

アメリカ合衆国にみられる障害を持つ 青年に対する移行活動の現状と課題*

真城 知己**

本研究では中等教育とその後の職業生活をはじめとした地域生活を結ぶ概念としての移行活動に注目し、障害を持つ生徒に対する事例を活動の比較的活発なアメリカに求めて現状と問題点の整理をし、今後の課題について述べた。まず、現在の移行活動の背景となる流れについて概観した後、ユタ州とオレゴン州における移行活動の例を取り上げた。そこで指摘された中等教育後の関係諸機関における個別プログラムの作成状態の不十分さの原因として、関係機関の連携の問題をあげて若干の考察を加えた。さらに継続的な本人へのサポートの必要性や、生徒の個別のニーズを把握し、移行活動におけるコーディネートを専門とする職種の開発及びそうした専門家よりなる組織を支える行政当局による活動や制度的な保障を確立する努力の必要について述べた。

1. 問題と目的

「移行 (transition)」とは学校教育、特に中等教育 (中学校、ハイスクール) から職業生活をはじめ各種訓練プログラム、高等教育といった様々な中等教育後の進路へと生徒が移っていく過程を表す概念 (図1) であるが、イリノイ大学移行研究所で開発が進められている障害を持つ生徒を対象とした移行モデルの中で、移行は学校から職業へとつながっている連続体における中間段階である (Rusch and Phelps, 1987) と述べられていることからわかるように、主として中等教育から職業生活への間の過程を示す場合に使用されることが多い。

様々なアフターケアも含んだ形での特殊学校における進路指導は、移行活動と混同されやすいが、概念的に前者は後者に含まれるものである。

Will (1984) は移行の概念を規定する上で必要な3要素を以下のように示している。

- ① 地域での職業及び生活に関するハイスクール

における効果的なプログラム

- ② 雇用や地域における障害を持つ個人の多様なサポート・ニーズに応じた様々な成人サービス・プログラム
- ③ (ハイスクール) 卒業生にとって必要となるサービスの開発を目標とした教育機関と地域サービス機関との間の総合的・協調的な移行活動の計画

これらは実際に移行活動を行う上で立てられるプログラムにおいて必要な要素であるといえるが、これらの3要素が用意されたとしてもハイスクー

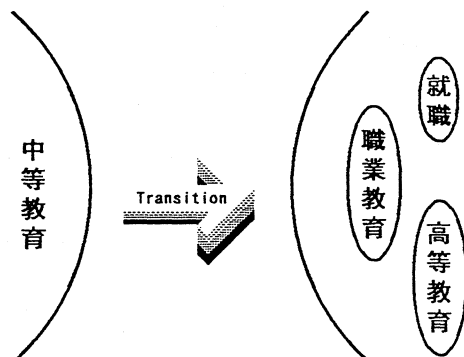


図1 移行の位置づけ

*Some current topics and problems of transition for youth with handicaps in the U.S.

**兵庫教育大学学校教育学部
Tomomi Sanagi: Faculty of School Education,
Hyogo University of Teacher Education,

ルを卒業した障害を持つ生徒がスムーズに就職や地域社会における生活へと移っていけるわけではない。

わが国において、学校教育からその後の職業生活やその他の地域における生活への移り変わりの問題を取り上げる際には一般に学校側においては進路指導の問題として、また職業生活への入口及びそこでのプレースメントの問題として職業リハビリテーションの領域において別個に研究がなされており、研究視点としての接点は余り認められない。

一方で、学校、職業訓練機関、それに事業所の相互に対する要望は常に存在しており、各々が互いに接点を求める努力が必要であるとの認識がされている(下篠・鈴木・調・大山・小川, 1990)が、この点に関するニーズが強い割には実際に結びつきを形成することは困難なようである。

本研究で焦点をあてる移行とはこうした連携の問題も含めて学齢期からその後の生活への橋渡しをスムーズにするために用いられる概念である。

移行活動に際しては、後節で述べるように様々な問題があるが、これらを検討し解決の方向を模索していくことはわが国における今後の職業リハビリテーションの領域における一つの課題になると思われる。

