

# 発達障がいのある学生への早期修学支援に関する研究 ファンクショナル GPA の推移を指標として

■ 松本 秀彦（高知大学学生総合支援センター）

## 【要約】

### 1. はじめに

発達障がいとは、なんらかの要因による中枢神経系の発達の障がいのため生得的に認知やコミュニケーション、社会性、学習、注意力等の能力に偏りや問題を生じる障がいである。平成16年12月に成立した発達障害者支援法第八条第二項では「大学及び高等専門学校は、発達障害者の障害の状態に応じ、適切な教育上の配慮をするものとする。」と明記され支援の必要性が示されている。自閉スペクトラム症（autism spectrum disorder, ASD）は社会的コミュニケーションおよび対人的相互反応における持続的な欠陥、行動興味活動の限定された反復的様式を有し、注意欠如・多動症（attention-deficit / hyperactivity disorder, ADHD）は不注意、多動性および衝動性に特徴づけられ、特異的学習症（specific learning disorder, SLD）は、特定の学習あるいは学業的技術の使用に困難があるものをいう（DSM-5（米国精神医学会, 2014））。

大学においては、診断はないが発達障がいの特性を有し支援がある学生は平成26年度に約3500名となり、平成20年度の約7倍になった（日本学生支援機構, 2015）。このことは発達障がいの診断がなくても、修学における特別な支援ニーズを持つ者が多いことを示している。さらに、学生自身が支援要請を表明してい

ない場合、あるいは支援の必要性を自身で認識していない場合など、何らかの修学上の困難を感じているにもかかわらず支援に結びついていない場合が多いものと思われる。不登校や休学している学生の中に発達障害を背景にするものが多いとの指摘もある（日本学生支援機構学生生活部障害支援課, 2015）。北添・藤田・寺田（2009）は、新入生に対して Autism-Spectrum Quotient (AQ) を実施し発達障害傾向の強い学生の支援を早期に開始する取り組みを行っている。その結果3.5%の学生がAQのカットオフポイントを上回ること、さらに面談を実施した学生の中でも自覚的に困っていない者がいると報告している。このことは、入学者への予防的なアプローチを行っても、修学支援に至らないケースがあることを示唆している。

ところで、休学・中途退学さらには不登校の問題も近年大学における問題としてクローズアップされてきているが、その原因の中心である学業不振は平成19年度の12.7%から平成24年度の14.5%に増加している（文部科学省, 2014）。進学率の増加による学生の多様化によるところもあるが、発達障がいのある学生の増加も原因のひとつだと推測でき、適切な支援や合理的配慮提供をより早期に開始することが多様な学生が豊かに修学するためにも重要な課題として挙げられる。早期支援は、学生の自己理解の機会を提供し、修学上

の問題が生じた場面では学生が自ら解決することを可能にする。また、適切な自己理解は、進路選択をより具体化し修学のモチベーションを高めることにつながるができる。また、障害者差別解消法の平成28年4月施行によって法的義務（私立大は努力義務）となる障がい学生への合理的配慮提供することが大学に求められており、障がい学生への修学支援は重要な課題となっているといえよう。

大学不適應の一つである不登校について、発達障がいとの関連性について登校回避傾向と発達障害特性との関係を高田ら（2015）が検討を行っている。その結果、修学上の困難と「不注意」、「衝動性」、「読み書き」、「対人関係」との間に高い相関が認められること、また「不注意」が「登校回避行動および登校回避感情」に正の有意な影響力があったとしている。「不注意」とはスケジュール管理ができない、メ切を忘れる、集中できず課題が終わらない等の自己管理に関する項目であり、学生の自己管理能力にも注目して関わるのが不登校支援に有効であると指摘している。一方で、ASDの特性の一つである対人関係に困難を感じる群では登校回避傾向は高くなかったとしており、学習面への影響は少ないものと推測される。発達障がいのある大学生への修学支援に関して、高橋（2012）は学習方法を身につけること、自己管理スキルの向上、自己理解の促進、支援要請スキルの獲得を挙げている。安田・鈴木・井出原（2015）は、発達障害の行動レベルの指標（AQ-J）と主観レベルの特徴の指標（統合版困り感質問紙）から学生を4群に分類した。その中でも高校までは不適應を示さず、「学年進行に伴う適應困難」となる群があることを指摘した。大学においては学年進行に伴って学業・サークル・アルバイトなど多様な人間関係、複数の仕事遂行、実験などの共同作業、研究室の緊密な人間関係が障壁となってくるものと考えられる。このような学生は自身の特性を理解しておらず、大学での修学に必要な主体性・協調性・計画性の弱さのために、ある局面で不適應を顕在化させることが多いのだと考察している。

