

序章 軽度発達障害のある若者の 「学校から職業への移行」に関する検討課題

…… 本報告書の課題と発達障害の範囲 ……

はじめに

発達障害者支援法（平成 16 年法律第 167 号）は、平成 16 年 12 月 3 日に成立し平成 16 年 12 月 10 日に公布された（法の概要は巻末資料参照）。この法は、「発達障害者の心理機能の適正な発達及び円滑な社会生活の促進のために発達障害の症状の発現後できるだけ早期に発達支援を行うことが特に重要であることにかんがみ、発達障害を早期に発見し、発達支援を行うことに関する国及び地方公共団体の責務を明らかにするとともに学校教育における発達障害者への支援、発達障害者の就労の支援、発達障害者支援センターの指定等について定めることにより、発達障害者の自立及び社会参加に資するようその生活全般にわたる支援を図り、もってその福祉の増進に寄与すること（法第 1 条）」を目的としている。また、法の対象を明示して国及び地方公共団体、国民の責務を定めた他、発達段階に応じた支援の概要と支援体制の整備を示した点に特徴がある。

発達障害者支援法の成立に至る過程では、「発達障害」に関する基本的な考え方として、① 早期発見と適切な診断、適切な療育や教育と環境調整を行うことにより社会的機能を高め改善する効果が期待できる、② 幼児期から成人までの各ライフステージを考慮した連続的な支援が必要である、しかし、③ 診断や訓練の手法は未だ確立していない、④ 法に規定されていないために施策が整備されていない、⑤ 支援モデルが必要である、が確認された。また、どのような対象者がどのくらい支援を必要としているのかを把握する根拠として、文部科学省が実施した「通常の学級に在籍する特別な教育的支援を必要とする児童生徒に関する全国調査結果（2002）」により「高機能自閉症、学習障害、注意欠陥／多動性障害の可能性のある児童・生徒は 6.3 %を占めている。さまざまな教育的ニーズを必要としている発達障害の児童が多数存在していることがわかってきた」ことがとりあげられた（大塚，2005）。

ただし、文部科学省の調査結果（前掲，2002）では、留意事項として「担任教師による回答に基づくもので、学習障害（LD）の専門家チームによる判断ではなく、医師による診断によるものでもない。したがって、本調査の結果は、学習障害（LD）、ADHD（筆者注：注意欠陥多動性障害）、高機能自閉症の割合を示すものではないことに注意する必要がある」と明記されている。言い換えると、“6.3 %”は「発達障害」の出現率として把握されたものではなく、教師が指導上困っている現状として把握された結果である。この「指導上の困難」は教育的対応により改善が期待できるとされているが、どのように改善されるのか、あるいはどのような問題が残るのか、については、6.3 %に該当した児童・生徒を追跡調査することによって明らかにしていく必要がある。

確かに、6.3 %に該当した児童・生徒は、教育場面において特別な支援が必要な対象者であろう。したがって、彼らとその保護者にとっては、在学中に適切な教育的支援や教育上の配慮が用意されることが重要である。また、「支援策を講じるにあたっては、発達障害者及び発達障害児の保護者（親権を行う者、未成年後見人その他の者で児童を現に監護する者）の意思ができる限り尊重されなければならない（発達障害者支援法第2条）」とあり、必ずしも在学中に自らの特性を「障害」として理解することが求められているわけではない。それとは別に、発達障害と診断された児童・生徒は、適切な教育的支援や教育上の配慮の対象となることが明文化されたのである。このように、教師からみた「指導上の困難」、本人や保護者の「学校生活や学習における困難」、診断された「発達障害」は、それぞれが一致しないながらも、同様に特別に用意された教育的支援の対象となったのである。

1. 教育場面での「指導上の困難」を「医療」の対象とする視点

コンラッドとシュナイダー（2003）は、「多動症は落ち着きがなく、やっかいで活動過多の子どもは、確かにほとんどの教室で逸脱者と定義されている。しかし、この曖昧な逸脱行動に形が与えられたのは、医学的レッテルが発見され宣伝されたことによる。」として、問題行動について「逸脱と医療化」の視点で検討することを提案した。「逸脱と医療化」とは、教室において逸脱した行動と受けとめられていた特性が、医療化の過程を経て「逸脱」ではなく「医療」の対象として位置づけられるという視点である。彼らが提示した医療化の5段階モデルは、アメリカの教育界において学習障害が制度化される過程を理解する上で有益であると論じられた（Erchak & Rosenfeld, 1989）。

コンラッドとシュナイダー（2003）による「逸脱行動が医療化されていく過程」は、次の5段階時系列モデルで示されている。

① 逸脱としての行動の定義

問題となっている行動や活動は、医学的な定義が現れる以前から逸脱と定義されていた。
医療的認定は、常識的な逸脱定義に妥当性を与える。

② 探査：医学的発見

逸脱行動の医学的概念の「発見」は、まず専門的な医学雑誌に発表される。医学的病因論の提案や問題行動の新しい医学的治療の報告は、医療的逸脱認定の促進に利用されうる。

③ クレーム申し立て：医療的・非医療的な利害関心

逸脱認定が登場するときの鍵となる段階である。医療専門職の利害関心は、専門家集団を構成する。
医療関係者でない擁護者と既得権益の保持者は新しい医療認定の促進に重要な役割を果たす。彼らは経済的、道徳的、管理的、治療的な直接の利害関心を持っている。逸脱の医療的認定の支持者は、多くの事例では、自分たちの観念の立法化を国に訴える。

④ 正当性：医療的な管轄地の確保

医療的な逸脱認定の支持者たちが既に存在する逸脱認定に対し、単に修辭的なものではなく実践的な異議申し立てに着手する時に始まる。逸脱の医療化は国家による一定の承認がなければ起こらない。

⑤ 医療的逸脱認定の制度化

逸脱認定が制度化されるとき、固定化され半永久的な状態に達する。逸脱認定が成文化されるとき、それは公式の医学上あるいは法律上の分類システムにおける受容された部分となる。

(コンラッド, P./シュナイダー, J.B., 2003 より構成)

「逸脱」として理解された障害特性は、このような段階を経て「医療」の対象として受けとめられていくことになる。ただし、逸脱の医療化がもたらす社会的影響には、明るい側面だけでなく、暗い側面をも備えている（コンラッドとシュナイダー, 2003）とされる。

医療化の明るい側面とは、

- ① 逸脱をより人道主義的にとらえること、② 逸脱者に病人役割を適用し、非難を最小化し、一定の逸脱を条件付きで免責すること、③ 医療的モデルによって変化に対してより楽観的な見方ができるようになること、④ 逸脱の認定や治療に対して医療専門職の威信を付与できること、⑤ 医療による社会統制が他の統制よりも柔軟で、時にはより効果的であること、である。

一方で、暗い側面とは、

- ① 個人の逸脱に対する責任を全く無視してしまうこと、② 医学が道徳的に中立的であると想定してしまうこと、③ 専門家支配によって起こる様々な問題があること、④ 社会統制のために強力な医療技術が使われること、⑤ 社会に存在する複雑な問題を個人化してしまうこと、である。

(コンラッド, P./シュナイダー, J.B., 2003 より構成)

コンラッドとシュナイダー（2003）はまた、「逸脱の医療化」は事実上の社会政策であるが、医療化することにより「行為に対する責任は問うが、責めることはしない」という新しい逸脱モデルが必要であることを指摘している。