移行という用語はアメリカをはじめイギリスなどでも使用されているが、イギリスの場合には後期中等教育の段階に相当する継続教育に特色があるため、今後の研究において取り上げることとし、本研究においては比較的議論の活発なアメリカにおける障害を持つ生徒を対象とした移行活動の例を取り上げて、現状と問題点を整理し、効果的な移行活動の実施のために必要な条件について検討する。周知のように、アメリカ合衆国においては各州ごとの施策に相当の開きが存在しており、例として取り上げる活動は全国的に実施されているわけではない。したがって、例中にみられる課題は次節で述べる背景をふまえ、できる限り移行活動に一般的に共通すると思われる問題を取り上げるようにした。

なお、職業リハビリテーションの領域における研究対象は松為(1988)によって整理されているが、そこで示された領域に本研究で取り上げる移

行活動に関する研究を位置づけると、職業生活の設計や社会的支援システムに関する研究を中心に広い領域にまたがるものと考えられる。

2. 背景となるこれまでの主な流れ

現在のアメリカにおける移行活動は1950年代に始まった作業・学習運動(work/study movement)、そして1970年代を中心とする職業教育運動(carrer education movement)に引き続くものとして位置づけられている(Ruschら, 1987; Halpern, 1992)。

1950年代から60年代を中心に行われた作業・学習運動は主として軽度の障害を持つ生徒を対象として、中等学校と地域のリハビリテーション機関とが連携を持ち、適切な作業経験を取り入れながら教科学習や職業教育を行うというものであった。この活動は個別の生徒に対して特例的な措置として行われたのではなく、学校とリハビリテーション機関の公の協力関係によって行われていた点が特徴である。生徒は在学中から地域のリハビリテーション機関との関係を持つことができたため、卒業後の移行活動の際の様々な相談もより効果的に行えるという利点があった。

しかし、このシステムにおいて一般に行われていた費用の運用方法が問題とされるようになったこと、そして1973年の職業リハビリテーション法の修正及び1975年の全障害児教育法によってリハビリテーション機関が生徒の作業経験のために費用を割くことが事実上困難となったため(Halpern, 1992)に、残念ながらこのシステムは行われなくなってしまったのである。

これにかわって1970年代に台頭してきたのが、職業教育運動である。軽度の障害を持つ生徒を対象に行われた作業・学習運動に対し、職業教育運動ではその概念や対象が拡大され、主として障害を持たない生徒が念頭におかれるようになった。障害を持つ生徒に対する処遇は、職業教育運動の初期においては全く触れられていないことすらあったが、1976年にはCEC(Council for Exceptional Children)に職業開発局が設置され、また、職業教育実施促進法(Career Education Implementation Incentive Act. P.L.95-207:1977)において障害を持つ人についても特に触れられるよう

になるなど、関係団体内部の動向に加えて、制度面からも次第に運動全体の中に位置づけられるようになっていった。このような職業教育に直接関係する法整備が進むとともに、他方で雇用における差別の撤廃が強く主張されるようになり、この流れは障害に基づく差別の撤廃を規定した1973年の職業リハビリテーション法第504条や近年では1990年の障害を持つアメリカ人法（ADA:Americans with Disabilities Act.P.L.101-336）へとつながっていった。

障害を持つ生徒に関わる現在の移行活動につながる一つの契機となったのは、1984年に OSERS（Office of Special Education and Rehabilitative Services）から3種類の移行のモデルが示されたこと（Will,1984）である。具体的には、(a)特別なサービスは行わない移行、(b)期限付きのサービスを行う移行、(c)継続的なサービスを行う移行、となっており、職業教育のみに焦点をあてていた1970年代の職業教育運動を発展させ、移行という用語を用いて中等教育とその後の橋渡しの過程に注目をして捉えるようになった点が特徴である。

OSERS のモデルは対象を雇用に関係する場面に限定しており、職業以外の領域については最終的に雇用を目指す場合にのみ、その意義が認められるという位置づけしかされていなかったのが、1960年代を中心とした作業・学習運動に比較すると領域が狭められていたという点に不十分さはあるものの、周囲に与えた影響は大きかった（Halpern,1992）。結果的には、職業教育のみならず、移行活動としての規定が全障害児教育法を修正した障害児教育法（Individuals with Disabilities Education Act.P.L.101-476）において、すべての生徒について16歳までに移行の目標を記した個別教育計画（Individualized Education Plan：以下 I E P）の作成を規定するという形で明文化され、移行活動の制度面における位置づけがなされたのである。