このように入学当初は問題がないが徐々に修学困難

になることについて、発達障害の早期介入の取り組みがなされる。Kitazoeら（2014）は新入生を対象としてUPI（心理面の問題）、The Autism-Spectrum Quotient 日本版（AQ-J）（自閉症尺度）、LSAS-J（社交不安障害尺度）の質問紙を実施し、心理面および発達障害傾向のある学生の呼び出し面談を行って、大学生活でのつまずきが顕著になる前に支援を開始する取り組みを実践している。学習支援プログラム、仲間づくり、大学生協でのインターンシップ経験就労支援、さらにはユニバーサルデザイン型のビジネスマナー講座の実践など支援体制を整え成果を上げていることから早期支援の有効性が確かめられている。

大学における成績指標は取得単位数の他に grade point average (GPA) が導入されている。GPA は学生の学習動機付けを高め、学修成果を厳密に評価するためのものとして採用が進んできている。中でも functional GPA は原成績との一致性がより高いとされている。GPA を導入した大学数は H20年度339校(46%) H25年度528校(72%)と増加し、活用方法は個別の学修指導57.2%、奨学金などの選定基準57%となっている（文部科学省高等教育局，2015）。個別の学修指導においては成績不振の予防的な活用かどうかは明らかではない。事例を挙げると、産業能率大学では GPA が1.5ポイント未満の場合に保護者同席の個別指導が実施される。信州大学においては、GPA が成績不振学生指導に用いられる事例を学生に対して啓発している（信州大学高等教育研究センター，2012）。一橋大学では低 GPA 成績不振学生に対する長期的・継続的支援を進めるためのアカデミック・プランニング・センターを設立し、数名であるが学修成果があったと報告している（粟飯原，2012）。同志社大学では、「特色ある大学教育支援プログラム」において GPA 分布を公表した結果、学生がシラバスにアクセスする件数の増加（導入前比10倍）、図書館貸出冊数の増加（同比1.5倍）が見られるなど学習意欲の向上といった成果が報告されている（同志社大学，2006）。また、吉田・田山・西郷・鈴木（2015）は大学1年生終了時期の段階で、社交不安障害検査、自閉症スペクトラム指数日本語版

(AQ-J)および困り感尺度と GPA の関連性について調査し、社交不安リスクが高い学生は AQ-J の得点が高く、困り感得点も高かったことから、社交不安の背景に ASD がある可能性を指摘している。一方で、AQ-J および社交不安が GPA と関連性がないとしており、大学1年の後期時点では発達障がい特性が学業成績に影響が少ないことを明らかにした。

さて、学業成績に不振に対する指導が担任教員による呼び出しによって行われることがあるが、松本・寺田 (2015)によると学年が上がるにつれて成績不振改善が認められる人数が少なくなるとされている(表1、表2、発表論文集より引用)。この報告では発達障がいの有無については考慮していないが、修学困難への対応が遅れるほど効果は低く、より早期に指導することの有効性を示唆している。また、障害者差別解消法施行(障害を理由とする差別の解消の推進に関する法律(平成二十五年法律第六十五号))においては学生からの配慮申請に応じて合理的配慮を提供することとなっているが、修学困難の兆候を早期に発見して適切な修学支援を早期に開始する仕組みづくりをしておくことも重要であると考えられる。

表1 地方国立大学 Y 学部における成績不振学生数(名)