このような段階を経て社会政策が施行されていくうえでは、医療化を進める体制すなわち医療に対する信頼を欠くことができない。この信頼はまた、診断後の的確な対応があって確立するものである。つまり、医療と教育その他との連携を前提とする。問題は、このような体制整備の方策が明確になっているかどうかであろう。わが国においても、特別支援教育が実施され、次いで発達障害者支援法が制定される過程では、教室における逸脱行動が医療化されていくという視点と同様の経過をたどることになったとみることができる。発達障害者支援法の成立に至る過程（前掲 大塚, 2005）は、確かに「医療化」のモデルに沿って進められたことを示している。すなわち、「逸脱」行動が病理によって起こると受けとめられるようになったこと、そして、それを社会政策として認定するように体制整備が求められたこと、このような結果として「逸脱」から「医療化」へと大きく方向転換をしたこと、が確認できる。法の施行に伴う体制整備については、医療、保健、福祉、教育、雇用などで検討されることとされた。しかし、コンラッドとシュナイダーのモデルに合致しているということは、また、明るい側面だけでは

なく、暗い側面を伴うことも再度確認し直す必要性を示唆している。

かつて、通常教育において対応することが適切ではない対象児を把握するために知能検査が開発された、という歴史がある。これは、知的障害児を通常教育における「逸脱」としてとらえ、医療化によって適切な対応をすることを考えたと見ることができる。発達障害者支援法により「自閉症、アスペルガー症候群その他の広汎性発達障害、学習障害、注意欠陥多動性障害その他これに類する脳機能の障害であってその症状が通常低年齢において発現するものとして政令で定めるもの（法第2条）」とされた障害特性もまた、知的障害と同様、通常教育において「逸脱」として把握されていた行動である。ただし、学校では「指導上の困難」を有する対象生徒であると位置づけ、通常教育において対応するとした点で、先に施策の対象とされていた知的障害とは異なる。

2. なぜ 「学校から職業への移行」 を問題とするのか

..... 「移行」という概念を必要とする背景

わが国では 1990 年代半ばまでの長い間、主として中学校や高等学校等、通常教育諸学校からの就職において、「移行」もしくは「移行期」という概念を必要としなかった。「卒業と同時に就職する」ための“ 学校紹介 ”という就職支援の仕組みが円滑に機能していたからである。したがって、若年雇用対策を必要とする「進路先未決定で卒業した無業者」や「フリーター」「中退者」など、学校紹介の支援の仕組みが脆弱化して雇用保障が困難となったり、支援の仕組みに乗らない若者を数多く輩出するようになって、「移行」という概念がクローズアップされてきたといえる。現時点では、学校から職業への「移行」を問題とするとき、学校卒業（フルタイムの学生ではなくなる）と就職（フルタイムの正社員になる）との間に、“ 就職に至るまでの期間 ”が存在することが前提となる。ただし、若年雇用対策にしても移行支援にしても、対象として障害のある生徒が想定されているわけではない。

一方で、障害のある生徒については、以前から特別な支援と配慮が必要であることにより、「移行」並びに「移行期」を位置づけ、養護学校高等部などの特殊教育諸学校において就労準備の課程を用意してきた。さらに、職業生活においても「一般扱い」とは異なる雇用対策上の配慮が必要であると位置づけて就労支援の仕組みを整備してきた。このときの「学校」とは中学校心障学級もしくは養護学校高等部をさしており、職業リハビリテーションとの連携が構想されている。

これに対し、後期中等教育以降の通常教育諸学校で特別支援教育を実施する場合の「学校」は、高等学校や専修学校、大学をもさす。しかし、通常教育諸学校における特別支援教育では、どのような支援が必要であるのかが示されているわけではない。通常教育に在籍する障害のある生徒の就職について、特別な支援と配慮が必要であるとして「移行」並びに「移行期」を位置づけ、養護学校高等部などの特殊教育諸学校と同様に就労準備の課程を用意するのかどうかについても、明らかになっているわけではない。

したがって、「就職」に際してどのような支援が必要であるのかを明らかにするうえで、これらの在

籍校における進路指導の課題を検討する視点を欠くことができない。これが、「学校から職業への移行」を検討する含意である。

本報告書が対象とする障害の場合、通常教育諸学校からの移行に際し、職業リハビリテーションによる支援を想定するのかどうか、もしくは特殊教育諸学校からの移行を考えるのか、については明確になっているわけではない。少なくとも、障害者職業総合センター（2000，2001，2004）がとりまとめた事例では、通常教育において特別支援教育の対象となったとしても、自らの特性に対して「障害」という理解が成立しがたい事例が少なくなかった。「早期発見と適切な診断、適切な療育や教育と環境調整を行うことにより社会的機能を高め改善する効果が期待できる」という基本的な考え方は、「医療化」によって「逸脱」行動が軽減されて「非逸脱」として卒業することへの期待を喚起することになる。その延長上に、どのような移行の課題があるのかについては明らかになっていない。これから支援を充実させていく過程で、このような実態をどのように理解することが必要なのだろうか。通常教育諸学校に在籍する若者が学校を卒業する時、障害のない若者にとっても厳しい「長期化した移行期」を、障害と向きあうことを回避して乗り切ることができるのだろうか。彼らは、未だに「障害」と「非障害」の間にあって、いずれの施策にも周辺層となっているといえないだろうか。彼らは「障害者雇用施策の周辺の若者」であり、「若年雇用施策の周辺の若者」でもある。本報告書では、このような視点をもちつつ、職業リハビリテーション研究の課題を解明していくことが必要となる。

第1節 職業リハビリテーションからみた

「学校から職業への移行」の考え方

……発達障害のある若者が職業リハビリテーションを利用するタイミング……

学校を卒業すれば、好むと好まざるとに関わらず、社会へ送り出される。高等学校を卒業すれば高卒の資格を持って、専修学校を卒業すれば、それぞれの課程が定める資格を持って、大学を卒業すれば大卒の資格によって、社会的に自立することを要請される。このことは、発達障害のある若者についても同様である。そして、入職に際しては、それぞれの資格に応じた専門性、一般教養や理解力、訓練可能性などを求められる。わが国では、学歴は職務遂行能力の種類や程度を証明をするものとして強固に機能しているわけではないが、資格に期待されるものは確かに存在する。

発達障害のある若者は、特別支援教育の対象と位置づけられている。このため、盲・聾・養護学校等の特殊教育諸学校に在籍する場合はもとより、高等学校・専修学校・大学等の通常教育諸学校に在籍する場合にも特別な支援の対象とされる。そこで、後期中等教育以降の通常教育諸学校から職業への移行においても、特別な支援の仕組みが用意される必要があるといえるだろう。しかし、特殊教育諸学校が

ら職業への移行を支援する仕組みがどのように機能しているのかについては、必ずしも通常教育諸学校に周知されているわけではない。ましてや、発達障害のある若者に対して用意されるべき支援の仕組みと、特殊教育諸学校における支援の仕組みとの異同について明確になっているわけでもない。このため多くの場合、発達障害のある若者は、通常教育諸学校において職業自立を支援する「現行の」学校紹介の仕組みを利用することになる。だが、それは、障害のない若者にとって効果的に機能していた仕組みである。

ここではまず、職業リハビリテーションとの連携の視点からみた時、発達障害のある若者の「学校から職業への移行」を支援する仕組みがどのような状況にあるのか、現時点で何を問題にしなければならないのか、を整理する。

なお、発達障害とは、発達期に起こる“様々な障害”を包括する概念であるが、ここでは知的障害、広汎性発達障害・学習障害・注意欠陥多動性障害などを包括するものとして用いている。