このように現在の移行活動は1960年代の作業・学習運動において中等学校と地域のリハビリテーション機関との連携が形成されたという布石の後、職業教育に対する全国的な要請の高まりの中で障害を持つ生徒に関する制度面での整備が職業教育

の領域で進められたという経過をたどり、更に OSERS によって示された3つの移行モデルを一つの契機として移行活動という形での制度的な位置づけがなされるようになったのである。

3. 移行活動の例にみられる現状と課題点

こうした背景をふまえた上で、次に現在の移行活動の例としてユタ州とオレゴン州における活動を取り上げて紹介するとともにそこで指摘された問題点について述べる。

(1) ユタ州の例

この例は、ユタ州で実施された Utah Community-Based Transition Program の一部を構成するもので、(a)地域レベルでの移行活動計画の調整、(b)定式化された移行活動計画の開発、及び(c)両親教育が柱となっている。

この移行活動計画の特徴は、地域ベース型の移行活動計画を作成することに重点がおかれていること及び職業生活への移行を中心にしながらも、その他の諸サービスを活用しながら学校生活から地域での生活へと移って行くためにはどのような点がポイントとなるのかを示している点である。その中では地域内での移行活動の計画を行うために学校や成人サービス機関の役割が示されており、例えば、学校の役割としては職業教育や自己管理、余暇活動なども含んだ包括的な教育課程の編成や障害を持たない人との接触の機会の設定といった地域社会での生活を念頭にといった教育プログラムの作成をすることとされ、地域の成人サービス機関の職員も移行チームの一員として少なくとも生徒が卒業する3年前の段階から関与することが必要であるとされている。

また、特に重度の障害を持つ人の地域社会への参加を促進するために、地域において利用できるサービスの特定をし、その活用を念頭におきながら個別のニーズや能力を評価するというステップをふむというプロセスを定式化して教育計画である I E P のような個別の移行活動計画の作成がされることになっている。

更に、強い拘束力を持った条文が連邦法レベルでも規定されている教育制度によって集中的なサービスを受けることのできた義務教育の枠組みか

ら離れて、多様ではあるが比較的法的な規定力の弱い成人サービスの下に子どもにおくという厳しい問題に直面している両親に対する情報提供の意義が認識されており、その地域における成人サービス機関の種類・特徴、卒業後のサービスの判断基準等に関する情報が提供されるようになっていく。これらが主な特徴である。

ユタ州でのこの活動の経験から問題点として挙げられているのは、まず第一に、重度の障害を持つ者に対する地域ベース型の職業サービスが絶対的に不足していることである。サービスの不足は機関の不足や具体的なプログラムの不足によるが、結果としてその職員が卒業前の生徒の移行計画の作成に関与することも困難となっている。第二は、財政源の不足である。そして、第三点目として移行運動の成果にも関わらず、連邦法及び政策が現存の諸サービスを変化させるように機能していないことが挙げられている。これらの問題はユタ州だけに限らずほとんどの州において共通する問題であるとの指摘もされている (Hardman and McDonnell, 1987)。

(2) オレゴン州の例

オレゴン州教育局及び保健局の協力の下に行われた移行活動に関する調査プロジェクトが Peters, Templeman, and Brostrom (1987) によって報告されている。

このプロジェクトは、移行活動計画チームの開発を促進することで移行活動計画における問題が特定でき、またその解決が目指せるという考えの下に3つの段階に分けて実施されている。

まず第一の段階では、地域の学校の教師や成人サービスセンターの職員をはじめとしてケースマネージャー^{*1}やグループホーム、保護雇用施設、その他の関係職員に対して各々が把握している利用者のニーズについて情報交換を行う場を設定して提供し、将来的にそれらの機関が連携した移行活動計画が立てられるように、その素地を形成する働きかけが行われる。

第二の段階では、これらのメンバーが具体的に移行活動計画を立てるために必要と考えられる、地域の様々な成人サービスの利用の仕方から、生徒の評価に基づいた移行活動計画作成の練習、そ

