

科学研究費助成事業 研究成果報告書

平成 27 年 6 月 16 日現在

機関番号：37604

研究種目：基盤研究(C)

研究期間：2012～2014

課題番号：24530852

研究課題名(和文) 高等教育における発達障害学生のための認知的支援ツールの開発

研究課題名(英文) Development research of cognitive supporting tool for students with developmental disabilities in higher education

研究代表者

藤田 英樹 (FUJITA, Hideki)

九州保健福祉大学・その他部局等・研究員

研究者番号：50450606

交付決定額(研究期間全体)：(直接経費) 4,100,000円

研究成果の概要(和文)：高等教育の発達障害学生支援では、発達障害の医学的診断のある学生だけでなく、医学的診断のない学生に対しても支援が行われている。これはユニバーサル段階の高等教育の多様化したニーズの1つといえる。高等教育は学校と社会の移行期であり、「教育(学校・学習) 社会(仕事・生活)パラダイム」を新規に構築する必要がある。このように一般学生に連続して分布するニーズを網羅するには、発達障害に特化した支援とユニバーサルデザイン(UD)の一般学生支援を併用する必要がある。このUDの基本原理は、ゼロベースで暗黙の前提の説明を省略しないことである。このUDは一般学生の多様なニーズを包摂し、どの学生もメリットを享受できる。

研究成果の概要(英文)：In the current higher education of universal phase, the support services for students with developmental disabilities are provided for not only students who have medical diagnosis of developmental disabilities, but also students who did not, which reflects a diversity of students' needs. Because while in higher education, students experience the transition from school education to social life, a novel "educational (learning) - social (life career) paradigm" is need to be constructed. In order to cover these continuously distributed needs, the specialized services for developmental disabilities as well as the universal design (UD) for general student services are need to be provided. The principle of this UD services is the zero-based explanation without a tacit premise. This UD services include the diversity of students' needs, from which every student will benefit.

研究分野：臨床心理学・認知心理学

キーワード：発達障害 高等教育 学生支援 ユニバーサルデザイン 初年次教育 アクティブラーニング ジェネリックスキル 思考・意思決定

1. 研究開始当初の背景

(1) 発達障害は気づかれにくい障害 (認知機能の発達の部分的障害)

発達とは、身体や精神の形態や機能が、年齢とともに成長して、より高度化されたものとなり、成人(18歳)の状態になるまでの過程である。発達障害とは、国際的な定義では、発達することの全般的な障害、すなわち知的障害のことである。しかし我が国の法律では、発達障害とは軽度発達障害、すなわち認知機能の発達に部分的な障害(認知機能の偏り・バランスの悪さ)があるものをさし、これには高機能自閉症や、学習障害、注意欠如・多動性障害が含まれる。これらの発達障害では、対人関係(非言語コミュニケーション・空気を読むこと)や、学業成績(読み書き計算、推論) 注意集中力や意欲(気が散らない・持続して取り組む)に困難が示される。

発達障害では、知的障害で示されるような認知機能の発達の全般的な障害のように、障害があることが明白に示されるものではないため、認知機能に部分的な障害(偏り)があることに気づかれにくい。そのため、誤解や無理解を受けることが多く、適切な対応がなされない場合は、思春期以降に2次的な精神障害(不安や抑うつ、自尊感情の低下、パーソナリティ障害)が進展する。

発達障害では、早期発見と適切な支援が必要であり、これまでは多くのものが幼児期から児童期、思春期青年期に行われ、知見やノウハウが蓄積されてきた。さらに平成17年4月に「発達障害者支援法」が施行され、それまで制度の谷間であった発達障害児・者の支援が、法的根拠をもつこととなった。

(2) 発達障害と高等教育(支援の新たな局面)