1. 職業的社会化の一般的な過程

障害を念頭におかない一般論としての職業的社会化の過程は、以下のようになる。

現代の平均的な日本人でいえば、3～4歳になると保育園か幼稚園に行き、7歳になる年以降は学校教育の流れの中で成長する。その後は、就職するための準備、就職を通して、学校から職業の世界へと移行し、適応して働き盛りを迎え、引退するといった「仕事をする事」を主軸に展開する一連の流れの中に位置づけられていく。また、職業生活を終えると、余暇を中心とした個人の生活に重点が移る。こうした出来事はまた、親からの独立、結婚、親になること、子育て、その子どもの独立といった、個人の生活における一連の出来事とも密接に関連しており、通常は女性よりも寿命の短い男性の方が先に人生を終えることになる。

人生は、このように社会の大多数の人々が経験する出来事や、一定の年齢になるとその年齢に“ふさわしい”行動ができなければならないとして期待される出来事（ライフイベント）を節目として構成されているとみることができる。そして、人々は、それぞれの社会が備えた一連の規範的な価値を持った出来事を経験しながら社会の「一人前」の構成員になっていく。この過程は「社会化」として理解されている。

職業的社会化とは、社会化を職業活動の維持・継続という視点からみたものである。これは、「それが期待されるものであれ、やむを得ないものであれ、職業や社会的地位をめぐる志向や規範、行動モデルについての学習の過程」（Weinert, 1972）であり、「職業に就くまでの過程」と「職業に就いてからの過程」に大別される（橋本, 1979）。図1は、職業的社会化の過程をエイジェントとの関係で示したものである。社会化の過程は、したがって職業的社会化の過程も、エイジェント（社会化を分担している集団や制度）との関わりの中で展開する（菊池, 1979）。社会化のエイジェントとしては、家族や仲間関係、学校、マスメディア、地域社会、企業などがあげられる。

「職業に就くまでの社会化」の過程では、身体の基本的なコントロール、日常生活スキルの獲得、コミュニケーション手段の学習、他者との社会的な関係を形成する能力、価値基準の学習などが中心的な課題である。この間は主として家族や学校が教育を分担するが、就学後は学校の役割が徐々に増加する。職業への移行においては、学校の指導が大きな役割を果たしてきた。そして、1990年代半ば頃までは、卒業と就職の間に「空白」期間が入らないのがわが国における標準的な職業的社会化の特徴であった。

しかし、学校を卒業してもすぐに就職できない「雇用情勢」や、卒業時にすぐに就職することを選択しない「個人の生活設計」があると、卒業と就職の間に移行のための「期間＝移行期」が存在することになる。図2は、「移行期」が存在することを前提とした場合のモデルである。

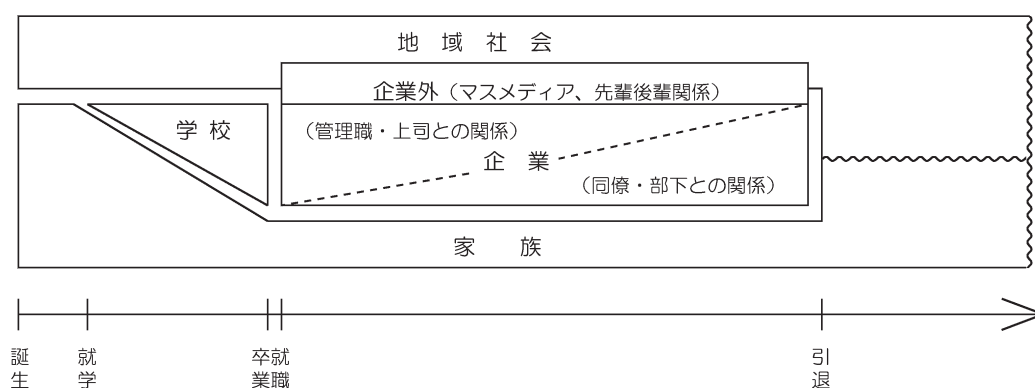


図1 職業的社会化に関わるエイジェント

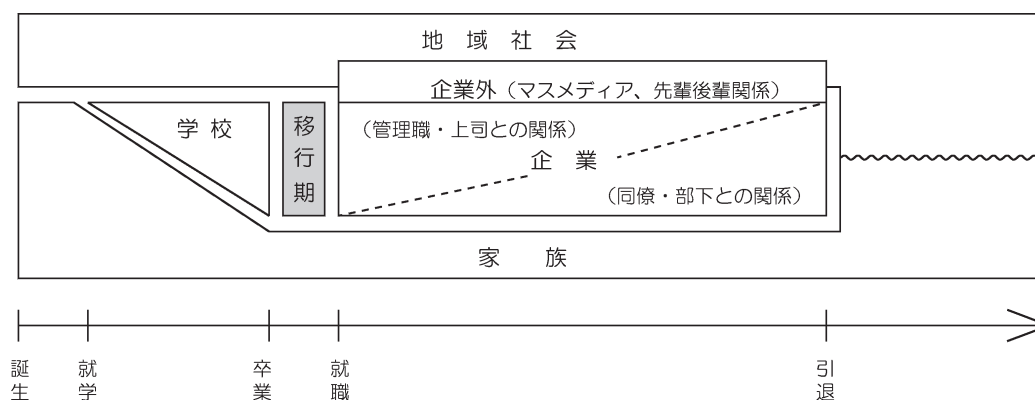


図2 移行期の出現と職業的社会化

「職業に就いてからの社会化」では、職業文化の学習や職業的技能の習得が中心となる。雇用社会となったわが国の場合、企業がエイジェントとしてこれを中心的に担ってきた。こうした学習を通して、職級の上昇や職位の獲得などを実現していくことになる。入職当初は、管理職や上司が教育・訓練の中心的役割を担うが、徐々に同僚や部下の役割も増加する。この他に、企業外のエイジェントとしてマス

メディアや先輩・後輩関係が職業的社会化を担っている。これは、若年の職業未経験者が一人前の社会人として成長していく過程である。

社会化の過程において「移行期」が生じた場合、若年雇用施策の必要性・緊急性が議論されることになる。このような事態は、例えば、学校紹介による正規就業を希望しながらもフリーターなどの非正規就業を余儀なくされた結果として、あるいは正規就業をあきらめた結果として、または、ニート（就業もしていなければ在学もしていない「無業」の若者：NEET＝Not in Employment, Education or Training）などの支援機関から離れた状態によって、生じるとされる。

2. 発達障害のある若者の職業的社会化における特別な支援

..... 特殊教育諸学校からの移行

発達の遅れは、「同年齢の健常者が担うことのできる職業的役割を、同じように担うことが難しい」という問題を引き起こす。したがって、発達に全般的な遅れが認められる場合には必ず、また、遅れに著しい偏りがある場合にも問題が生じる。このような問題に対応するために、特別な支援が制度化されることになった。しかし、発達障害者支援法の施行以前には、同法が対象とする「自閉症、アスペルガー症候群その他の広汎性発達障害、学習障害、注意欠陥多動性障害その他これに類する脳機能の障害」の一部については、障害児教育や障害者福祉、障害者雇用促進の支援の対象外となる場合もあった。

図3では、特殊教育諸学校からの移行を示している。この場合の移行は、職業リハビリテーションとの連携で進められていること、移行支援機関として、学校、公共職業安定所（職業紹介、職業指導、職業相談）、障害者職業センター（職業評価、職業指導、職業相談）がかかわること、就職後において、地域社会や家族が生活面での支援を行っていること、を特徴としている。

