく必要があると考える。

(2) 障害の程度による学習効果の差

今回の研究では知的障害の程度が中度以下の生徒の事例検討を行うことができなかった。A校においては、キャリアアセスメントを受検しなかった生徒に対しても、本研究を参考にして、自己理解を促す取組を行ったが、障害の程度によっては、変容が見えにくかったと教員から報告があった。自分の取組を適切に振り返ることや、他者からの評価を受け入れて次の取組につなげることが難しい生徒の支援方法についても考えていく必要がある。

おわりに

障害者の自立と社会参加が求められる中で、学校における進路指導・支援の充実が一層求められることになる。そのためには、常に世の中の動向を意識し、就労準備性の視点を取り入れて、学校教育にいかしていく必要があると考える。

末筆になったが、本研究に関わったA校校長を始め、分教室室長、関係の先生方に心から感謝申し上げる。

引用文献

- 文部科学省 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)」 p.17
相澤欽一 2007 『現場で使える精神障害者雇用支援ハンドブック』金剛出版
野中猛・松為信雄 1998 『精神障害者のための就労支援ガイドブック』金剛出版 p.25
松為信雄・菊池恵美子 2006 『職業リハビリテーション学 キャリア発達と社会参加に向けた就労支援体系』協同医書出版社 p.163
横澤美保・関野大輔 2017 「的確な実態把握に基づく指導・支援の在り方に関する研究(中間報告)―学校でのアセスメントの効果的な活用方法の検討を通して―」(神奈川県立総合教育センター『研究収録』第36集)

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 2016 「かながわグランドデザイン第2期実施計画 主要施策・計画推進編 プロジェクトの数値目標」
神奈川県立総合教育センター 2013 「特別支援学校における就労支援に向けたキャリアアセスメント」
埼玉県産業労働部就業支援課 2011 「障害者離職状況調査報告書」
日本障害者雇用促進協会 障害者職業総合センター職業センター 1999 「精神障害者等の職業リハビリテーションにおける職業レディネス指導事業の役割～職業レディネス指導事業の5年の取り組み～」
向後礼子 2014 「発達障がいのある人の学校から就労への移行支援並びに就労後の職場適応支援の課題」(独立行政法人労働政策研究・研修機構『日本労働研究雑誌5月号』)p.78