学 年	1年	2年	3年	4年	5年
人 数	0	6	7	3*, 5	0*, 4
検討人数	0	4	4	0, 3	0, 1
特修支援室	2	2	2	0	
保管センタ	1	2	0	0	
何でも相談	1	0	1	1	

\*4, 5年生で卒論無資格の者

表2 成績不振学生の改善状況(名)

学 年	2年	3年	4年	5年
指導対象人数	6	7	8	4
改善した人数	3	3	1	0
変わらない	3	2	4	1
休学・退学	0	2	3	3

## 2. 目的

以上のように、発達障がい特性のある学生は学年進

行によって必要となる修学スキルの弱さによって、徐々に修学困難になりやすいこと、また自身の特性を理解していないためつまずきの発見が遅れること、さらに支援のタイミングが遅れることで支援効果が低くなり不適応状態になるものと考えられる。最近導入が進む GPA は修学の質を評価しうる指標として期待ができる。そこで、本研究では、発達障がいの特性のある学生が修学困難になる前に早期に困り感を持つ状況を発見できるかどうか、GPA の推移を指標として検討することを目的とした。はじめに相談のケーススタディから修学困難の兆候をエピソードと合わせて検討し、次に発達障がい特性のある学生の GPA データの推移から成績不振パターンを明らかにする。

## 3. 発達障がい特性のある修学困難学生のファンクショナル GPA の推移

### 3.1 目的

ここでは、成績の質について数値で検討できる GPA に着目し、修学困難を示し相談に応じた発達障がい特性のある学生について GPA の推移を検討することとした。

### 3.2 方法

#### 3.2.1 対象のケースプロフィール

200x 年に Y 大学において修学相談が行われた 3 名(A, B, C)の学生を対象とした。支援の開始は 2 年生の第 2 学期であった。学生の選定については、ASD 特性の社会性の困難およびこだわりの強さ、ADHD 特性の不注意があるケースとした。本稿では、単位取得が 1 年間で 20 単位未満の者については修学支援の必要性がすでに明らかであり、成績不振学生指導の仕組みによってすでに指導がなされていると考えられるので、ファンクショナル GPA を用いた検討対象としなかった。なお、個人情報保護の観点から所属学部、性別は特定せず、また単位数およびファンクショナル GPA の原点数はランクに修正したものをを用いた。

#### 3.2.2 対象学生のプロフィール

A さん：人前で話すことを非常に苦手としている。約

束の時間に遅れる。提出物の作成方法がわからない時にどのように対処すれば良いかすぐに思いつかない。Aさんが困っている様子を見て周囲の友人が助ける。サークルには所属していない。

Bさん：専門分野においても興味が限定されている。マイペースさが目立つので友人の間ではちょっと変わった人と捉えられている。話題が合う仲の良い友人を欲しいと希望している。サークルには以前所属していたことがある。

Cさん：好奇心が旺盛で授業や地域貢献活動など非常に意欲的な活動を展開している。それぞれの活動におけるリーダー的な人物である。うっかりミスが目立つが、ミスを未然に防ぐ声かけをしてくれる友人関係ができています。

### 3.2.4 分析に用いる成績に関するデータ

累積修得単位数：累積修得単位は原単位数ではなく、5単位区切りのクラスに集計し直した。

ファンクショナル GPA：各学期のファンクショナル GPA 得点を算出した。得られたファンクショナル GPA は、0.5 点区切り、0～、0.5～、1.0～、1.5～、2.0～、2.5～、3.0～、3.5～、4.0～に集計した。なお、成績の評価点とファンクショナル GPA のポイントの対応については表 3 に示した。

表 3 成績評価点と fGPA ポイントとの対応

評価点	60	65	70	75	80
fGPA	0.5	1.0	1.5	2.0	2.5
評価点	85	90	95	100	
fGPA	3.0	3.5	4.0	4.5	