発達に遅れを有する者の「職業に就くまで社会化」の過程もまた、主として家族と学校がこれを担う。その後、学校の役割が徐々に増加する点は、図1に示す健常者と同様である。しかし、家族の役割は健常者に比して大きい。学校から仕事の世界への移行が円滑に行われるかどうかは、それまでの社会化の達成の程度に規定される。発達に遅れのある若者に対する移行のための支援が法的に整備されているのはそのためである。

また彼らの「職業に就いてからの社会化」の過程は、健常者とは異なり、多くのエイジェントが必要とされる。例えば、職業的社会化のエイジェントとしての通勤寮（図3では、「地域社会」から企業に働きかける矢印）は、発達障害のある若者の生活自立に関する支援に加え、職場と障害者本人との間にあって両者の関係を調整する役割を通して職業自立を支援する（望月・山田，1995）。しかし、通勤寮は原則的には通過施設である。したがって、社会化のエイジェントとしての通勤寮の機能は入職当初において大きい。その他の就労支援施設などが生活支援を含めてかかわる場合もある。このように地域社会における様々な支援者は、必要に応じて社会化のエイジェントとしてかかわることになる。これに対し、家族や職場の管理職・上司の機能は継続的である。また、同僚・部下との関係に比して管理職・上

司の機能が継続的に必要となる点は、図 1 と異なる。マスメディアや先輩・後輩関係のエージェントとしての機能は小さい。

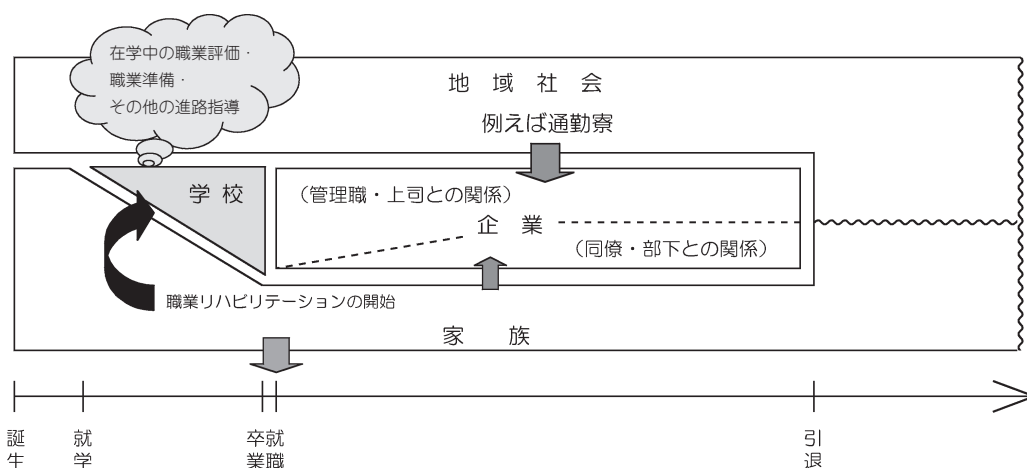


図 3 特殊教育諸学校からの移行と職業リハビリテーション開始のタイミング（その 1）
（望月・山田，1995 より再構成）

しかし、特殊教育諸学校を卒業し、直ちに移行する事例ばかりではない。盲・聾・養護学校在学中の職業準備に引き続き、さらなる準備期間を経て就職に至る場合もある。例えば、卒業後の進路として障害者職業能力開発校や就労支援のための福祉施設を選択する場合には、在学中にすでに構築された職業リハビリテーションとの連携による支援は、学校卒業後に利用する支援機関に引き継がれる（図 4）。図 4 の移行期は図 2 と異なり、学校と職業リハビリテーション機関との連携を示している点に特徴がある。

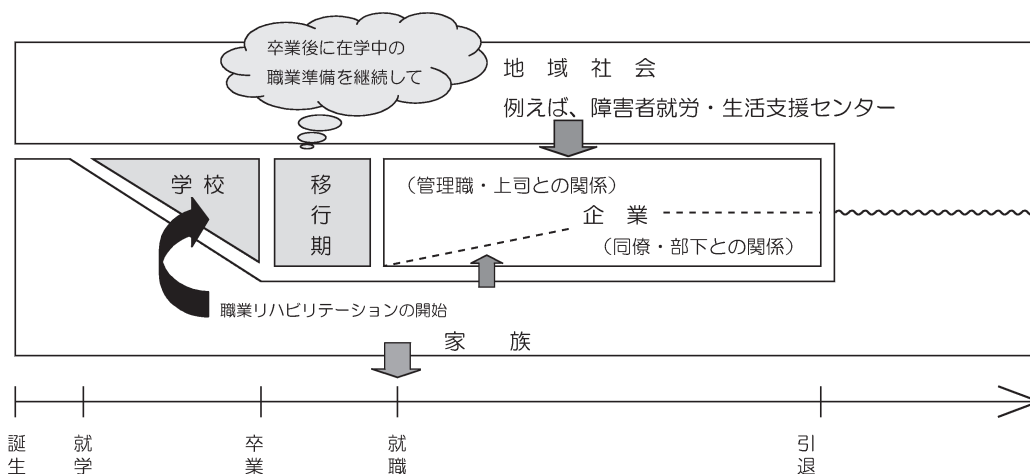


図 4 特殊教育諸学校からの移行と職業リハビリテーション開始のタイミング（その 2）
（望月・山田，1995 より再構成）

移行に要する期間は、職業準備や障害受容の課題によって、また、必要とされる支援によっても異なる。

る。この場合、移行支援機関は障害者職業センターや障害者職業能力開発施設、障害者就労・生活支援センターなどの福祉関係施設などになるが、職業リハビリテーション・サービスを行うエイジェントの機能は、企業に雇用された後のフォローアップまでを含むことが多い。学校は在学中に策定した個別移行支援計画に基づいて移行支援を行う。しかし、企業に雇用された卒業生に対して、学校が行うことのできるフォローアップに限界があることは、いうまでもない。

3. 発達障害のある若者の職業的社会化の課題

..... 通常教育諸学校からの移行と職業リハビリテーション利用のタイミング

発達障害のある生徒並びにその保護者が通常教育を選択した場合、学校教育に対し、学業のみならず障害特性に相応した個別の課題（社会生活の過ごし方や対人スキルなど）に対する適切な対応をも期待する。そして、障害によって生じる問題を軽減させて卒業することを希望する。このため、学校から職業への移行に際し、まずは、障害者雇用ではない雇用（以後、「一般扱い」の雇用とする）を希望することになる。したがって、職業リハビリテーションを利用するタイミングは、「一般扱い」の雇用希望が実現しなかった場合（移行の失敗）だけでなく、希望が実現したとしても適応・定着ができなかった場合（移行後の職業生活不適応もしくは職場不適応）など、学校卒業後のさまざまな否定的な体験を経た後のことになる。図5に、通常教育諸学校から「一般扱い」の移行を試みる若者が、職業リハビリテーションを利用するタイミングを示した。