して他の機関に所属する移行活動計画チームのメンバーとの建設的なかわり合いの持ち方に関連する様々な訓練が行われる。更に、こうした訓練を受けたメンバーがまだ訓練を受けていない職員に対して指導をすることができるほどまで訓練が続けられることになっている。

そして第三の段階で、訓練を受けたメンバーが実際に地域の学校や成人サービスセンターにおいて訓練の成果を実施するというステップが組まれている。

このプロジェクトに参加すれば直ちに全員が第三の段階にまで達するわけではないのであるが、Peters らのその後の調査では、参加した教師によって訓練の第一段階の成果といえる、地域の環境をふまえた上での生徒の評価が行われるようになっているとの報告がされている。しかし、第二の段階以降で行われた訓練が各々の機関においてその成果を現すには至っていないようである。その理由については明らかにされておらず、あえて問題部分への言及が避けられているようでもあるが、この例は地域における学校をはじめとした様々な機関の連携を促し、その結果として移行活動が促進されるようにするための具体的なプロセスを示した一つの例としてその意義を認めることができる。Peters らは、このプロジェクトのような地域における連携を促すような外的な刺激が必要であると述べているが、州当局のような行政機関が中心となって移行活動を積極的に支援するように働きかけることが重要であるといえよう。

一方、同じオレゴン州において地方教育局 (Local Education Agency) の担当官、教師、それに生徒の両親を対象に Benz and Halpern (1987) が行った調査研究では、移行活動のために地域の成人サービス機関の利用を促進するような冊子等を作成している地域が少ないことや移行活動の計画に関する地方教育局の担当官と教師との認識の相違、それに卒業後フォローアップされている生徒が少ないことなどが明らかにされている。

以上、ユタ州とオレゴン州における例を取り上げ、その概要を述べてきたが、ここで取り上げた例にもみられるように、実際に行われている移行活動やそのプログラムは必ずしも十分な効果があ

げられていない。オレゴン州の例のように州当局が中心になって移行活動促進のために行ったプロジェクトですら、目ざましい成果があげられたとはいえないのが現状である。

移行活動においては学校と地域のリハビリテーション機関やその他の成人サービス機関との（各々に所属する教師や職員も含む）有機的な連携が必要であることは一般に認識されている（Rusch ら, 1987ほか）が、現実にはこれらの連携に関しては様々な障害要因が存在しており、実際にこのような連携は見られなくなったとの指摘（Wilcox and Bellamy, 1982）すらされている。上述したように移行活動には様々な問題があるが、ここでは特に機関の連携に焦点をあてて若干の考察を加えることにする。

連携がスムーズにいかない一つの原因としては、学校教育後の場における個別プログラムの作成が（次第に拡大しつつはあるのだが）まだ十分に行われていないということが考えられる。中等職業教育機関の教師を対象にしてアメリカ全土からサンプリングをして調査を行った Rojewski, Pollard, and Meers (1992) の研究では、回答者のおよそ3分の2（63.9%）は個別のプログラムを作成したことがないと報告されており、残りのほとんど全て1学期間もしくはそれ以下の期間しかプログラムを作成・使用したことがないことが明らかにされている。

中等教育後の教育機会に関する論文でも個別のプログラムの効果についての研究の少なさが指摘されており（Nelson and Kraft, 1989）、一般に卒業後の各種機会においては個別プログラムがあまり作成されていないことがわかる。

訓練機関も含めた中等教育後の成人サービス機関において個別のプログラムが作成されないことは単に中等教育において行われていた形式が踏襲されていないということばかりではなく、情報の引き継ぎも寸断されることを意味する。すなわち、成人サービス機関において個別のプログラムの作成が通例化していれば、内容をより充実させようとする際に必然的に学校教育時の個別プログラムとその評価に関する情報が必要となるが、そうでない場合には必ずしも以前の情報が十分に収集されるとは限らないからである。

これは成人サービス機関の評価方法の問題をいっているのではない。各々の機関において業務内容に応じて必要な評価活動がなされていることはいうまでもなく、しかしながら、学校教育の範疇において I E P が作成され、そこで蓄積されてきた情報が活用されないことによる損失が非常に大きいと*²ということなのである。

