

大学における障害学生学修支援コーディネーションの本質と課題

Consideration on the nature and the problems of the academic support coordination for the handicapped university student

鈴木 淳*

Jun Suzuki*

Key words: 障害学生学修支援(academic support for the handicapped student), 支援コーディネーター(coordinator), 機動性(flexible support), 障害特性(trait of handicaps), 特別支援教育(special needs education)

1 はじめに

日本国内では、「障害者権利条約」(2008年発効)や「障害を理由とする差別の解消の推進に関する法律(障害者差別解消法)」(2016年施行)という基本的理解の下、共生社会における合理的配慮の多様な模索と共有が試みられている。大学等高等教育機関(以下、大学)においても、何らかの障害特性を有する入学志願者ならびに在籍学生の人数が、過去10余年間で急増しており(文部科学省(2017))、その当事者との相談と合意形成、状況変化対応を都度重ねていくことによって、学生個々の学ぶ権利の可能な限り適切な保障と(誰も意図していないが、生じてしまっているその)支障文脈状況を修正・回避することについて、一貫した調整や工夫が具体的・展開的・関係者相互的に為される(成される)ことが必須となっている。

鈴木(2017)では、これら障害学生学修支援に文字通り中核的な役割を担う支援コーディネーターに実務的に求められてくる「専門的素養」について論じた。本稿ではさらに、日本学生支援機構(JASSO)障害学生支援実務者研修会プログラム等で示されている支援と支援コーディネーターの原則等標準的な視点と、筆者が継続的に携わっている小規模私立A大学での支援コーディネーション経験事例をふまえながら、現実の支援過程すなわち、応談・現状のアセスメント共有(現実検討)・合意形成、学修状況に対する具体的な調整介入、当事者学生・家族・関係する教職員それぞれへの継続的な助言・提案等、そ

れら支援の本質と容易に遭遇しうる課題について論じる。

具体的には、1)支援コーディネーターを含む教職員相互の役割分担意識と各障害特性理解レベルの差異、2)当事者の「思惑」・権利主張と合理的配慮の“限界”、3)臨床治療機関“ではない”大学障害学生学修支援がそれ以前の当事者に対する特別支援教育から引き継ぐことがら、について言及していく。

なお、A大学の各記述は、何かの批判としてではなく、“ほぼゼロからのスタート”(鈴木(2016))をし、模索しながら継続している障害学生学修支援の仕組み作りの実際事例としてとらえている。

2 小規模私立A大学障害学生学修支援室の沿革と現状

筆者が継続的に携わっている小規模私立A大学障害学生学修支援は、「教員組織」である学生委員会内のひとつの「係」(障害学生支援担当)に端を発している。「教員組織」であることが先に立って、「学生に対する」必要な支援の具体的な検討と提供という役割認識や担当者の位置づけ・人員配置が、さほど明確・十分ではない(ある意味恣意的な)時期が長く続いてきた懸念がある。さらに、年度毎に担当者が変わりうる可能性は絶えずあり、以前は学生相談担当「係」と渾然・混淆していたようすがあったことも見て取れる。

また、年度によって高度難聴学生が少数在籍していた経緯から、考えある一教員が学生ボランティアによるPC note takerの養成を継続して試み始める等、今日的な学修支援も実践されつつはあった。しかし、その主旨が学内で十分に共通理解されていたかという点、残念な

*教職課程センター非常勤講師、言語聴覚士

がらさほど重きがおかれる様子ではなかった現実がある。

そのような状況の中、数年前に筆者がA大学相談援助理論担当教員として着任した当初、いきなり学生委員会学生相談担当「係」を示されたが、その専門性を主に負う役割としては責任がもてない。そこで、障害学生学修支援担当「係」への役割変更を願い出て承認してもらうという経緯があった。しかし、当時は障害学生学修支援に関する役割分担がどういったことなのか等の委員会内指針等が明確に申し示されることもなく、その国内標準がどのようなことで、A大学内にかかる整備・調整事項にはまず何があるのかを理解する手がかりが学内にはほとんどない状況であった。