成績不振学生と判断に用いられる基準単位数：修学上指導が必要な学生とされる成績不振学生の選出は学部により異なる成績基準で行われる。成績不振学生は、アドバイザー教員等により面談が行われ指導される。単位数基準は、1年生終了時点で25～30単位、2年生終了時点60単位、3年生終了時点70～100単位とされている。その他4年生以降も決められているが本稿では省略した。

## 3.3 結果と考察

支援事例3名について、修学上でどのようなことで困っているか、あるいは修学でのつまずきについて、面談を通して把握したことを示したのち、修得単位数とファンクショナル GPA の学期ごとの推移について述べていく。

### 3.3.1 修学の経過

Aさん：レポート提出頻度が高い実習系の科目において、レポート作成が遅れ提出が間に合わなくなった。そのために、複数のレポートを作成しなくてはなくなり、メ切りに追われることとなった。レポート作成が遅れる原因は、どの程度まで詳細に記載すればいいのか見本がないためにわからないためであった。また、個人発表がある授業では人前に入る苦手意識が強いため自分の発表への不安が強くなって欠席しがちになった。そのために気まずくなりさらに出席できなくなるという状態になった。さらに、1年生の大学導入科目の受講を通して、専攻の進路に向いていないのではないかと思いはじめた。

Bさん：夜遅く就寝するといった生活習慣と授業開始時間が曜日によって異なるため、生活リズムの崩れがみられた。専門科目の欠席多くなって、講義の内容や課題がわからなくなっていると訴えがあった。それゆえ専攻の内容が面白くないと感じてきてしまった様子もうかがえた。レポート課題や授業内容のわからなかったところなど助けが必要なことが生じてても、クラスメイトに質問しづらいと思っているため、解決できず困っていることが多かった。趣味に夢中になり深夜に就寝することが多くなり、生活リズムのくずれがみられた。

Cさん：複数の科目で、レポートの締め切りが重なると、どの課題から始めればよいか迷い、課題に手をつけないうちにメ切りがきてしまうことが多かった。また、欠席して課題がわからなくなったときに、授業を放棄してしまいたくなるというが増えた。出席したか欠席したか記録する際に、1週間分を思い出そうとするが、不確かなことが多かった。課外活動は、非常に熱心に取り組むことができた。

### 3.3.2 修得単位数の推移

3人とも、累積の修得単位数は当該学年の成績不振学生基準単位数よりも多かった。1年生終了時点では基準よりも10単位多く、2年生終了時では10~20単位多かった。そのため、成績不振学生指導の対象者とはならなかった。しかし、BさんとCさんの2年生2学期における単位数は約10単位となっており、履修科目の半分程度の単位取得であった。

### 3.3.3 ファンクショナル GPA の推移

1年生第1学期では、Aさんが2.5ポイント、Bさんが2.0ポイント、Cさんが1.5ポイントクラスであった。それぞれ評価点では、80点平均、75点平均、70点平均に相当した。ところが3名ともに、2年生第1学期のファンクショナル GPA が評価点平均65点に相当する1.0ポイントと極端に低下した。2年生終了時点では、Aさんは1.5ポイントに上がり、B,Cさんはさらに0.5ポイント下がった。

単位数とファンクショナル GPA の結果から、修学上の困難があつて相談室に訪れた学生であっても、単位数は成績不振の基準には達しておらず、本人・保護者あるいは関係する教職員が支援につながらない限り修学上の困難を一人で抱えてしまう可能性が示唆された。

一方で、ファンクショナル GPA 得点は、3名ともに2年生の第2学期になって急激に低下しており、専門科目の増加による学習内容の高度化、課題の複雑化といったことが要因なのではないかと推測される。高田ら（2015）の指摘する通り自己管理の難しさがBさんとCさんには認められており、登校回避傾向が現れてくると今後不登校や休学といった状況になる可能性も低くはないものと考えられる。また安田ら（2015）が指摘するように、自己理解ができていなかったことと、修学スキルに関する能力の弱さを補うサポートがなされてこなかったためにAさんは成績不振になってしまったのだと考えられる。またASDの特性であるこだわりの強さもレポート作成などに影響を与えており、複数の課題が重なった状況においては従来持っている能力を十分に発揮できない状況に