I E P の内容がそのまま地域の成人サービス機関で利用できるというわけではないので、学校側と成人サービス機関とが協議を行って移行計画用の新しいフォーマットを開発する必要があるといえるが、現在のように、情報の交換をする上で共通したフォーマットがないということは Benz らが指摘しているような異なる職種における認識の違いを埋め、相互の連携を促進する上で非常に不利な条件となっていると考えられる。

4. アメリカの移行活動における今後の課題

(1) 継続的なサポート

わが国においても、特に知的な障害を持つ人にとってのアフターケアは単なる補完ではなく、働くための必要条件であると述べられている（西村, 1992）が、アメリカにおける中等教育後の継続的なサポートに対するニーズの強いことが指摘されている（Hardman ら, 1987）。しかしながら、実践的場面においては特定の機関（及びその担当者）のみが学齢期から成人期にわたるまで継続してサポートを続けることには無理があり、通常は各々の機関が提供するサービスの範疇にニーズを持つ者がいる期間のみしか対応をすることができない。短期間に集中的に実施される移行活動も多少の効果も期待できることが報告されている（Siegel, Robert, Waxman, and Gaylord-Ross, 1992）が、雇用場面に至ってなお継続されるプログラム*³のように基本的には長期的に実施される必要性がある。

中等教育後のサービス提供の形態は、段階的に異なる機関において連続的に行われる形態や種々の機関が同時に関与する形態などが考えられるが、いずれにしても次に述べる機関の連携の問題と併せて検討していくことが必要である。

また一方で、障害を持つ青年が中等教育後に何らかの形で移行プログラムを受ける比率が障害を

持たない群に比べて約4分の1程度にしかすぎないという研究 (Fairweather and Shaver, 1991) もあり、参加そのものを促進する働きかけも重要である。

(2) 諸機関の連携の形成

作業・学習運動における学校と地域のリハビリテーション機関との連携は、財政の運営方法に問題があったために結果的に継続できなくなってしまったが、移行活動を効果的かつ円滑に進めるためには関係する機関同士の何らかの形での連携が不可欠である。

また、1) で述べたように長期的に継続したサポートが行われることの必要性からも諸機関の連携は重要である。

本研究で指摘したように学校と成人サービス機関における共通したフォーマットでの情報交換の必要性に加え、オレゴン州の例のように州当局などの行政機関が中心となって移行活動のための諸機関の連携を促進するような働きかけが行われることが求められている。

更に、連携の際に検討する必要がある内容として、Stodden and Boone (1987) は以下の点を挙げている。

- (a) 成人サービス機関 (及びその担当者) の移行活動における参加開始の時期
- (b) 移行活動の結果の評価をする際の基準
- (c) 移行活動の各々の段階における責任機関
- (d) 移行活動における個々の機関が果たす役割

これらは諸機関の連携を形成する上でその基本的要素となる視点を示しているといえる。

Exceptional Children 誌に紹介されている移行活動の専門家による座談会 (Brown, Halpern, Hasazi, and Wehman, 1987) の中で、障害を持つ青年の移行に際して学校と成人サービス機関との協調関係が効果的に形成できるかとの問いに対して (現状では) 恐らくそれは難しいであろう (Halpern) とする否定的な見解も示されているが、オレゴン州での取り組みのようにプロトタイプとなるような実践を重ねていく中で関係機関の連携を如何に形成していくかが課題となる。

(3) 専門職の開発

異なる機関において各々の専門性に応じた業務を遂行することには多くの努力が払われ、優れた業績が数多く作られてきた。しかし、専門分化が進むほど、異なる種類の機関の担当者における業務内容に関する認識にもそれに応じて差異がみられるようになる。情報交換の場等を通してこれを埋める努力は必要であるが、個々のケースへの対応とまでなると実質的に無理がある。したがって、ケースを中心に各々の機関で提供されるサービスを総合し、コーディネートを行う職種が必要となってくるのである。専門職の種類が増加すればするほど、個別のニーズに応じてそれらによって提供されるサービスのコーディネートを行う職種への需要は高くなると考えられる。そこで、福祉領域におけるケースマネージャーのような種々のサービスのコーディネートを専門的に行う職種 (名称は移行計画のコーディネーター (TPC: Transition Plan Coordinator) などが適当か) の開発が不可欠になると考えられる。併せて、既存の機関の中にこのようなコーディネーターから構成される部局を設置すること、更に、その業務内容を支援する行政当局の働きかけやこの根拠となる制度の確立 (リハビリテーション法の修正も含む) も必要である。