その後、二年度にわたるJASSO障害学生支援実務者研修会[基礎][応用]プログラム参加を経て、基盤となる「学修支援の原則・一貫性」「支援コーディネーターのコア業務」(佐野(2015))の考え方を筆者が持ち帰り、大学側に相談・提案・打診を重ね、支援コーディネーターの一部人員専任化や、対学生サービス実務を担当する主旨の「学生支援センター」が学生委員会から分離・設立された下での独立部門化(学生相談室、保健管理室および障害学生学修支援室)等、当事者にも大学にも“わかりやすい”体制へ徐々に展開してきている。特に、それまでは支援コーディネーターが、支援実務と同時併行して直接大学へ多様に交渉しなければならなかった状況が、障害福祉の専門背景をもつセンター長が着任したことで、大学へかけあうバッファ役割が明確となり、支援コーディネーターがその本来の役割にほぼ専念できるようになったことは意義が大きい。ただし、支援にかかわる学内啓蒙には現在もまだ継続して時間を要するところもある。

A大学のこれらの学内背景・文脈特徴として、次のようなことがらがまとめられる。1)A大学には、学年別×専攻課程別の「クラスアドバイザー教員」制(以下、「担任教員」制)が特色としてあり、障害特性の有無を問わず、対学生への支援・助言・指導のほぼ一切を担任教員が過重に担っている。2)担任であるか否か、常勤であるか非常勤であるかを問わず、各教員の背景として、当事者が負った障害特性に関して何らかの専門性があるかといえ、それはむしろ少数派であり、「〇〇障害は□□というもの」という教科書定義的あるいは身体医学的な画一的理解が学内の大方にある。3)またたとえば、おそらくは自閉症スペクトラム障害(ASD)と考えられ、学内対人関係や学修状況への深刻な適応困難状態を示した学生等、エピソードが華々しい事例では、学生相談担当(心理カウンセラー)が介入しているが、今日的な学修支援の組

み立てを連携して検討するまでには至らない場合があった。4)A大学には国家資格取得等に向けた忙しい教育課程内容があり、前述2)に由来する当事者理解にかかわる各教員間の“温度差”もあって、「学生にはまずちゃんとやらせなければ」という規範重視の無意識的な学内傾向が否めない。5)あわせて、単年度毎に替わっていく担任教員間での申し送りが、当事者に対する支援等対応の一貫性や質を十分に担保するevidenceとはいいがたい状況も少なからずうかがわれる。6)当事者への学修支援について、具体的に何をどのように考えていくのかとなると、その方向性、必要とされる支援の質・量、段取りの検討・調整・実践は多岐にわたる一方で一貫性を考慮しなければならず、担任教員が一人で対応するには、そもそもおよそ大きすぎるテーマである。いいかえれば、ただでさえ多忙な状態にある担任教員にとって、当事者は“面倒な”学生となりかねず、日々の学生対応を支援コーディネーターに“丸投げ”する姿勢も起こりやすい。またその一方で、支援コーディネーターに“余計な波風をたててほしくない”、または、担任教員“主導”で当事者対応をするべきだといった何らかの意向(“入れ込み”)が強い等の場合では、支援コーディネーターは“招かざる客”的なある種“疎ましい”存在となりやすい。およそ役割分担・連携とはほど遠い状況を孕んでくることになる。

3 学修支援の機動性・適切性を担保する障害特性理解

一般に大学へ進学した学生は、それまでの中等教育課程での学びとは異なる場面对処・適応の経験を重ねる。誰もが何らかの“積み残し”た課題をもっていて、各自の関心の萌芽から選択した専攻領域を、修業年限をかけ少しずつ自立的に修める一方、その課題の解決も自立的に図っていく。しかし、障害特性を有した学生の場合、大学教育として仕掛けられる自立とその障害特性の個別の現状とのfittingにかかわって、しばしば不意に大きな乖離が生じやすい。

ここで読字困難症dyslexia(発達障害-高次脳機能障害)学生の事例を考える。当事者との面談において、本人の日常経験として、仮名文字はある程度拾い読めるものの、漢字は極めて読みづらい訴えが確認された。アルファベットを含め、読字一言語理解は総じて不得意であり、言語情報処理上、しばしば混乱・疲弊が伴っていた。一方、書字困難症dysgraphiaの合併は、基本的にほぼない様子にみえるが、小学校以来ある種“強引に”文字を図形として区別し認知・記憶してきた学生本人なりの

対処行動の“ぎりぎりの”状態がみられた。教員にとっては何気ない各種連絡内容や情報量が、本人にとって容易に過多となる場合もあり、まごつき・困惑をその都度実感していた。したがって、当事者には、内容理解から対応行動に着手するまでの微妙な時間遅延や、ノートやメモを取り切れない状態に陥りやすいことも考えられ、情報処理延長という困惑は、場面ごとに変動して高く、少なくとも文・文章形態ではなく、**key words**として端的に表現した方が、本人にはわかりやすいと推測された。発達障害者支援センターからの障害特性評価を第一の根拠として、障害特性と学びづらさの解説と以上のような具体的内容含む「合理的配慮願」を当事者了承の下 作成し、各授業担当教員に宛て供用した。