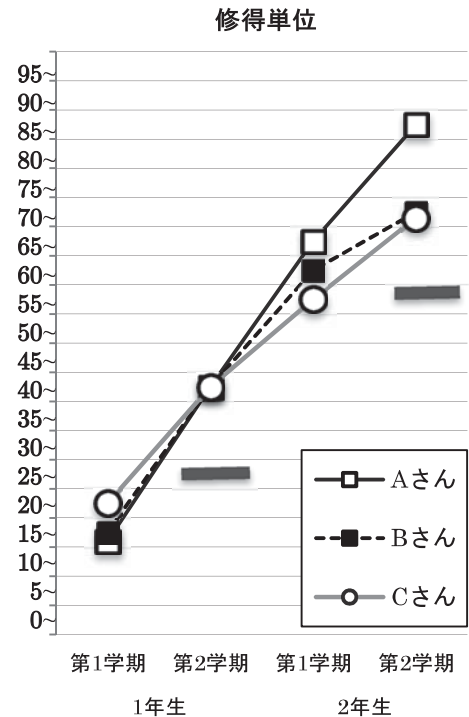


図1 3人の修得単位数の推移. 1年生第2学期と2年生第2学期の灰色の横線は成績不振の基準単位数を示す。

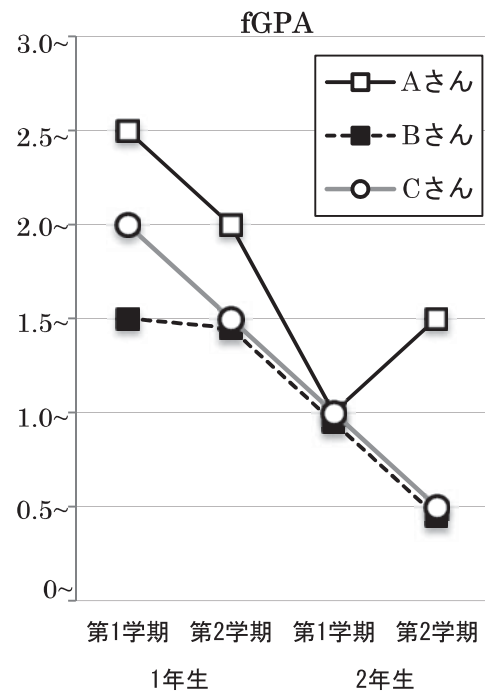


図2 3人の学生のファンクショナル GPA の推移

なってしまうのではないだろうか。このような学生に対する支援内容については、プランニングなどの実行機能のスキル、困ったことがあれば質問するといった

援助要請スキルの獲得を目指した修学スキル支援が有効であることが考えられる。

以上の3人のケースから、ファンクショナル GPA をモニターすることにより、徐々に修学困難になっていく学生をより早期に発見し支援し得る可能性が示唆された。さらに、成績不振の指導においては、単に学習意欲の問題だけでなく、その背景に発達障がいの可能性を見据えることが重要であると言える。

今後の課題としては、面談が行われたうち3名が支援によって修学状況が改善したかどうかといったことについての検討、AQ の得点とファンクショナル GPA との関連性の検討、休退学・留年学生においてもファンクショナル GPA の急激なポイント低下といったような兆候が認められるかどうかの検証などが考えられる。

## 4. 発達障がい特性のある学生のファンクショナル GPA の推移

### 4.1 目的

前節3においてケーススタディの結果、単位取得は表面的には問題がないが、GPA ポイントの下降、つまり学修の質の低下が認められ、比較的早期に修学の困難を有していることと、修学指導がなされていないことがわかった。発達障がいを大学に届け無いケースもあるだろうし、本人が自覚していないケースもあると想定すると、これまでの事後対応的な体制では修学困難な状況になった学生のみが把握されやすい。発達障がいの特性を有しているいてもあるいは診断があっても、順調に修学する学生もいることは忘れてはならない。成績不振にならない学生もおり、修学成績から支援の必要性がチェックできるようにしなくてはならない。