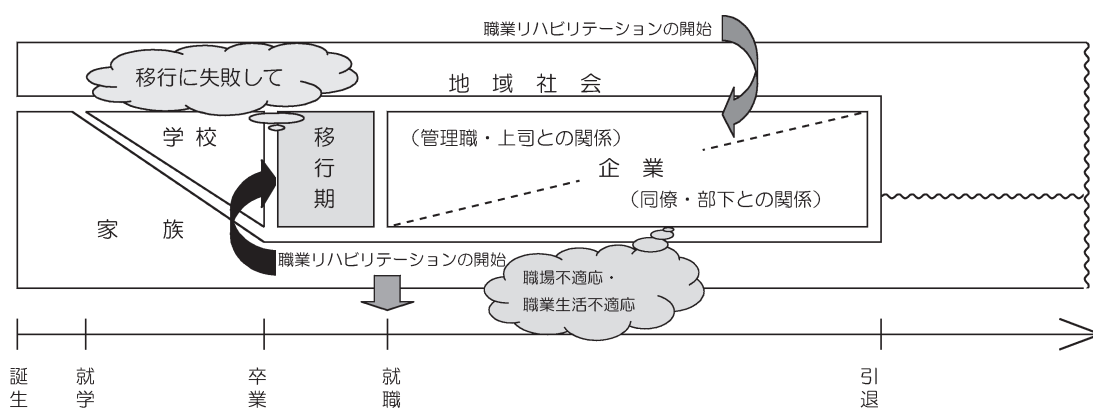


図5 通常教育諸学校からの移行と職業リハビリテーション開始のタイミング

図5では、職業リハビリテーションが移行期において選択される場合もあれば、いったん採用された後に選択される場合もあることを示している。こうしたプロセスを経て職業リハビリテーションが選択される場合、通常教育諸学校における職業準備との連携がない可能性はきわめて高い。すなわち、移行に要する期間や適応のための期間が長期化しやすくなる。問題となるのは、学校からの移行において、職業リハビリテーションの対象となる若者の場合でもサービスの利用が想定されない現行の仕組みであ

り、当該若者が雇用社会への参入を希望しつつ紆余曲折を経てからでなければ職業リハビリテーションが選択されない（ついに選択されない場合もある）という現状である。

図4にも「移行期」が存在するが、図5の「移行期」とは意味が異なる点に注意が必要である。図4では、学校在学中の障害特性に即した職業準備の支援が卒業後も継続しており、移行期においても引き続き職業リハビリテーションの利用が選択される。一方、通常教育諸学校を卒業した後に移行期がある場合は、職業リハビリテーションの利用が選択されない場合が多い。また、企業に雇用された後、様々な不適應の問題があったとしても職業リハビリテーションが選択されるとは限らない。移行期において、あるいは雇用後において、職業リハビリテーションの選択肢が見出された場合に限って、図5を描くことができる。

第2節 「学校から職業への移行」に関する研究を通して明らかにされた「発達障害」理解の問題点

障害者職業総合センターにおいて、学習障害を対象とした最初の研究計画が立てられたのは1995年であった。以後、その成果は「学習障害のある者の職業上の諸問題に関する研究」（障害者職業総合センター、1997）、「「学習障害」を主訴とする者の障害特性と就労支援に関する研究（その1）——職業リハビリテーションの支援を利用した事例に基づく検討——」（障害者職業総合センター、2000）、「「学習障害」を主訴とする者の障害特性と就労支援に関する研究（その2）——青年期における状態像の詳細区分に基づく検討——」（障害者職業総合センター、2004）として刊行されている。また、軽度知的障害者の“学校から職業への移行”を主題とした研究計画は、「知的障害者の学校から職業への移行課題に関する研究——通常教育に在籍した事例をめぐる検討——」（障害者職業総合センター、2001）として報告されている。ここでは、「学校から職業への移行」に関する研究の到達点並びに「発達障害」理解の現状と課題について、概要を整理しておきたい。

1. 通常教育に在籍する知的障害のある若者の「学校から職業への移行」の問題

通常教育に在籍する知的障害のある若者を推計により把握する試み、並びに事例研究を通して明らかにされた彼らの“移行”の問題は、以下の通りである（障害者職業総合センター、2001）。

- ① 通常学級にはかなりの知的障害者が在籍していることが推計された。
- ② 通常学級を卒業した事例は、「障害者」雇用ではなく「一般扱い」の雇用を希望していた。
- ③ 卒業後に「障害者」雇用のために職業リハビリテーションを利用することになった事例は、「一般扱いでは困難」という事態に直面して障害と向かい合うことになった。

- ④ 通常学級に在籍する知的障害者は、障害受容と職業準備が不十分なままで卒業していた。こうした未達成課題については、養護学校における障害に即した職業準備の課程と比較した場合に、通常教育諸学校において個に対応する教育計画が成立していたかどうか、という問題とも関連がある。そして、課題未達成の場合には、卒業後に就労支援の必要性が示唆された。
- ⑤ 通常教育諸学校に在籍していても、職業リハビリテーションを利用して職業準備を終えた後、障害特性にあった支援を受け容れた事例は、採用後も継続していた。しかし、こうした経過をたどる事例は必ずしも多くはない。
- ⑥ 通常教育諸学校の経験は概ね苦しいものであり、在籍校における不適応は卒業後の進路先にも影響を及ぼすことになった。したがって、就職に結びつかなかった経験は、本人にとって激しい喪失体験となることが多かった。喪失体験が通常教育諸学校在籍者に共通するのであれば、通常教育諸学校における進路指導では困難が大きいことが問題にされなければならない。あるいは、通常教育における障害児教育の在り方を見直すことで、移行に成功する条件を整備することが問題にされなければならない。
- ⑦ 職業リハビリテーションを利用して就職するには、障害に対する理解を適正化し、特性にあった求人に応募することを求められる。しかし、職業リハビリテーションの利用を“決断”した事例においても、障害受容や職業的社会化の未達成課題は重点的な指導・援助の課題となる。これらの未達成課題は、通常教育諸学校の中では学習されないことが多い。
- ⑧ 学校を卒業したが「一般扱い」の就職ができなかった若者のために、また、「一般扱い」の就職はできたものの、雇用継続ができなかった経験を有する若者のために、職業リハビリテーションを選択肢として提案する役割を担う仕組みが必要である。その際、こうした仕組みに求められる条件として、以下の5つが提案されている。

- 1) 一般扱いの求職活動に問題を抱える若者たちが、通常、利用するシステムであること
(障害者を専門的に対象としたシステムは、この場合適切ではない)
- 2) 客観的な職業適性評価ができるシステムであること
(自己評価のみの評価システムは、状況理解を混乱させるだけである)
- 3) 体験的に評価をフィードバックできるシステムであること
(模擬的活動場面で観察評価をすることが必要である)
- 4) 必要に応じ、長期にわたる相談活動が継続できるシステムであること
(この場合の目標は、自己理解の深化と職業生活設計の見直しにある。ただし、否定的な経験の積み重ねにより、臨床的なカウンセリングが必要になる場合がある)
- 5) 1)～4)により、適宜、職業リハビリテーションとの連携ができるシステムであること

ただし、以上の知見は 2001 年の報告であり、特別支援教育の対象障害が拡大する以前の状況である点に、注意が必要である。

2. 「学習障害」を主訴とする若者の「学校から職業への移行」の問題

..... 事例研究が示唆すること

「学習障害」を主訴とする若者の事例研究を通して明らかにされた事柄は、以下の通りである（障害者職業総合センター，2004）。

- 1) 「学習障害」児は、青年期に至る過程でその状態像を変えていく場合がある。
- 2) 青年期において、職業リハビリテーションのサービスを必要としない対象者群がいる。
その一方で、知的障害や精神障害のために用意されたサービスを利用して就労準備をすることが必要となる対象者群がいる。
- 3) 青年期に学習障害の状態像のみを有する者で、職業リハビリテーション・サービスを必要とする若者は極めて少ない。
- 4) 職業リハビリテーション・サービスを利用して就職するためには、障害に対する理解を適正化し、特性にあった求人に応募することが求められる。