「合理的配慮願」の文面については各授業担当教員とも一様に了解を示してくれた。しかし、個々の日常的な授業進行においては、たとえば授業内容を確認・共有する意図からか、当事者が学生複数とともに順番に教科書該当箇所を読み上げを求められたり、本人のやむを得ない平仮名のみでの小課題記述を注意されたり等の出来事が、当事者との継続的な面談機会に確認された。当事者から直接的にそれら教員へ重ねて配慮を申し出ることがしづらい二者関係文脈でもあり、教員の障害特性に関する本質的理解がどうしても不十分と考えられる事態である。面談後「速やかに」、支援コーディネーターからその各教員に面会機会を希望し、当事者障害特性の理解と授業上の具体的な代替方法について相談・打診した。

障害学生学修支援においては、当事者を含めた関係者相互での、合理的配慮という基本的理解、合意形成の段取り・調整、学修支援の一貫性の意識と共有・役割分担が重要となる。なぜなら、支援コーディネーター単独では、当事者個々の“望ましい”配慮状況を「全て」用意・運用することが、現実到底不可能だからである。特に、当事者の学びづらさの根本にある障害特性について、授業等で関与する各教員ならびに前項で言及した担任教員が、どの程度本質的・当事者実存的に理解しようとしているか。支援コーディネーターの観点からすれば、これは、当事者 **needs** を具体的に把握する端緒であり、支援コーディネーター介入を含めた状況改善のための資源であり、**student-centered / student-first** の学修支援全体の機動性・適切性を担保するものと考えられる。

支援コーディネーターは、学内協力を得ながら、多様な障害特性の本質的理解を啓蒙していく機会と内容を系統的に継続・反復して学内に用意しようとする。それらを好機として受け止め、目の前の当事者対応に役立てよ

うとする個々の教職員の関心とより一歩進んだ理解が、合致・共通してはじめて「合理的配慮願」と相互協力体制が実効性をもつことになる。

4 当事者学生と家族にとっての学修支援の意味

これまで、大学と支援コーディネーターを含む教職員の側に求められてくる障害学生学修支援に臨む姿勢について述べてきた。その際、当事者の学修にかかわる **needs** の把握と充足が、支援の出発点であり目的・目標ではあるが、しかし、当事者の申し出等に対してそのまますぐに“迎合的に”対応するわけではない。福祉学や対人支援学の理論にもあるように、当事者のさまざまな思惑や願望を含んだ申し出や相談を受け止めながら、充足可能な具体的な **needs** として当事者とともていねいに整理し、合理的配慮事項としての合意点を見出していく過程がそこには不可欠である。すなわち、大学や教職員としてできることとできないことがあることはもとより、当事者自身が“がんばって”みなければならぬこともやはりある、ということ当事者（と家族）にわかってもらわなければならない。

ここで、先天性難病（内部障害）の学生の例をみる。専門医の受診が1~2か月に1度同じ曜日に必須であったため、それに伴うやむを得ない授業欠席への理解等を求める相談があった。その主治医の診断書・意見書と所有する身体障害者手帳を根拠にその申し出に対する合理的配慮は当然なされるものだが、一方では、複数回欠けてしまう学修内容についての、本人にとって過度の負担にならないよう最大限配慮された、補講あるいは小課題の実施もまた必要となってくる。具体的なそれらは、その授業担当教員との相談によることになるが、それを申し伝えた時、当事者学生からは「公欠にはならないんですか」という意外である旨あるいは幾分不服そうな発言があった。

本人がいう「公欠」とは、すなわち「やむを得ない欠席なのだから、その授業内容部分は修められなくても仕方がない(修めなくてもよい)」という意味であるらしい。支援コーディネーターは、本人の生後間もない頃から始まりこれからも継続する辛く煩わしいであろう受診加療の様子に理解を示しながらも、1)大学は義務教育ではなく、当事者が志望して進学してきたところであること、2)民間認定資格ではあるが、その指定課程内容の履修・合格をもって得られるものを、当事者はめざしていること、3)その取得によって就務しようとしている将来の仕事は、不特定多数の他者にかかわるものであって、めざ