そこで、修学相談を受けた発達障がいの診断および特性のある学生について、修得単位数およびファンクショナル GPA の推移の特徴を検討した。

### 4.2 方法

#### 4.2.1 対象者

修学相談を受けた発達障がい特性のある2年生以上の学生11名とした。個人が特定されないよう配慮するため、性別、学部、学年および相談期間（年度等）については記さないこととした。

#### 4.2.2 単位数とファンクショナル GPA

取得単位数は累積数とし学期ごとにプロットした。ファンクショナル GPA は、学期ごとのポイントのプロットした。

### 4.3 結果と考察

図3に11名の取得単位の累積数を示した。定性的な評価であるが、学生 #1～#5の5名と #6～#11の6名で単位数の積み上がり方が異なった。学生 #1～#5は成績不振の基準を上回って推移した。ただし学生 #4 および学生 #5は単位数の伸びが頭打ちになる推移が認められた。学生 #6～#11のグループは1学年より単位数が増えておらず成績不振指導の対象となっているものと思われる。

次にファンクショナル GPA のポイントの推移を取得単位数が多かった5名については図4に、取得単位数が少なかった6名については図5に示した。取得単位数が少なかった6名のファンクショナル GPA は1.5ポイントを上回ることがなかった。1.5ポイントは評価点70点に相当し、成績評価“良”の下限である。次に単位数の多かった学生について見ると、1年1学期は1.5ポイントを下回るものはいなかった。しかし、学生 #4と #5はポイントが学期ごとに低下し、2年時には1.5ポイントを下回った。この2名は取得単位数の積み上げが鈍くなったものであり、一見して成績不振がないよう判断されるが、何らかの原因によって学修の質の低下が生じていることが疑えるものであった。この2名の学生と単位数が少なかった学生のグループのファンクショナル GPA ポイントの共通点は1.5ポイントのラインを下回るという点であった。1.5ポイントを下回る場合には少なくとも修学の困難が生じている可能性が高いことを示す結果であると推測できる。

これらの結果から、ケーススタディで示唆された修

学困難の入学後の顕著化は、他の発達障がい特性のある学生のデータからも裏付けられたものと考えられる。特に1年生の段階では顕在化しないケースも吉田ら（2015）が指摘するように認められた。発達障がい特性のある学生については成績状況を学期ごとにモニターして修学不振・不調・困りごとの兆しを早期に見出すこと、そして適切な修学支援を行うことが重要なのである。発達障がい特性があっても順調な修学状況にある学生もあり、高田ら（2015）が指摘するような「不注意」を持っているかどうかといったことや、自己理解の状態も考慮した修学困難の研究を行わなければならないといった課題が残された。また、成績のモニターだけでなく、スクリーニング検査による早期発見・早期支援も同時に活用することが大切なのは言うまでもない。医師、心理師の面談によって、自己理解の促進、メンタルケアといった予防的アプローチをさらに充実させていかなければならない。さらに障がいのある学生あるいは障がいはないが学びにくさを持っている学生がいることを考えると、授業担当者全員が多様な学生が在籍しているという意識を持って、困難に応じて配慮する形式ではなくユニバーサル化された授業づくりに取り組むことも今後の高等教育においても重要な課題になっていくであろう。