医学的診断のない支援(発達障害の特異性):平成23年1月に実施の大学入試センター試験から、発達障害が受験特別措置の対象に含まれることとなり、高等教育(大学・短期大学・専門学校)における支援が目ざされている。日本学生支援機構の最近の調査によると、高等教育においては、発達障害の医学的診断があり支援を受けている学生(約1,000人)に対して、発達障害の医学的診断がないものの、発達障害に準じた支援や配慮を受けている学生(約2,000人)が2倍の数に及ぶことが示されている。他の障害(視覚障害・聴覚障害・運動障害など)では、支援を受給する資格として障害の医学的診断が必要となる。それとは異なり、発達障害では医学的診断のない支援も必要とされており、医学的診断が必ずしも支援の要件ではなく、このことは発達障害の特異性といえる。

学校教育から社会生活への移行期(新たな支援パラダイムの必要):発達障害の診断のない支援が必要とされることは、高等教育において新たな支援ニーズが生じていることを示しており、それは高等教育の環境がそれまでの環境とは異なることが原因といえる。

高等教育の環境の特徴として、以下のことが挙げられる。

) 受験勉強から学术研究へ:決められた学習内容を習得することから、知識の成り立ちを探究し、知識を活用して実生活の問題を解決することへと変化する。譬えと、受験勉強が階段を駆け上がることとすれば、大学の学术研究は自分の足元を掘り下げることになる。学習のスタイルが、正反対というべき方向に大きく変化する。

) 対人関係:ホームルームがなく、固定した居場所がないことから、自然発生的な人間関係が生まれにくい。そのため対人関係を自ら構築する必要がある。講義では、人間関係が流動的で拡散する一方で、ゼミや研究室では逆に人間関係が狭く固定したものとなり、対人関係の影響が強く現れる。つまり対人関係が2重の意味で重要となってくる。

) 自己管理:決められた登校時刻や時間割はなく、自分で履修登録して、授業に出席する。親元を離れて1人暮らしをする場合、身の回りのことを自ら行わなくてはならない。つまり、高等教育におけるニーズとは、学校教育の枠組みだけでは捉えきれないものとなり、学校教育(学習)と社会福祉(生活)の移行的なアプローチが必要となる。

ICF(国際生活機能分類)の視点(個体×環境の相互作用):障害を理解するために世界保健機関(WHO)が提唱した国際的なフレームワークであるICFでは、障害とは個体の心身機能の制約と環境因子の相互作用の結果として生じると考える。このICFの考え方を、高等教育の発達障害学生支援に当てはめると、それまでの学校教育の環境や枠組みが保護していた発達障害の診断閾下のリスク特性(心身機能の制約)が、環境の変化(環境因子の変化)によって、新規の支援ニーズとして顕在化したといえる。

(3) カットオフとユニバーサルデザイン(連続して分布する支援ニーズを捉える)

平成24年に文部科学省が実施した「通常の学級に在籍する発達障害の可能性のある特別な教育的支援を必要とする児童生徒に関する調査」では、小中学生の6.5%に発達障害の可能性があると指摘された。この数値は、あるカットオフ値を境にして、発達障害の可能性を算出している。この調査においても、そのカットオフ値で発達障害の有無が二分されるものではなく、支援ニーズは強から弱へと強度を変えつつ、定型発達児と連続的に繋がっている。

発達障害支援では、あるカットオフ値で支援対象を特定するというアプローチだけではなく、強から弱へと強度が連続した支援ニーズを網羅するために、ユニバーサルデザインの発想も必要になる。例えば、高等教育において発達障害学生支援を既に実施している機関では、発達障害は他の障害に比して、曖昧で分かりにくいという意見が出されて

いる。他の障害とは異なり、発達障害の支援ニーズとは、医学的診断の有無やあるカットオフ値を境にして、支援の要不要が2値的に分かれるものではないためである。そこで、発達障害に特化した支援だけでなく、ユニバーサルデザインに基づき拡張された一般学生支援も併用して、学生の多様性の1つとして発達障害特性を捉えることになる。