(4) その他

この他、本研究においては触れなかったが、移行の問題は職業教育との関連の中で中等教育段階の特殊教育におけるカリキュラム論にも発展している。例えば、金・三沢 (1990) は1980年代のアメリカの中等教育段階の特殊教育の内容と移行活動との関連についての研究から、雇用への結びつきにおいて中等特殊教育プログラムが学校を卒業する障害青年の地域社会生活の適応にあまりプラスの影響を及ぼさないことが示されていると指摘しているし、Edgar (1987) は中等教育段階の特殊教育と卒業後の生徒の適応との間の関連性を指摘し、軽度の障害を持つ生徒に対する中等教育の内容を教科的学習を減らし、より職業的な性格を強めた教育を行うことを提案している。しかし、中等教育段階の特殊教育における職業教育の教育課程上の位置づけは容易に結論づけることが困難な問題であり、本研究において述べてきた移行の概

念における観点を十分にふまえて今後一層の議論を重ねることが必要である。

更に、キャリア・ディベロップメント (Career Development) の概念が移行の概念と密接に関係している (Rau, Spooner, and Fimian, 1989) とするとらえ方もあり、今後移行の概念を検討する上での一つの視点となろう。

5. おわりに

移行の問題は基本的にその前後に位置する学校と卒業後の機関との連携の問題である。

そして、移行活動は単に中等学校卒業後から次の定着先に至るまでの間に行われるのではなく、卒業前から次の教育もしくは職業生活、及びそれらを含めた地域生活に移ってからしばらくは継続されるべきものであり、結果として一つの生活の場から次の生活の場への移り変わりを円滑にするために行われるのである。

これまでの移行活動を支えてきたのは、主に職業生活を目指す場合には、いわば出口に位置する中等学校の教師であったり、職業面に関する入口を示す職業リハビリテーション関係者であったが、本稿において検討したアメリカの例では、その活動を各々の業務に加えて行うことには、立場を異にすることに起因する認識の違いを生じたり、責任の分担や費用の負担の問題等、多くの困難な課題が存在し、結果的に現在の移行活動が十分に機能していないことが明らかとなった。

多くの関係者の努力によって、中等教育においては職業前教育、また、雇用場面においては職業リハビリテーションの領域を中心にして、職業評価やカウンセリング、プレースメント等が日進月歩で発展している。こうした業績をより効果的にするために移行という視点から様々なサービスをとらえ、生徒の希望や適性を考慮しつつ移行活動全体にわたるコーディネートを専門的に行う職種の開発を職業リハビリテーションの領域においても進めるとともに、オレゴン州の例にみられるようなそうした活動を支える行政当局の活動や制度的な保障を確立するための努力がなされなくてはならない^{*4}。

註

* 1 ケースマネージャーとは、地域における

様々な福祉サービスを横断的、縦断的にコーディネートし、ニーズを持つ人（及びその家族）と福祉サービスの提供者との間で調整を行う者をさす。ケースマネジメントは1978年の連邦法 (P.L.95-602) で初めて制度的に位置づけられた。

- * 2 I E P は内容である到達目標や指導計画について保護者の了解も必要とされ、評価も含めて多くの議論（相等激しい場合もある）と時間を費やして作成され、その過程を通じて多くの情報が収集される（瀬尾・河合、1986参照）。
- * 3 雇用場面まで移行プログラムが延長されると移行的雇用 (Transitional Employment) と呼ばれ、職業に関して何らかの初期的な援助を必要とする者には有用であるとされている (Wehman, Moon, Everson, Wood, and Barcus, 1987)。
- * 4 本研究ではアメリカにおける例に焦点をあてた検討を行ったのでわが国における取り組みについては触れなかったが、東京都練馬区では行政当局による積極的な就労促進活動が組織され (レインボーワーク)、実践的な取り組みを通じた課題の発見、解決が期待されている。わが国における動向については今後の研究での課題としたい。