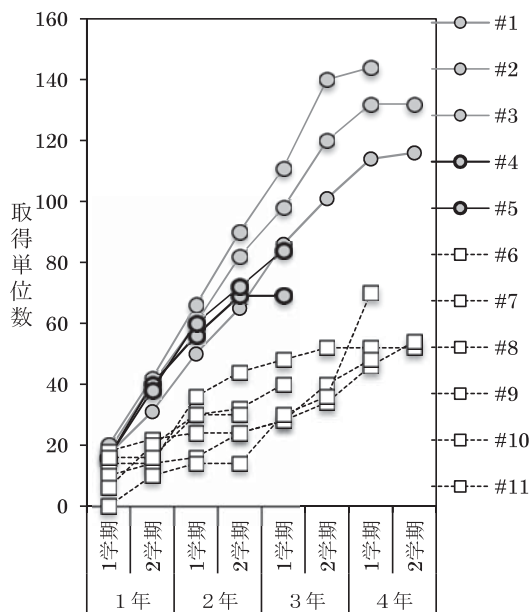


図3 修学相談を行ったうち発達障がい特性が認められた学生の取得単位数の推移。

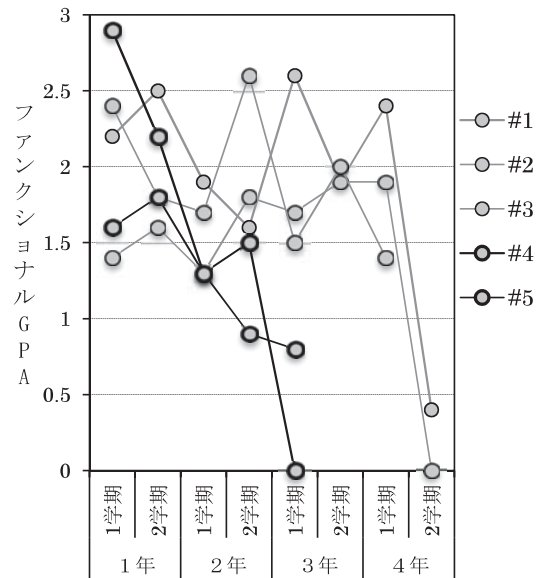


図4 取得単位数が多かった5名のファンクショナル GPA の学期ごとの推移。

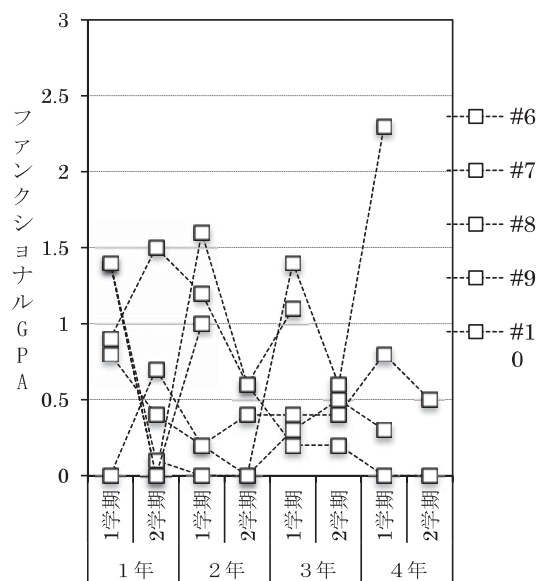


図5 取得単位数が少なかった6名のファンクショナル GPA の学期ごとの推移。

### おわりに

本研究では発達障がい特性のある学生が修学において困難を示すケースから成績の質の低下が兆候として認められること、兆候はファンクショナル GPA の推移をモニターすることによって可能になること、さらに GPA ポイントが1.5を下回った場合に成績不振が顕著になることを示した。その上で、単位数だけでは

ない成績のモニター、スクリーニングによる早期発見の仕組みが有効な支援につながることを考察した。

発達障がいの特徴がない場合でも、修学困難の指導は3学年までに行わないと改善しにくい(松本・寺田、2015)ことを考えると、早期支援のためのスクリーニングに自己回答型のチェックシートに加えて、ファンクショナル GPA を指標としてあらたに位置づける必要があるだろう。

先行研究では(安田、2015)、発達障がいの特徴について自己理解できていない場合には入学後徐々に修学困難な状況が顕在化してくることも指摘されており、本研究でも GPA の急激な下降が認められる場合、学生本人は修学困難を感じている可能性が高いことが明らかになった。支援方法については、発達障がいの特性である社交性の問題により生起するグループ学習での困難、こだわりや不注意などによるレポート作成の遅れに対する支援が必要であろう。また、メンタル面の不調といった二次的な症状について留意する必要がある、保健管理センターとの連携によって支援をより確実なものにしていく体制の確保をすることが重要であろう。

## 引用文献

栗飯原匡伸。(2012). 学習支援活動報告「学習相談コーナー」の設置. 大学教育研究開発センター年報(一橋大学), 39-42.