(4)ユニバーサル段階の高等教育と多様な学生ニーズ

米国の社会学者マーチン・トロウによると、高等教育への進学率に応じて、高等教育の性質が変化することが指摘された。すなわち、高等教育の進学率が15%を超えるとマス(mass 大衆化)段階、50%を超えるとユニバーサル(universal 多様化)段階になる。現在の我が国では、高等教育への進学率が50%を超えたユニバーサル段階にあり、学生の多様性が存在している。この多様性とは、学力や学習習慣、進学動機や価値観においてみられる。発達障害の支援ニーズを網羅するためのユニバーサルな支援とは、ユニバーサル段階にある高等教育の多様な学生ニーズの1つといえる。

発達障害の医学的診断を開示している学生には、発達障害に特化した支援を適用できる。しかし、医学的診断のない学生には、あるカットオフ値で自分が要支援であると特定されることに心理的抵抗感がある。しかし、この学生には支援ニーズが存在しているので、必要な支援を受けるに受けられず、実際には困り感が強い。このような学生は、適切な支援が受けられない場合、履修単位不足や中退という結果に繋がるリスクがある。

2. 研究目的

(1)「教育(学校・学習) 社会(仕事・生活)パラダイム」の構築

高等教育では、小学校から高等学校までの学校教育とも、成人期の社会福祉とも異なる移行期の支援パラダイムとして、「教育 社会パラダイム」を構築することが必要になる。このパラダイムでは、主として初年次教育(受験勉強から学術研究への学習スタイルの変化)、アクティブラーニング(学習意欲や自律性を高める)、ジェネリックスキル(大学教育の職業的レリバンス)を扱う。

(2)発達障害に特化した支援と一般学生支援のユニバーサルデザインの併用について

この教育 社会パラダイムに基づき、発達障害に特化した支援と一般学生支援のユニバーサルデザインを設計する。発達障害の医学的診断を開示している学生には、発達障害に特化した支援を適用する。一方、発達障害の医学的診断のない学生には、一般学生支援をユニバーサルデザインの発想に基づき拡張した支援を適用する。この2つのアプローチを併用することにより、支援ニーズをすべて

網羅することができる。さらに、このユニバーサルな学生支援は、単に発達障害の支援ニーズのある学生だけでなく、すべての学生がメリットを享受できることが要件となる。

3. 研究方法

研究目的に掲げた支援の教育 社会パラダイム、発達障害に特化した支援、及び一般学生支援のユニバーサルデザインについて、それらの理論的フレームワークと基本原理を提起して、適用の原則や具体例を挙げ、その妥当性と意義、得られるメリットを考察した。

4. 研究成果

(1)発達障害に特化した支援について

発達障害併存例の判別的評価法(特に軽微な自閉症傾向について):自閉症、学習障害、および注意欠如・多動性障害の発達障害は、互いに異なる診断分類であり、典型的な純粋例が存在する。しかしその一方で、これらの発達障害は相互に高率で併存しており、併存例では臨床像が類似していることが知られている。発達障害の併存例とは、明瞭にどの障害であるとも言えないような、3つの障害が混在した状態である。

そのような併存例では、軽微な自閉症傾向が見過ごされやすく、幼児期や児童期には学習障害や注意欠如・多動性障害との診断を受けた児が、年齢が長じるにつれて、対人関係において言外の意図や空気を読むといった高度なスキルが要求されるにつれて、その軽微な自閉症傾向が顕在化し、診断が変更されることが多い。発達障害支援では、この軽微な自閉症傾向の見落としが、後の重大な不適応に繋がるリスクがある。これを評価するには、個別式知能検査よりも更に微視的な認知プロセスの解析が有用であり、その解析には実験的な基礎研究の知見が役立つ。

2次的精神障害のための認知行動療法:発達障害の思春期以降では、発達障害の1次的な認知機能障害よりも、むしろ2次的精神障害(不安・抑うつ・自尊感情の低下・パーソナリティ障害)が問題となる。このようなニーズがありながら、臨床心理学の専門家も障害児教育の専門家も、どちらも自分たちの専門ではないとして、「専門性の谷間」というべき状態にある。