す資格の知識や思考力の最低限以上が、当事者に実際に備わっていなければ有資格者とはなりえないこと、4)そのためにも、欠課部分について本来修める必要があるので、無理強いということではなく、当事者としてできる限り積極的に学ぶ機会を求めてほしいこと、5)現状は病欠であり、公欠には該当しない（出席停止の病欠ではない）ことを助言・提案し、別途同じ表現で当事者の家族にも説明した上で、当事者本人へ助力していただくように申し添えた。その結果、当事者はまだ十分にこれら助言や提案が意味することを理解しがたい様子がうかがわれたが、家族からは基本了承を受けた。

もうひとつ、後天性の高度難聴学生の例をみる。聴覚障害者に対する合理的配慮の中核は、当事者への情報保障を各所でできる限り確保することである。主治医の診断書・意見書と所持する身体障害手帳を根拠に、その難聴の種類や程度から推測される聴こえづらさ・学びづらさの障害特性を解説し、授業における配慮と工夫に関する具体的な提案例について、本人の了承を得て「合理的配慮願」にまとめ供用した。あわせて、授業時に活用できるように、日常使用中している当事者の FM 補聴器に接続可能な会話補聴機器システムを大学に早急に導入してもらい、本人の聴こえに機器をより fit させるために、メーカーエンジニアによる実地調整を複数回行なった。

学期が進行する中で、たとえば「授業中、身近な学生に筆談を依頼しても十分にに応じてくれない」「グループワークで疎外されている」「以前自分の周囲の人達がしてくれた配慮がここでは全くなされない」等、次第に訴えが多くなり、総じて「自分がしてもらいたいことがなされないのは嫌」という意向が強くなっていった。

この間も、不定期ながら状況に合わせて面談を行なうとともに、本人と授業担当教員の双方了承の下、講義系・演習系・実習系それぞれの授業に、支援コーディネーターが同席し、必要に応じて直接支援介入を図り、問題の状況把握と改善・解決に向けた工夫の手がかりを探った。それを基に、具体的な配慮事項の追加も行なった。また、当事者と関わりをもつ教職員に向けて難聴学生支援の基本を啓蒙・確認する研修機会を別途にもち、さらに、同専攻の学生全体に対する啓蒙機会を計画した。

しかしながら、本来抱いて入学したであろう当事者の大学での学びへの意思は、自身の意向に 100%十分に状況・条件が整わないと実現しないかのような状態がみとれ、本人なりの場面对処（適応）への試みも一向にないまま、「合理的配慮」とは意向に沿って全て用意してもらえる、受身的なものとしてこの当事者にはあった。結

果として、合意形成がずれやすく、ある種のパーソナリティの未熟さも推測され、状況的には「権利主張」が表立ってしまっていた。当事者の背景として社会人経験があり、家族との接点（側方からの支援）も現実得られにくいことが、この“対峙”的なコミュニケーション文脈の形成に影響している可能性もうかがわれた。

さらに、Asperger 症候群（ASD；発達障害）学生の支援例をみる。入学時の家族からの相談を端緒に、その行動特徴やこれまでのエピソードとともに、専門医の受診歴がないことも判明したため、支援コーディネーターが専門医の助力を得る意義を説明し、受診を提案、その後確定診断（さらには、精神保健福祉手帳認定）を得ている。当事者としては、自身の障害特性との直面化と現実検討が“突然”目の前にやってきた感が強い経験を余儀なくされたところがある。この学生は、学期・学年進行に沿って、たとえば、教職員から示される諸連絡事項のメモが取り切れない、多様な学務手続きでの手違い、試験日時等の勘違い、再試験科目のレポート分量の多さに対するたじろぎ、ボランティア活動先への問い合わせの躊躇・心理的な抵抗、教室内での着席位置のいたたまれなさ等、さまざまな場面で多数の“小さなほころび”を本人の意に反して経験し重ね、そのような心理的負担感が高じて体調不良を感じやすく、“遁走”的な欠席から複数科目の単位未修得が生じていた。在籍課程が心理学系専修であり、必修科目が多い設定であることや、そもそも人間心理学を学ぶこと自体の負担が、場面回避すなわち“遁走”的な欠席につながっている懸念が大きかった。あわせて、何とか大学は卒業したいという思いと、主治医からの提案を受けた当事者・家族から可能であれば心理学系専修から他の専修へ在籍変更したい旨の希望が、支援コーディネーターとの面談で確認された。