米国精神医学会。(2014). 1 神経発達症群/神経発達障害群. 著: 米国精神医学会, DSM-5 精神疾患の診断・統計マニュアル(日本語版)(ページ: 31-85). 医学書院.

同志社大学。(2006). 情報環境の整備と成績評価の厳格化 - 学修支援システム DUET と GPA 得点分布公表. 参照先: [https://www.doshisha.ac.jp/support-program/attach/page/SUPPORT\\_PROGRAM-PAGE-JA-8/5267/file/2006\\_sankouzu.pdf](https://www.doshisha.ac.jp/support-program/attach/page/SUPPORT_PROGRAM-PAGE-JA-8/5267/file/2006_sankouzu.pdf)

KitazoeN, InoueS, IzumotoY, KumagaiN, TeradaS, FujitaN. (2014). Association between Autistic Traits and Social Anxiety among Japanese

University Students. International Journal on Disability and Human Development, 13 (1), 63-69.

北添紀子, 藤田尚文, 寺田信一。(2009). 大学生における自閉症スペクトラムの調査—the Autism-Spectrum Quotient 結果の分析. LD 研究, 18 (1), 66-71.

成瀬道子, 大原佳子, 松本玲子。(2013). 学修に困難のある学生への全学的支援体制の構築に関する研究—教員アンケート調査結果を通して—. 人間生活文化研究, 23, 230-241.

日本学生支援機構。(2015). 平成26年度(2014年度)大学、短期大学及び高等専門学校における障害のある学生の修学支援に関する実態調査結果報告書.

日本学生支援機構学生生活部障害支援課。(2015). 日本学生支援機構: 教職員のための障害学生修学支援ガイド(平成26年度改訂版). 185.

松本秀彦, 寺田信一。(2015). 大学における学部と連携した特別修学支援体制の整備 —特別修学支援室と学部とが連携して行う成績不振学生指導の取り組み—. 日本特殊教育学会第53回大会発表論文集(CD-ROM), P13-7.

文部科学省。(2014). 学生の中途退学や休学等の状況について(平成26年9月25日).

文部科学省高等教育局。(2015). 平成25年度の大学における教育内容等の改革状況について(概要) 大学振興課大学改革推進室. 参照先: [http://www.mext.go.jp/b\\_menu/shingi/chukyo/chukyo4/gijiroku/\\_icsFiles/afieldfile/2014/12/19/1354156\\_13.pdf](http://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chukyo/chukyo4/gijiroku/_icsFiles/afieldfile/2014/12/19/1354156_13.pdf)

信州大学高等教育研究センター。(2012年1月). 高等教育センター News Letter No.004 GPA 特集第3弾 GPA と成績不振学生への対応. 参照先: <http://www.shinshu-u.ac.jp/institution/rche/approach/gpa/2012/01/11/docs/NewsletterNo4.pdf>

障害を理由とする差別の解消の推進に関する法律(平成二十五年法律第六十五号).(日付不明). 平成28年4月1日施行.

高田純, 内野梯司, 磯部典子, 小島奈々恵, 二本松美里, 岡本百合, ほか。(2015). 大学生の発達障害の



特性と不登校傾向の関連．総合保健科学：広島大学  
保健管理センター研究論文集，31，27-33．

高橋知音．(2012)．発達障害のある大学生のキャンパス  
ライフサポートブック -大学・本人・家族にできること．学研教育出版．

安田道子，鈴木健一，井出原千恵．(2015)．学生相談  
の現場から発達障害学生への学修支援を考える．名  
古屋高等教育研究，15，39-59．

吉田ゆり，田山淳，西郷達雄，鈴木休巳．(2015)．発  
達障害学生支援のためのアセスメントシステムの検  
討－社交不安障害と自閉症スペクトラム障害、困り  
感、GPA との関連を中心に－．日本特殊教育学会  
第53回大会発表論文集，P12-14．