発達障害とは認知機能の偏りやバランスの悪さであるので、支援技法としては認知行動療法の適合性が高い。認知行動療法では、認知や思考の歪曲を問題にするが、これは発達障害の認知機能の偏りとは区別されるべきである。例えば、強迫症状について、強迫性障害と自閉症では、正反対の心的メカニズムが働いている。強迫性障害では、自我違和感、すなわち自分にとって心的な異物感があり、それを取り除こうとする様子が強迫症状となっている。それに対して自閉症では、こだわり行動、すなわち強迫的な儀式行動により、変化を嫌い自分と環境の同一性を保持し

ようとしている。これは自我親和的であり、この行動により安心感を得ている。

自律した社会生活のための思考・意思決定の支援について：障害者福祉では、自立とは自己決定（意思決定の自律）を意味する。認知行動療法は、思考と気分の相互作用を扱った例えば抑うつ気分と悲観的な思考が相互影響すると考える。この思考過程の支援を、気分障害などの2次的精神障害だけでなく、社会生活の意思決定（自己決定）にまで拡大することが、成人期生活支援の要になる。

経済的な損得の判断や意思決定を研究する行動経済学では、健常者でも完全に合理的な判断をしないことが知られおり、限定合理性と呼ばれる。この限定合理性と発達障害に固有の思考の偏りとの異同を明らかにした。

(2) 一般学生支援のユニバーサルデザイン（知覚閾下の機能とニーズを捉える）

知覚閾下の認知・精神機能と微妙な困り感：人間は物理的な感覚刺激のすべての強度を知覚することはできない。知覚（気づき・自覚）が生じるためには、あるレベル以上の刺激強度が必要であり、その強度を閾（いき・しきい）と呼ぶ。

認知機能に偏りのある発達障害学生が、困難を感じている認知機能とは、一般学生にも存在している。しかし、その機能は多くの一般学生では何の問題もなく作動しているため、普段はそれを自覚することがない。一般学生に自覚のない（すなわち知覚閾下の）認知機能やニーズを明らかにしているのが発達障害の知見といえる。

そこで、発達障害の知見を、一般学生の認知機能を拡張し、知覚閾下のニーズを捉えることに活用することが、一般学生支援のユニバーサルデザイン（理解のユニバーサルデザイン）の考え方である。この理解のユニバーサルデザインは、知覚閾下の微妙な何となくの困り感（ニーズ）を解消することができる。このように拡張された一般学生支援（ユニバーサルデザイン）は、一般学生の多様なニーズを包摂することができる。

理解のユニバーサルデザインの基本原理

）基本原理 「ゼロベースで説明を省略しない（理解のステップとバリア）」：あることを説明するとき、すべてのことを悉皆的に説明することはできず、ある程度の説明の省略がなされる。これは理解のステップとなり、そのステップを登ることによって、理解を先に進めることができる。この理解のステップとは、説明する必要がない自明のこととして説明が省略されたものであり、例えば常識や暗黙の前提、無意識の習慣などが挙げられる。

しかし、理解のステップ（段差）、すなわち省略された説明は、その段差を超えられないときには、理解のバリアに変貌する。そこで、説明を省略しないこと、つまり説明の一般的なステップを、多様なステップに細分化す

る（スモールステップ）。一様なステップの影には、微妙な何となくの困り感（ニーズ）、つまり多様性が潜在している。その多様性を意識化して包摂することが理解のユニバーサルデザインである。例えば、何事かに得意な人の方法を真似しても、同じようにはできない。むしろ、苦手な人が編み出した工夫（整理整頓やスケジュール管理の方法）は、多くの人に利用されている、つまり多様性を包摂している。

）基本原理 「可視化する（具体物と抽象概念や思考過程を繋ぐ）」：抽象的な概念や思考過程は、直接目で見る事が出来ず、言語により表現される。これを図解（概念図）などマッピングの手法により可視化すると、概念や思考過程を直感的に理解することが可能となる。これには認知的な努力が不要であるため、概念の理解が一気に引き上げられ、理解が促進される。また、内容が抽象である場合、文字（テキスト）だけの説明は、できるだけ避ける。具体的な挿絵が1つ添えられただけで、理解度が大きく向上する。