以上の知見によれば、青年期における支援に際しては、「学習障害は発達に伴って状態像が変化する障害である」と受けとめること、すなわち、学齢期に医学的診断や教育的判断があったとしても、求職活動を行う時点で実施した職業評価を踏まえて障害特性を把握したうえで、特性に即したサービスの利用を勧めること、が基本となると結論された。

一方、職業リハビリテーション・サービスを利用することを選択した多くの事例は、選択したことでただちに円滑な移行が可能になったわけではない。多くの事例に共通する課題は、障害受容に基づく障害理解・自己理解の問題であり、「働く生活を受け入れる」「労働習慣を身につける」など、職業準備の問題である。したがって、教師をはじめとして支援に関わる担当者が対象生徒を適切に理解するうえで、また、対象生徒の自己理解を促すうえで、以下の要件が必要となる。

- 1) 利用者（生徒）・保護者のニーズや主観的評価を把握していること
特性理解は客観的評価に基づいていること（あるがままの事実を見ているか）
- 2) 主観的評価と客観的評価のギャップを把握していること
適正な特性理解を共有するうえでの課題が明確になっていること
- 3) 利用者（生徒）の適正な特性理解を共有していること
- 4) 連携関係者の支援目標の認識にギャップがないこと
- 5) 利用者（生徒）・保護者に繰り返しフィードバックをしていること

また、こうした本人の自己理解並びに教師の生徒理解に基づく移行支援体制が効果的に機能するうえ

で、高等学校と養護学校高等部との連携が、また、一般職業相談と職業リハビリテーションとの連携が求められる。一方で、高等学校における特別支援教育が整備されるまでの間の措置として、学校を卒業したが一般扱いの就職ができなかった若者のために、また、一般扱いの就職はできたものの、継続できなかった経験をした若者のために、職業リハビリテーションを選択肢として提案する役割を担う仕組みが必要となる。

「学習障害」主訴の事例の数々はまた、このような知見が学習障害のみならず、通常教育に在籍する軽度知的障害・脳性まひ・広汎性発達障害といった発達障害全般に共通する視点であることを明らかにした（障害者職業総合センター，2004）。発達障害者支援法が制定された 2005 年現在、教育や医療・福祉の分野では、対象となる子どもたちへの支援策が検討されて具体化が始まることになった。後期中等教育においても特別支援教育の充実が急がれている。新たなシステムにおける支援によって学齢期を過ぎた発達障害のある若者たちが職業の世界に移行する時期は、そう遠くない将来に実現されるだろう。このような個人の特性に相応した教育支援においては、通常教育諸学校からの移行に際して職業リハビリテーションの利用を提案することが期待される。そして、特別支援教育という枠組の教育的リハビリテーションと職業リハビリテーションとの連携の課題が明確になるころには、発達障害のある若者が有する「学校から職業への移行」の課題は解消されているかもしれない。

しかし、現時点では、職業リハビリテーションの対象となる若者たちは、制度化された（今後制度化される）サービスとは無縁の学校時代を過ごしている。彼らは、学業達成や学校生活への適応などには不全感を持ちつつも、そして、自らの障害に気づいていたとしても、あえて障害に向きあうことなく（あるいは回避して）、学校を卒業した経験を持っていることが多い。このような対象者の教育歴として、大学等高等教育機関までも視野に入れることの必要性は、すでに指摘されている（国立特殊教育総合研究所，2005）。つまり、雇用に関する支援の課題やサービスの利用可能性は、このような対象者の職業への移行支援をめぐる検討されることが必要となる。問題となるのは、対象障害のある若者は（義務教育段階では特別支援教育の対象であったとしても）通常教育を選択し続けること、そしてまさにそうであるが故に「一般扱い」の雇用への希望を持ち続けること、である。

3. 「“軽度” 発達障害」のとらえ方

..... 知的機能についての考え方

軽度発達障害というときの「軽度」は、“知的障害はない”という意味に使われる場合と、“知的障害はあったとしても軽度である”と使われる場合がある。例えば、知的障害と区別して使われる学習障害では“知的障害はない”とされる。一方、注意欠陥多動性障害では、診断基準に知的障害の合併の有無は明記されていない。また、知的障害を合併することが多いとされる広汎性発達障害では、合併しな

い場合に特に「高機能自閉症」と呼んで区別することがある。ただし、学習障害の場合には、“特定の学習能力の障害をもたらす中枢神経系の機能障害は、当然知的発達に影響する”という見方もある。これに対し、知的障害の場合の「軽度」は「中・重度ではない」ということになる。

発達障害は、その定義から診断の時期は原則として 18 歳未満となる。そして、“早期発見と適切な診断を行い、適切な対応と環境調整を行うことにより改善が期待できる”とされているように、問題が改善される場合、障害特性に即した教育的支援（教育的リハビリテーション）は「一般扱い」の雇用のための支援に連続することになる。一方で、問題が深刻になる、もしくは二次的な問題が引き起こされる場合もある。このような場合には、教育的リハビリテーションと職業リハビリテーションとの連携による移行支援が必要となる。いずれの場合でも、成長とともに症状が変わっていくことになるのだが、“知的発達に顕著な遅れはない”とされている点が強調されることが多い。確かに学齢期には知的障害がないという状況であったとしても、就職の時点では状態像が変化し、青年期に至り知的障害が顕在化する事例がある。加えて、二次的障害を誘発する事例もある（障害者職業総合センター，2004）。

現実には、「発達障害は、成長に伴って状態像が変化する」という理解において、知的障害の問題や二次的障害の問題当面する当事者の希望と現実のギャップが大きい。このことは、就職に際して再評価が必要であること、すなわち的確な診断が必要となることを意味している。そのうえで、同じ障害名を診断されたとしても障害特性は極めて多様であり、対応もまた一様でないことにも注意が必要である。連続しているという意味で使われる「スペクトラム」という特徴からは、例えば、自閉症の 3 つの要素（社会性の問題・コミュニケーションの問題・想像力の問題）をもつことは共通していても、その現れ方は多様である。自閉性障害にもさまざまあって、見た目には違う症状のように見えても自閉症として連続しているのだ、という考え方である。加えて、知的障害をあわせもつ事例もあれば、もたない事例もあるが、それは連続して広く分布するという現実もある。すなわち、極めて多様な項目において広範囲に分布する特性を視野に入れる必要がある。これは、移行支援のための課題や配慮事項を検討するうえで、障害特性別にではなく、個別の事例毎に課題の検討が求められることを意味する。このような事例の検討において問題となるのは、彼らの青年期における障害特性が本人や家族に、また、彼らの周囲にいる支援者にどのように理解されているのかという点である。特性の把握とそれに基づく配慮や支援の課題を明らかにすることの必要性を踏まえ、移行支援の課題をまとめることが必要である。

第 3 節 本報告書の研究課題

1. 通常教育に在籍した「発達障害」のある若者の就職の問題

..... 就職が障害理解の問題を避けて通ることができない場面となる場合

通常教育諸学校を卒業した発達障害のある若者（並びに保護者）の場合、『通常教育を卒業した』という事実をもって卒業後の進路では「一般扱い」の就職を希望する。進路選択に際しては、求職活動を行う場合もあるが、就職を希望はするものの具体的な求職活動は行わない場合もある（障害者職業総合センター，2004）。そして、これまでは“通常教育諸学校には発達障害生徒の特別な支援ニーズに対応する体制が整っていなかった”ために、発達障害のある若者（並びにその保護者）には“希望が充足されない状況があった”と受けとめられた。しかし、「一般扱い」の就職希望を実現するための支援を求める場合でも、就職時点の障害特性の現れ方によっては、必ずしも希望が実現するわけではない。