引用文献

- 1) Benz, M. R., and Halpern, A. S.: Transition services for secondary students with mild disabilities. a statewide perspective. exceptional children, 53 (6), pp. 507-514. (1987)
- 2) Brown, L., Halpern, A. S., Hasazi, S. B., and Wehman, P.: From school to adult living. a forum on issues and trends. exceptional children, 53 (6), pp. 546-554. (1987)
- 3) Edgar, e.: Secondary programs in special education. are many of them justifiable exceptional children, 53 (6), pp. 555-561. (1987)
- 4) Fairweather, J. S., and Shaver, D. M.: Making the transition to postsecondary education and training. exceptional children, 57

- (3), pp. 264-270. (1991)
- 5) Halpern, A. :Transition. old wine in new bottles. exceptional children, 58 (3), pp. 202-211. (1992)
- 6) Hardman, M., and McDonnell, J.:Implementing federal transition initiatives for youths with severe handicaps. the Utah community-basad transition project. exceptional children, 53 (6), 493-498. (1987)
- 7) 金熙哲, 三沢義一: アメリカにおける障害児のキャリア・ディベロップメントに関する研究動向. 特殊教育学研究, 28 (3), pp. 61-66. (1990)
- 8) 松為信雄: 職業リハビリテーション研究課題の分類. 職業リハビリテーション, 2, pp. 7-18. (1988)
- 9) Nelson, R., and Kraft, B. L.:Postsecondary education for students with learning disabilities. exceptional children, 56 (3), pp. 246-265. (1989)
- 10) 練馬区厚生部障害者福祉課: 練馬区障害者就労促進協会設立基本構想. (1990)
- 11) 西村晋二, 加藤寛二: 教育と職業. 総合リハビリテーション, 20 (5), pp. 449-456. (1992)
- 12) Rau, D., Spooner, F., and Fimian, M. j.: Career education needs of students with exceptionalities. one state's case. exceptional children, 55 (6), pp. 501-507. (1989)
- 13) Peters, J. M., Templeman, T. P., and Brostrom, G.: The school and community partnership. planning transition for students with severe handicaps. exceptional children, 53 (6), pp. 531-536. (1987)
- 14) Rusch, F. R., and Phelps, L. A.: Secondary special education and transition from school to work. a national priority. exceptional children, 53 (6), pp. 487-492. (1987)
- 15) Rojewski, J.W., Pollard, R.R., and Meers, G. D.: Grading secondary vocational education students with disabilities. a national perspective. exceptional children, 59 (1), pp. 68-76. (1992)
- 16) 瀬尾政雄, 河合康: 全障害児教育法(P. L. 94-142)施行規則(全訳)とその実施状況. 筑波大学. (1986)
- 17) Siegel, S., Robert, M., Waxman, M., and Gaylord-Ross, R.: A follow-along study of participants in a longitudinal transition program for youths with mild disabilities. exceptional children, 58 (4), pp. 346-356. (1992)
- 18) 下篠武雄, 鈴木孝尚, 調一興, 大山泰宏, 小川孟: 職業リハビリテーションのゴール(1). 障害者雇用の現状. 総合リハビリテーション, 18 (1), pp. 61-66. (1990)
- 19) Stodden, R. A., and Boone, R.: Assessing transition services for handicapped youth. a cooperative interagency approach. exceptional children, 53 (6), pp. 537-545. (1987)
- 20) Wehman, P., Moon, M., Everson, J., Wood, W., and Barcus, J.: Transition from school to work. Paul H. Brookes. (1987) (ゼンコロ: 欧米の障害者リハビリテーション情報. 創刊号, pp. 96-97. (1990))
- 21) Wilcox, B., and Bellamy, G. T.: Design of high school programs for severely handicapped students. Baltimore. Paul H. Brookes. (1982)
- 22) Will, M.: OSERS program for the transition of youth with disabilities. bridges from school to working life. Washington, D. C. Office of Special Education and Rehabilitatives Services, U. S. Department of Education. (1984)