）基本原理 「分かり易さのために学習内容の到達レベルを下げない」：説明を分かり易くするために学習内容のレベルを下げることは、見せかけの分かり易さである。これは理解のユニバーサルデザインとは異なる。理解のユニバーサルデザインとは、学習内容の到達レベルを下げることなく、分かり易さのために、説明の省略された部分に（一様なステップ）多様なステップを構成することである。また、リメディアル教育（補習）とは、前学年までの学習内容の復習であり、これも理解のユニバーサルデザインとは異なる。

）基本原理 「一般学生向けに仕様変更するスタンスを堅持する」：理解のユニバーサルデザイン（一般学生支援のユニバーサルデザイン）とは、発達障害支援の知見や支援メニューを、単に一般学生支援に持ち込み、一般学生にも利用させるという方法や、それは一般学生にも役立つはずという発想ではない。これでは、発達障害学生支援を一般学生にも拡張していることになる。この方法では、ユニバーサルデザインに基づき、一般学生支援が再構成されていないため、一般学生の多様なニーズを網羅して、すべての学生がメリットを享受することはできない。

ユニバーサルデザインに基づく一般学生支援とは、発達障害に特化した支援とは別建てであり、発達障害の知見を一般学生向けに仕様変更するというスタンスを堅持する必要がある。それは、出来ないことを補うというアプローチではなく、出来てはいるものの、何となくやりづらいという、知覚閾下のニーズを捉え、多様な（細分化された）ステップを構成することである。

このように一般学生向けに仕様変更する

スタンス姿勢を堅持したユニバーサルデザインこそが、翻って発達障害に特化した支援を受けている学生をも支えることができる。

(3)一般学生にとっての理解のユニバーサルデザインのメリット

理解力や学習意欲の高い学生は、理解ユニバーサルデザインに基づく説明を物足らなく思うのではないかと危惧されるが、決してそのようなことはなく、むしろ歓迎されて喜ばれる。理解のユニバーサルデザインは、すべての学生がメリットを享受できる所以であるが、その理由は以下ようになる。

理解の余裕：理解できないことはないものの、ギリギリの理解で余裕がない場合、その学生にとって学習は苦行となり、学習意欲は低迷する。また、どの学生にとっても、分かり難い説明は、余分な認知的資源を消費するため、心理的なストレスとなる。分かり易い説明、つまり理解のユニバーサルデザインは、その心理的ストレスを解消し、余った認知的資源を更にその先の学習内容へと振り向けることができるため、学習意欲が促進される。

着実な理解：受験勉強で求められるような、要領や効率の良い学習は、理解を省略することによって達成される。しかし、要領や効率の良い学習だけでは、思考の土台が省略されたままであり、この省略された土台では、思考力を発揮して問題を解決することはできない。そこで、理解のユニバーサルデザインによる省略のない着実な理解は、思考のための堅固な土台となる。

批判的思考（クリティカルシンキング）：決められた学習内容（理解のステップ）を登ることを受験勉強とすると、大学の学術研究とは、知識の成り立ちを探究することであり、むしろ自分の足元を掘り下げる。このように知識の成り立ち（科学的根拠）を検証することは、批判的思考と呼ばれる。

日常生活では、雑多な情報を手際よく処理する必要があるため、悉皆的な検証を省略して、習慣や直感に基づいて理解している。このような、悉皆的な検証を省略した理解を共有することが、常識と呼ばれる。常識や暗黙の前提、無意識の習慣を、悉皆的に検証しようとする点で、理解のユニバーサルデザインは批判的思考と同じ志向性を持っている。

発見的思考（アイデア・創造性）：日常生活の中で、何気なく通り過ぎてしまうような、知覚閾下の微かな問題意識を捉えることを、理解のユニバーサルデザインでも目指している。また、思考過程をマッピングの手法で可視化し、全体を一覧することにより、思いがけない繋がりを発見することも可能となる。理解のユニバーサルデザインは、問題の発見や問題の解決にも貢献する。