通常教育に在籍した発達障害のある若者が、学校時代の経験を通して「障害に気づく」ことはあるだろう。しかし、障害に気づいたとしても、「頑張って学校を卒業した」ことから「障害を否認したい」という気持ちを強く持つことは、これまでの事例研究で繰り返し指摘されている。この場合、挫折体験（初職入職困難）や喪失体験（離転職／一般扱いとしての正規職員という地位の喪失）があったとしても、引き続き「一般扱いで就職する」希望にこだわることになる。結果として、「自分に適した仕事があるのではないか」という思いを持ち続ける。「障害に向きあう」ことは、自分の存在そのものを否定されるほどに、この上もなく重い意味を持つ。しかし、希望と現実が乖離している場合、高校中退であれ高卒であれ、さらなる上級学校卒となった事例であれ、教育歴とは別に、就職は障害理解の問題を避けて通ることのできない場面となる。様々な経験を通して、つきつけられた厳しい現実を否認できなくなったとき、「自分の特性に相応した支援を選択する」ことになる。しかし、挫折や喪失の体験から立ち直るために、まずは深刻な体験を総括してフィードバックする相談活動が必要となる。

就職に際し、彼らがどのような支援を必要としているのかを検討していく際には、客観的な特性理解を欠くことができない。しかし、支援機関が示す客観的な評価に基づく理解と本人や家族の希望的観測による理解は、一致しないのが通例である。これは、「障害」に対する見方（障害特性をどのように理解したいか）との関連が深い。教育歴や社会的な経験が形成した心理特性である。こうした場合に問題となるのは、的確な特性理解の支援を、「いつ」「どこで」「誰が」「どのように」行うか、である。的確な特性理解と職業準備の支援が十分でないままに学校を卒業した若者たちにとって、希望と現実をつきあわせる過程こそが受け入れがたい苦しい場面となる。このため、就職を契機として“立ちすくみ”や“引きこもり”などが起こった場合、関係機関・者が実状を的確に把握できない状況がおこる。

教育年限は長期化する一方である。それは、障害の有無にかかわらず、若者の職業自立を先送りする傾向を強めることになる。若者が学校に長く在籍し続けることが当たり前となる一方で、1990年代後半以降のわが国は、彼らに学校卒業と同時に雇用機会を保障することが困難な社会へと急激に変化している。したがって、学校卒業後に安定した雇用を得られずにフリーターやニートの中に紛れ込んでしまえば、それが彼らの障害特性によるものであったとしても、就職して失敗するまでは、あるいは失敗したとしても目立たないことになる。わが国の現状は、ハンディキャップを背景とした未熟練の若者の就職に、とりわけ大きな影響を及ぼすようになっている。ここで問題とすべきは、「一般扱い」の希望に対し、支援者側がどのように特性を理解し、どのような支援目標を持つのか、であろう。

2. 「軽度発達障害」の周辺性について

.....NEET (Not in Employment, Education or Training) ではなく

MEET'H (Marginal in Employment, Education or Training with handicap) として

現在、わが国の若年失業率はこれまでにない高い水準にある。加えて、非労働力の中に在学も家事もしていない若者が増加している。小杉・堀（2003）は「就業もしていなければ在学もしていない「無業」の若者（NEET = Not in Employment, Education or Training）に対する対策は、欧州各国ではすでに大きな政策課題となっている。わが国でも若年就業問題は既に政策課題として行政的な取り組みが始まっており、政策研究の領域では、具体的な施策の提案が重要な段階に入っている」として、「学校から職業への円滑な移行を支援する施策として、①若者自体に働きかけ、就業意欲までを含む広い意味でのエンプロイアビリティを高めて就業機会に結びつける政策、②労働力需要側に助成金を出すなどの方法で働きかけて採用を促進する政策、が考えられる」と指摘する。さらにまた、「エンプロイアビリティを高める施策からドロップアウトしてしまう層を生み出したり、まったく政策に乗ってこない層を残してしまう可能性がある。こうした者を念頭においたセーフティネットの役割を果たす対策も重要になる」と言及している（前掲、小杉・堀：傍点は筆者による）。端的に言えば、わが国の学校から職業への移行を特徴づけてきた「学校経由の就職（新規学卒就職システム）」は、もはやその機能において有効なセーフティネットの役割を担い得なくなっているという指摘である。

ここで注目すべきは、小杉ら（前掲）が指摘する「エンプロイアビリティを高める施策からドロップアウトしてしまう層」や「まったく政策に乗ってこない層」すなわち、施策の対象となりがたい若年層の中に、「通常教育諸学校を卒業した」ために、「障害特性に起因する問題を持ち」つつも、「職業リハビリテーション・サービスの利用者ではないと考える（もしくは、サービスの利用を考える機会がなかった、あったとしても考えることを回避した）」若者（職リハサービスを選択していない若者）が含まれる点である。彼らは一般の若年層を対象とした雇用施策と障害者雇用施策の間で、いずれの施策にも周辺的な存在となっている。こうした現状を直視するなら、本報告書で問題とする発達障害のある若者は、NEET に特徴づけられる「無業の若者」となる可能性がきわめて高い一群であるということができる。彼らは、障害特性に即して必要とされる教育・訓練の“周辺”にあり、必然的に学校教育終了時点で雇用機会のきわめて乏しい者となる。彼らに対する支援のあり方を明確にするために、彼らの“周辺性”について、より特別な支援が必要であるという視点からとらえれば、「職リハサービスを選択していない若者：MEET'H (Marginal in Employment, Education or Training with handicap)」と位置づけるべきであろう。後期中等教育段階以降の通常教育諸学校の課程においても、特別支援教育の対象として発達障害のある若者に対する個別対応的な教育の必要性は指摘されており、志向されてはいるものの、その歩みは遅々として進まない。ここに、学校卒業後に NEET になる可能性を有する「職リハサービ

スを選択していない若者：MEET’H」が生み出される背景が存在すると言える。NEET がなぜ一般の若年層を対象とした施策からドロップアウトするのか、また、なぜ政策に乗ってこないのか、という点を詳細に検討すると、障害特性に相応する支援が必要となる一群の若者の存在が浮かび上がるという点を強調しておきたい。

しかし、現時点ではしばしば、「職リハサービスを選択していない若者」が自らを「無業の若者」の中に位置づけることがおこる。彼らは、本来、職業リハビリテーションの対象として「学校から職業への移行」をする若者であるにもかかわらず、「職業リハビリテーション・サービスからドロップアウトしてしまう層」もしくは「全く職業リハビリテーション・サービスに乗ってこない層」となっているからである。この場合、結果として（もしくは意図して），“障害特性を受けとめた進路選択を行う”という課題が先送りされやすい（障害者職業総合センター，2004；望月・向後，2005）。そして、このような対象者が学校卒業後の支援として「一般扱い」の若年雇用対策（ジョブカフェやトライアル雇用など）を選択する場合には、障害特性に即した移行の「さらなる先送り」がおこるであろう。特に留意すべきは、このような問題が通常教育諸学校における特別支援の教育課程のみならず、移行支援システムとの関係で検討されていない点である。

