

神戸学院大学心理学研究

第 2 卷 第 2 号

Kobe Gakuin University Journal of Psychology

2020 年 3 月 発行

神戸学院大学心理学部

神戸学院大学心理学研究 第2巻 第2号 目次

研究報告

履歴の違いによる反応提示効果の差

－個体内反応変動性測定プログラム開発のための予備実験－

神戸学院大学心理学部 村井 佳比子 89

「学級崩壊」および「学級の荒れ」に関する国内研究の展望

神戸学院大学心理学部 道城 裕貴 95

海外研究報告

イギリス, ノッティンガムでの1年

神戸学院大学心理学部 土井 晶子 103

Seminar 報告

Focusing: Listening to your “Clients’ Client”

神戸学院大学心理学部 土井 晶子 109

心理学部学術講演会

2019年度第3回心理学部学術講演会

正直さと不正直さの脳のメカニズム

京都大学こころの未来研究センター 阿部 修士 139

2019年度 活動報告 151

人間文化学研究科心理学専攻 論文一覧 173

履歴の違いによる反応提示効果の差 — 個体内反応変動性測定プログラム開発のための予備実験 —

村井 佳比子 神戸学院大学心理学部

**Differences in the effect of presenting responses due to differences between histories:
Preliminary experiment for developing a program of measuring response variability within an individual**

Keiko Murai (*Department of Psychology, Kobe Gakuin University*)

The aim of the present experiment was to examine the effects of presenting responses of oneself due to the differences between various histories, as a part of the development of a program to verify a procedure of “seeing responses of oneself”. The participants were six undergraduate students, who were randomly divided into two groups: Group A, which was presented with a procedure of “seeing responses of oneself” in the middle, and Group B, which was presented with a procedure of “seeing responses of oneself” first. The results showed that the response variability of Group A changed according to the program, but the response variability of Group B tended to remain at a higher level. The response variability of both groups was not significant in the baseline, indicating that history affected response variability. Further studies are needed to clarify the effect of history in the experiment.

Key words: response variability, effect of presenting responses, comparison within an individual, translational research

キーワード：反応変動性, 反応提示効果, 個体内比較, 基礎と応用の橋渡し研究

Kobe Gakuin University Journal of Psychology
2020, Vol.2, No.2, pp.89-94

問題と目的

近年、カウンセリングや心理療法などのセラピーの効果にセラピスト自身の基本的な対人スキルの程度が大きく関与していることが再認識されている (Anderson, McClintock, Himawan, Song, & Patterson, 2016)。対人スキルの修得については動機づけ面接 (Miller & Rollnick, 2013) など、訓練プログラムが整っているものはあるが、対人スキルそのものの効果に関する基礎研究はほとんど行われていない。たとえば動機づけ面接ではクライアントに変化をもたらす技術として、共感的理解の表現となる「聞き返し」やクライアントの自律性を尊重する「選択肢の提示」など、クライアントが実行した反応 (言語行動や態度) をセラピストがクライアントに提示したり、複数の選択肢を提示したりすることが推奨されている。しかし、いずれも良好な結果をもたらした面接の中で

使用されているセラピストの行動としてピックアップされているにとどまり、その効果のメカニズムが実証されているわけではない。

心身の問題を持っている場合、不快な刺激に対する回避が症状を悪化させる要因になるとされており、面接技術としては不適切な回避を低減させ、固定化したパターンを崩すかわりが必要となる。現在、心理臨床ではマインドフルネスなど「この瞬間」に注意を向けることや距離を置いて観察することが、不適切な回避を低減させ、適切な行動を生起させるきっかけとなることが示されている。「聞き返し」や「選択肢の提示」には、このような注意や観察と同様の機能があると考えられる (村井, 2013)。

これについて村井 (2014a, 2016) は、選択肢の提示や実行した反応のフィードバックによって固定化した反応が崩れやすくなることを簡単なパーソナルコンピュータ (PC) のゲームを用いた実験によっ

て検証している。しかし、これらはいずれもグループ比較による研究となっており、個人内に生じる変化の違いを比較したものではない。もし面接技術において「自分の反応を見る」という手続きが重要であるなら、手続きの違いによる個体内の反応の違いを検証する必要がある。

個体内に反応の違いが生じるかどうかを実験的に検証する場合、時間的に先行する経験（履歴）がその後の反応に影響するため、手続きの順序の違いによる影響を検証し、プログラムを作成する必要がある。そこで本研究は、「自分の反応を見る」手続きの実施順を変更し、手続きの順序の違いによる影響を確認することを目的とする。

方 法

実験参加者

心理学の実験参加経験のない大学生 6 名（年齢 18 ～ 22 歳）を実験参加者とした。参加者募集時には実験の目的と内容を説明し、なんら不利益を被ることなくいつでも実験を辞退できること、個人情報を守られることを口頭で伝え、実験実施時に再度書面と口頭で伝えた後、同意書に署名を得た。なお、本研究は神戸学院大学人を対象とする医学系研究等倫理審査委員会の承認を得ている（承認番号：HEB17-10）。

装 置

実験はノート型パーソナルコンピュータ 1 台（dynabook AZ65/C）を使用した。実験用プログラムは村井（2016）で使用されプログラムを援用し、マウスの左右のボタンを 3 回押してポイントを獲得する 2 種類の PC ゲームを Visual Basic 2017 によって作成した。

2 種類の PC ゲームは、次の 3 つのプログラムを組み合わせて作成した。1 つ目は、①パターン化した反応を続けていてはポイントが上がらない「変動性測定プログラム」で、反応の変化の程度を測定するものである¹。2 つ目は、②パターン化した反応をする