一般心理学が捉えきれない認知・精神機能：発達障害研究の知見は、健常成人を対象

とした一般心理学が捉えきれない認知・精神機能を明らかにしている。その機能は多くの一般学生では問題なく作動しているため、自覚されることはないが、自覚されなくても（知覚閾下では）確かに存在している。また発達障害研究では、個別的で詳細な認知機能特性の解析が行われており、これは一般学生の多様性を捉えることに役立つ。

例えば、学習意欲（モチベーション・動機づけ）について、（ ）内発的、（ ）自律的、（ ）向社会の3者が区別され、内発（そのもの）と自律（自分の意志で）は異なり、向社会（人のために）は他律（人に言われて）や外発（何かと引き換えに）とは異なるものであることは、一般心理学では捉えきれず、発達障害研究によって明らかにされる。

また、人間の思考機能には直感と熟慮の2系統があり、熟慮した論理的な思考を作動させるには、その動力源として自律的な（自分の意志による）動機づけ（エフォート effort）の供給が必要になる。この動機づけを獲得することが、自律した学習者の要件といえる。

思考とは、作動記憶（ワーキングメモリ）と長期記憶の間で行われている。長期記憶に貯蔵した知識を、長期作動記憶もしくはエピソードバッファに呼び出し、それを作動記憶で処理する。これが思考を伴う知識となり、アクティブラーニングにおける思考力や問題解決力を支える。

思考には言語が欠かせないが、協同学習（学び合い・アクティブラーニング）では、表出された外言語による話し合いを、自分の頭の中でも行う、つまり内言語による自問自答を行うことが思考である。さらに、日常会話で使う生活言語と思考で使う学習言語は区別されるものである。学習やコミュニケーションには、言語と非言語（前言語）があり、非言語（前言語）には本音や真意、本質が含まれている。このような外言語・内言語、生活言語・学習言語、言語・非言語（前言語）の区別は、発達障害研究で明瞭に示される。

(4)理解のユニバーサルデザインの原則

ゼロベース設計：できて当然、分かって当然ではなく、できなくて当然、分からなくて当然のゼロベースの状態から出発する。

一様なステップを多様なステップに変える（スモールステップ）：説明のステップを、少なくとも2分割する。すなわち、到達点への中間地点の説明を行う。

最少の情報で説明する（重要な情報を取捨選択する）：情報量が多すぎると、情報の価値の軽重を見分けることが難しくなり、無駄な認知的資源を消費し、理解が低下する。説明を省略せず、且つ最少の情報で説明するのは、本質的な（洗練された）単純さを以て、多様なステップを構成することである。

分かり易さを優先する（似顔絵と写真）：重要な情報・特徴的な情報（分かり易さ）を、説明の詳細さや正確さよりも優先する。例え

ば、似顔絵は写真のように詳細で正確ではないが、決して嘘ではない。最初は正確さを多少犠牲にしても、似顔絵のように特徴を誇張して説明し、説明の詳細さや正確さは、その後の学習で段階的に達成する。

明言・明記・明示する：理解のために推測や推論を必要としないように、必要なすべての情報を明言・明記・明示する。

比喩・類推を活用する：抽象的な概念を説明するために、身近な具体例を引用して、比喩・類推を活用することが助けとなり、概念理解が大きく促進される。

視覚手がかりを多用する（情報を構造化して、知識のつながりと全体像を示す）：図解による直感的な理解は、努力不要で認知的資源を消費せず、知識のつながりと全体像を一望できるため、学習者の認知負荷を半減し、概念理解を一気に引き上げる。これは、更にもう1段階進むこと、すなわち言語による理解（精密な理解）を容易にする。また、学習内容が抽象的になると、文字（テキスト）だけの説明ではなく、挿絵を1つ添えるだけでも、理解度が大きく向上する。