本報告書で用いる「職リハサービスを選択していない若者：MEET’H」とは、“障害特性に起因する問題によって、一般あるいは障害者を対象とした教育・雇用・訓練施策のいずれの施策においても周辺的な存在となっている者”をさす。つまり、“通常教育諸学校を卒業”したために、“職業リハビリテーションという選択肢がない”もしくは“職業リハビリテーションを知らない”あるいは“選択肢があったとしても（知っていたとしても）職業リハビリテーションを選択しない”層である。さらには、障害特性を認識して“特殊教育諸学校を卒業”し、“職業リハビリテーションの選択肢を示された”ものの、“それを利用しない”層をも含む。通常教育諸学校もしくは特殊教育諸学校のいずれの学校に在籍したとしても、発達障害のある若者にとって、制度的側面並びに心理的側面の問題の検討が必要であるといえる。すなわち、彼らは、一般雇用施策と障害者雇用施策の間にあって、いずれもが選択可能であったためにいずれもが選択されがたかった若者であり、彼らの問題は、通常教育諸学校を卒業した場合のみならず、特殊教育諸学校を卒業した場合にも該当するのである。ここには「発達障害」に関する定義の混乱があることに加えて、「知的障害」に関するスティグマの問題も大きいと考えられる。したがって、「職リハサービスを選択していない若者」の在籍校の進路指導において、まずは、職業リハビリテーションに関する理解を適正化するための課題を解決することが求められる。次いで、若者が職業リハビリテーションを選択する際の心情（障害者のためのサービスを選択することへの心理的な障壁）の問題を解決することが求められる。さらには、「現行の職業リハビリテーションには、身体障害や知的障害、精神障害のためのサービスはあっても、発達障害に相応したサービスがない」という「理解」についても適正化が求められることを指摘しておきたい。

3. 本報告書の課題と構成

本報告書では、学習障害、軽度知的障害に加え、広汎性発達障害その他の発達障害のある若者のための就労支援について、これまでの研究成果を踏まえ、特に「学校から職業への移行」に焦点をあてた検討を行う。現在、わが国の若者の「学校から職業への移行」については、障害の有無にかかわらず、閉塞的な状況が指摘されている。そこで、今、若者の「移行」に何が起こっており、どのような議論がなされているか、それが「発達障害」のある若者の「移行」にいかなる影響を及ぼしているか、「移行」の課題として何を議論すべきか、を明らかにする。本報告書はこうした研究成果を踏まえた報告であり、4章で構成されている。

第1章では、学校から職業への移行をめぐる研究の到達点とその意味について検討する。第2章では、移行経路から見た青年期の対象者像について検討する。ここでは、対象となる若者がどのような過程を経て職業リハビリテーションを選択し、就労を実現していったか、について詳細に検討する。第3章では青年期における再評価の課題と進路選択との関連について検討する。以上を通して、第4章では「学校から職業への移行」に生じている変化をふまえ、移行支援の課題を総括する。

なお、本報告書の第2章以降で分析する「発達障害」事例は「学習障害」主訴を中心とした事例であり、軽度知的障害、学習障害、広汎性発達障害などを含んでいる。「学習障害」主訴という表記は、文部科学省が現行の定義（1999.7.発表の定義；文部省，1999）を示したことにより、1999年までの定義（文部省，1995）では「学習障害」とされていた児童・生徒の中に、他の障害、例えば、「知的障害」「精神障害」「言語障害（コミュニケーション障害）」「運動機能障害」「注意障害」「行動障害」「自閉症（広汎性発達障害）」「神経症」「高次脳機能障害」などに分類される方がその特徴を理解しやすい子どもが含まれることになった結果によっている。しかし、従来の定義の該当者で現行定義では非該当となった者に対し、診断の見直しが行われたわけではない。

【文 献】

コンラッド，P・シュナイダー，J.B. 逸脱と医療化 ― 悪から病へ ― 進藤雄三 監訳 MINERVA 社会学叢書 23 ミネルヴァ書房 2003.

独立行政法人国立特殊教育総合研究所 発達障害のある学生支援ガイドブック ― 確かな学びと充実した生活をめざして ― 2005.

独立行政法人高齢・障害者雇用支援機構（2003年9月まで日本障害者雇用促進協会） 障害者職業総合センター 調査研究報告書 №19 「学習障害」のある者の職業の諸問題に関する研究 1997.

独立行政法人高齢・障害者雇用支援機構（2003年9月まで日本障害者雇用促進協会） 障害者職業総合センター 調査研究報告書 №38 「学習障害」を主訴とする者の就労支援の課題に関する研究（その1） ― 職業リハビリテーションの支援を利用した事例に基づく検討 ― 2000.

- 独立行政法人高齢・障害者雇用支援機構（2003 年 9 月まで日本障害者雇用促進協会） 障害者職業総合センター 調査研究報告書 №42 知的障害者の学校から職業への移行課題に関する研究 —— 通常教育に在籍した事例をめぐる検討 —— 2001.
- 独立行政法人高齢・障害者雇用支援機構 障害者職業総合センター 調査研究報告書 №56 「学習障害」を主訴とする者の就労支援の課題に関する研究（その 2） —— 青年期における状態像の詳細区分に基づく検討 —— 2004.
- Erchak, G.M. & Rosenfeld, R. Learning disabilities, dyslexia, and the medicalization of the classroom. In J. Best (Ed.) Images of issues: typifying cotemporary social problems. Hawthorne, N. Y.: De Gruyter, Walter, Inc., 1989 (P. コンラッド・J.B. シュナイダー 逸脱と医療化 —— 悪から病へ —— 進藤雄三 監訳 MINERVA 社会学叢書 23 ミネルヴァ書房 2003. より引用)
- 橋本昭治 職業的社会化 『社会化の理論—人間形成の心理学—』第 9 章 有斐閣双書 有斐閣 1979.
- 菊池章夫 社会化の概念 『社会化の理論—人間形成の心理学—』第 1 章 有斐閣双書 有斐閣 1979.
- 小杉礼子・堀有喜衣 学校から職業への移行を支援する諸機関へのヒアリング結果 —— 日本における NEET 問題の所在と対応 —— JIL Discussion Paper Series 03-001, 2003.
- 望月葉子・向後礼子 軽度発達障害青年の「職業への移行」支援体制をめぐって 職業リハビリテーションからみた NEET の課題 日本発達心理学会大会第 16 回大会発表論文集 2005
- 望月葉子・山田耕一郎 知的障害者の職業的社会化に関する考察 障害者職業総合センター研究紀要 第 4 号 1-19 1995 年 3 月.
- 文部省 学習障害児に対する指導について（中間報告） 学習障害及びこれに類似する学習上の困難を有する児童生徒の指導方法に関する調査研究協力者会議, 1995.
- 文部省 学習障害児に対する指導について（報告） 学習障害及びこれに類似する学習上の困難を有する児童生徒の指導方法に関する調査研究協力者会議, 1999.
- 文部科学省初等中等教育局特別支援教育課 通常の学級に在籍する特別な教育的支援を必要とする児童生徒に関する全国調査結果 2002.10.
- 文部科学省 今後の特別支援教育の在り方について（最終報告） 特別支援教育の在り方に関する調査研究協力者会議 2003.
- 大塚晃 発達障害者支援法の成立に関して 発達障害研究第 27 巻第 2 号 87-94 2005.
- Weinert, F.E. Schule und Berufe als institutionelle Socializationsbedingungen, In Gottshaldt, K, (ed.) Handbuch der Psychologie. (橋本昭治 職業的社会化 『社会化の理論—人間形成の心理学—』第 9 章 有斐閣双書 有斐閣 1979. より引用)