これを受けて、支援コーディネーターとして、まずは当時の担任教員と学年主任および別途学務課経由での学長等大学への意向・現状説明をし、学則に則って次年度での在籍課程の変更可能を確認した。さらに、科目学年配当・時間割と照らし合わせながら、取りこぼしている科目とこれから取らなければならない科目について、次年度以降の具体的な時間割案を当事者が立てる作業を援助した。その際、第一の目標を大学卒業とすることと、どうしても 1 年卒業が延びる状況にある現実を、当事者・家族・支援コーディネーター三者で確認・合意した。

授業コマがつかまっている曜日より空いてしまっている曜日の方が、当事者の心理的負担が大きい（場面回避に至りやすい）とのことなので、一週間のペースメイクを

する意味から、ある曜日の空きコマには支援コーディネーターとの面談時間を定期的に設定し、他の空きコマについては自力でやってみる位置づけとした。この際、「授業回数の三分の一を越えた欠席」では「自身にとっての授業が成立しない」という学則上の意味を、(学期経過のところどころでも)確認した。また、体調如何によってはたとえば授業 15 回中 5 回は欠席の“持ち札”として切れること、ただし、この“5 枚の切り札”を立て続けるには使ってしまったないようにしてみよう ということを助言した。あわせて、欠席回数に関する合理的配慮の『支援ガイド』記述(JASSO(2015))を基に、場合によっては本人向けの補講や小課題を実施する可能性に関して、学長等の判断を仰ぎ指示を得、各授業担当教員に対して「合理的配慮」の追加を打診した。

それでも、体調不良からやはり不意に欠席してしまう当事者であったが、欠席したい旨の連絡を事前に入れるようになるなど、関係(し自分のことを心配)している他者(支援コーディネーター、授業担当教員)を意識した行動がみられるようになり、場面適応の浮動性という頼りなさの含みは依然あるが、卒業に向けてまたひとつ「期末試験期間での受験」に本人なりの積極さでこぎつけられたのは、過年にはみられなかった成長であろう。

5 当事者学生と家族の発達課題

この他、これまでの各人生のありようで、生涯発達心理学的に必要なとらえられている親子関係を十分に経験していない背景を示唆するような、たとえば発達障害・精神障害特性の当事者学生(と家族)に遭遇することもある。そこには、たとえば、親の当事者に対する neglect、無関心、困惑が含まれていたりする。人間発達上抛りどころとしての家庭が、当事者本人にとって小児期から脆弱あるいは脅威であり、ある意味“漂い流れ着いた”先に大学や教職員がいるという場合もある。当事者の心理的機制として、あたかも親の代わり(自分にとっての理想の親?)を見つけようとするかように次々と“教職員 shopping”をし、病的な退行を示す等、およそ学修支援相談の役割・目的とは異なる、学修支援相談以前の次元の問題解決が先決と考えられる事例も、不意に顕著となる。仮に学生相談室の心理カウンセラー(公認心理師)が当事者と家族をある程度請け負うとしても、当事者と教職員が身を置く大学という場は、本来当事者専用で構造化された治療臨床機関ではない。共生社会の現代において inclusive 教育が根本だといっても、他の多くの学生もまたそれぞれの目標・目的をもって学んでいること

を忘れるわけにはいかない。

当事者の事情が、治療臨床的には十分了解可能であっても、家族からの手当てが欠けているような場合は、学修支援・調整としては容易に限界が生じる。特に心理・社会的に“余裕がない”当事者にとっては、学期進行がいたずらに速く、“おいてけぼり”を食いやすい。このような状況下では、障害特性の差異もさることながら、支援が本人の学修適応の十分な後押しとはなりにくく、支援コーディネーターとしては、悩ましい。

学修支援の原則として、少しでも「当事者の自立と成長につながるように」当事者個別に意識する必要がある(佐野(2015))。どのような状況であっても、支援コーディネーターとして支援の終結までこだわるべきポイントであろう。言い加えると、(3でも部分的に紹介したように)そこでは、大学での学びの高まりに当事者(と家族)がどのように個性的に自ら取り組んでいけるのかという発達課題に対して、stepwise の具体的な提案が仕掛けられていなければならないし、当事者(と家族)にはそれに沿って自らが実際にやってみる“挑戦”が伴っているのである。したがって、これらについての合意形成と実際の支援の進捗状況に合わせたその後の修正・発展は、ていねいに行なわなければならない。