(5)理解のユニバーサルデザインの具体例

初年次教育：学習スタイルについて、受験勉強から学術研究への転換は、知識の成り立ちを問う批判的思考の習得であり、理解のユニバーサルデザインと同じ志向性を持つ。

アクティブラーニング

学習意欲の補助推進装置（ブースター）：理解のユニバーサルデザインでは、分かり易さがもたらす理解の余裕、すなわち認知的資源に余裕があるため、余裕のある認知資源をさらに進んだ学習内容に振り向けることができる、すなわち学習意欲を高める。理解のユニバーサルデザインは、自律的なアクティブラーニングの補助推進装置（ブースター・後押し・増強）となる。

学生目線の学び合い（理解のステップを自作する）：協同学習（学び合い・アクティブラーニング）では、省略された説明や専門家の盲点について、自分たちの理解に応じたステップを自作すると、それが理解のユニバーサルデザインになる。

自律した学習者（最終的な目標）：理解のユニバーサルデザインを自作できると、自分で自分の学習を容易にして、学習意欲を高め、自律した学習者になることができる。

ジェネリックスキル（汎用的スキル）と職業的レリバンス（図解スキルについて）：汎用性とは転移可能という意味であり、これは半ば抽象化され、半ば具体的な状態のことである。その点で、図解（概念図）スキルは、抽象概念や思考過程を具体的に可視化したものであり（半抽象・半具体のスキル）、思考力や問題発見・問題解決力のための、有力な汎用的スキルといえる。

5. 主な発表論文等

〔雑誌論文〕(計2件)

藤田英樹・藤田和弘(2013)高等教育における発達障害学生の修学支援と一般学生中間層の学生支援の融合・共用化の提案. 最新社会福祉学研究(吉備国際大学大学院社会福祉学研究科・九州保健福祉大学通信制大学院社会福祉学研究科), 8, 41-48(査読有).

藤田英樹・藤田和弘(2013)発達障害の臨床的に類似した認知・行動特性に関する判別のアセスメント 高精度で個別化された理解と支援に向けて. 九州保健福祉大学研究紀要, 14, 79-86(査読有).

<http://ci.nii.ac.jp/naid/110009595929>

〔学会発表〕(計7件)

藤田英樹(2013)発達障害の認知行動療法の2つの側面 - 認知特性と社会生活をつなぐ思考過程の支援 -. 日本LD学会第22回大会(10月14日, パシフィコ横浜, 神奈川県横浜市).

藤田英樹(2013)知的障害と発達障害の認知機能と適応機能. 日本特殊教育学会第51回大会(8月30日, 明星大学, 東京都日野市).

藤田英樹(2013)発達障害の生活支援と適応スキル. 日本福祉心理学会第11回大会(7月14日, 西南学院大学, 福岡県福岡市).

藤田英樹・藤田和弘(2013)発達障害の認知・行動特性評価の新たな視点 統一プロフィールとリスク評価. 日本リハビリテーション連携科学学会第14回大会(3月10日, ホテルプラザ菜の花, 千葉県千葉市).

藤田英樹・藤田和弘(2012)認知基礎研究に基づく発達障害の認知・行動特性に関する判別のアセスメント より精度の高い理解と支援に向けて. 日本LD学会第21回大会(10月6日, 仙台国際センター, 宮城県仙台市).

藤田英樹・藤田和弘(2012)高等教育における発達障害支援の可能性と課題 新しい支援パラダイムの創出に向けて. 日本特殊教育学会第50回大会(9月29日, つくば国際会議場, 茨城県つくば市).

藤田英樹・藤田和弘(2012)高等教育における発達障害学生の学生生活支援 教育と福祉のつながり. 日本福祉心理学会第10回大会(8月5日, 東京成徳大学十条台キャンパス, 東京都北区).

〔その他〕

ホームページ等

<http://blog.goo.ne.jp/hidefujita>

6. 研究組織

(1)研究代表者

藤田 英樹(FUJITA, Hideki)

九州保健福祉大学・QOL研究機構社会福祉学研究所・研究員

研究者番号：50450606