6 特別支援教育的観点と大学における学修支援

学校教育法等には、幼児・初等・中等教育の段階での特別支援教育の総論的・基本的な考え方として、それらの普通の教育課程内容とともに、障害による学習上または生活上の困難を克服し自立を図るために必要な知識・技能を授け、必要な態度・習慣を育てる旨が掲げられている。また、個々の当事者の障害特性を考え、必要に応じて柔軟で弾力的な教育課程も編成して、一貫した計画的な教育を提供することや、6 領域 27 項目で網羅する「自立活動」を通じて、当事者の心身の調和的発達の基盤を培う特別な支援も併せて行なうことが示されている。従前より展開してきた特別支援学校等だけでなく、通常学校・通常学級も特別支援教育の場として位置づけられ、特別支援学校地域支援部所属の特別支援教育コーディネーターあるいは専門アドバイザーの巡回支援(特別支援学校のセンター的機能)を積極的に活用しながら、障害特性をもった在籍当事者の教育的 needs に呼応するネットワーク制度も形作られている。さらに、普通教育に携わる教員の養成段階で、特別支援教育の総論授業科目が必修化されてきている。

その一方で、通常学校・通常学級、特に高等学校での

障害特性に配慮した教育実践（特別支援教育）の経過等については、当事者が志望あるいは入学する大学に対して必要に応じて（事前に）申し添えられることは、ほとんどないように思われる。それよりも以前の段階である、就学時の保育園・幼稚園から小学校への密な申し送りや、小学校から中学校への義務教育課程連携に比べて、入学試験で選考されて進学していく高等学校・大学という場合には、事前の申し出・申し送りがそぐわないような何らかの制度的な文脈特徴が内在しているのだろうか。現時点では筆者には不案内である。

2, 3 で述べたように、大学・教職員側には障害特性理解が不足している現状は明らかであるから、ひいては大学としての特別支援教育的な視点や発想が醸成されていない可能性は大きいとはいえるだろう。中等教育課程までの特別支援教育をそのまま大学等高等教育課程に移植することを主張する意図は筆者にはない。ただし、志望し入学してくる当事者の「障害特性とともにある、一人のひととしての連続性・一貫性」を尊重し考える時、当事者のそれまでの支援をうけた経験や、特別支援教育のどのような観点から何に重きをおいた支援が当事者に為されてきたのかについて、それらの質と量を知ること（理解すること）は、大学での学修支援の適切さにかかわる重要な情報と考えられる。

7 まとめ

- 1) 支援コーディネーターはもとより、大学教職員は、学修支援での相互役割分担を機動的・実効的に行なっていくために、各障害特性の本質と当事者にとっての実存的な意味について、積極的に理解していく必要がある。
- 2) 学修支援における合理的配慮の実践には、当事者の自立と成長がその目的にあり、それにとりまなう当事者自身による具体的な挑戦を、本人が納得して行なえるよう後押しするために、合意形成は都度ていねいに行なわなければならない。
- 3) 学修支援の活用は、大学での学びの高まりに向けて、当事者と家族がどのように個性的に「自らが」取り組んでいけるのかという対処・適応行動にかかわる発達課題を含んでいる。
- 4) 当事者の「障害特性とともにある、一人のひととしての連続性・一貫性」を尊重し考えることは、当事者のそれまでの支援をうけた経験や、特別支援教育のどのような観点から何に重きをおいた支援が当事者に為されてきたのかについて、それらの質と量を理解することであり、大学における学修支援の適切さにかかわる。

参考文献

- 文部科学省. 障害のある学生の学修支援に関する検討会報告（第二次まとめ）. 文部科学省. 2017.
- 日本学生支援機構. 教職員のための障害学生学修支援ガイド(平成26年度改訂版). 日本学生支援機構. 2015.
- 日本学生支援機構. 合理的配慮ハンドブック：障害のある学生を支援する教職員のために. 日本学生支援機構. 2018.
- 佐野真理子. 障害学生支援に関わる基本的な考え方. 平成27年度障害学生支援実務者研修会[基礎プログラム]資料. 日本学生支援機構. 2015.
- 鈴木 淳. 「担任制」と「障害学生支援組織」との実効性ある役割分担の構築. 平成28年度障害学生支援実務者育成研修会[応用プログラム]取組課題レポート. 教材 No.27. 第7班. 日本学生支援機構. 2016.
- 鈴木 淳. 障害学生学修支援コーディネーターに求められる専門的素養. 大東文化大学教職課程センター紀要. 第2号. pp.239-244. 2017.