ことでポイントが獲得できる「変動性低下プログラム」で、反応が固定化されている状態を模擬的に作り出すものとなっている²。3 つ目は、③変動性低下プログラム終了時に、自分がどのような反応をしたかがフィードバックされる「フィードバック付変動性低下プログラム」で、これは②のプログラムに「自分の反応を見る」手続きを付加したものとなっている。

この 3 つのプログラムを組み合わせて、2 つの PC ゲーム「ゲーム A」と「ゲーム B」を作成した。ゲーム A は、ゲーム開始時に①「変動性測定プログラム」を実施して実験参加者の変化の程度を測定、次に、②「変動性低下プログラム」を 2 回繰り返す。その後、①「変動性測定プログラム」を実施、変化の程度を測定する。次に、③「フィードバック付変動性低下プログラム」を 2 回実施し、①「変動性測定プログラム」を実施する。最後にもう一度、②「変動性低下プログラム」を 2 回実施して①「変動性測定プログラム」を実施する（Fig. 1 参照）。ゲーム B はゲーム A の②と③を入れ替えた構成となっていた。

①②③それぞれのプログラムの試行数は 50 回、実施時間は約 40 分であった。各プログラム終了時には、「Enter キーを押してください」という文字が表示され、Enter キーを押すと次のプログラムが開始するようになっていた。③の「反応提示プログラム」については、「Enter キーを押してください」の上部に「あなたの反応は次の通りでした」という文字とともに、反応の種類と個数が表示された（Fig. 2 参照）。

実験手続き

実験参加者を、ゲーム A 実施群（A 群）とゲーム B 実施群（B 群）にランダムに 3 名ずつ振り分けた。実験参加者には、同意書に署名を得た後、次の教示を読み上げ、実験を開始した。

「実験にご協力いただきありがとうございます。今から簡単なパソコンゲームに取り組んでいただきます。実験の開始から終了までの所要時間は約 40 分です。

やっていただくのはパソコンのマウスのボタンを押すゲームです。2 つのボタン（右・左）を好きな順序で 3 回押すと、パソコン画面に表示された「枠」が消えてある時はポイントが 10 点増えます。ある時はポイントは増えません。しばらくするとまた「枠」が出てきますので、先ほどと同じように好きな順序で 3 回押してください。そして、できるだけ多くのポイントが得られるよう頑張ってください。

ゲーム開始後しばらくすると“Enter キーを押して

1 本研究で使用された「変動性測定プログラム」は、Lag3 スケジュールを基本に作成された。Lag スケジュールとは変動的な反応を強化するスケジュールのひとつで、直前の N 試行に生じた反応と異なる反応を分化強化するものである（Manabe, Staddon, & Cleaveland, 1997; Page & Neuringer, 1985; 山岸, 2000）。Lag3 の場合、直前の 3 試行で生じていた反応とは異なる反応が生じた場合にその反応を強化することになる。Lag3 スケジュールの問題点として、同じ試行を繰り返すことでもポイントが上がるため、周期性が高くなることがある。本研究ではこの問題を解消するために、周期性の測定指標である C 値（繰り返し反応の程度によって 0 から 1 までの数値を示す：村井, 2014b）が 0.7 以上になると、ポイントが上がらなくなるように設定した。

2 本研究で使用された「変動性低下プログラム」は、直前のゲームで最も多く出現していた反応が生じたときに、90 パーセントの確率でポイントが上がるように設定されていた。

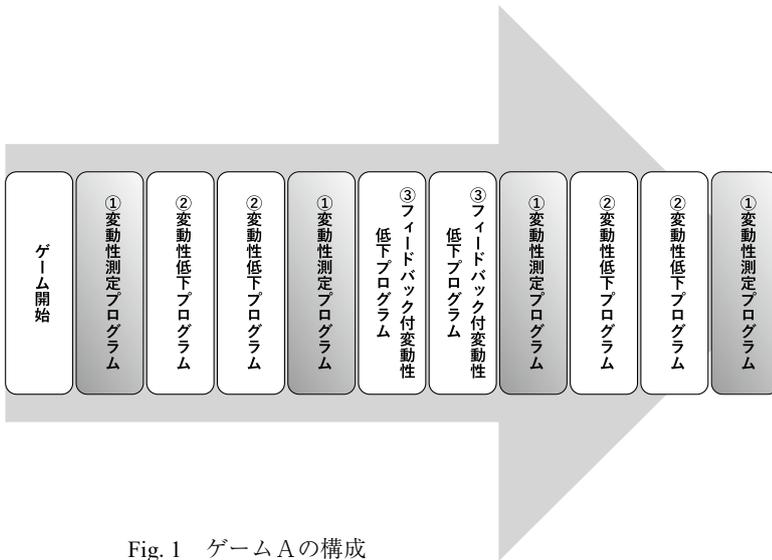


Fig. 1 ゲームAの構成

ください”という文字が表示されます。表示されたらパソコンのEnterキーを押し、ゲームを続けてください。

ゲームがすべて終了すると“お疲れさまでした”という文字が表示されます。表示されたらそのままお待ちください。」

実験参加者からの質問には教示内容の範囲で回答した。実験を最後まで遂行した参加者には、1ポイントを0.5円に換算して支払った。

データの分析

実験参加者6名それぞれのプログラムごとの獲得ポイント、等確率性U値、周期性C値、反応パターン数を算出した(村井, 2014b)。等確率性はデータのばらつきの指標で、そのひとつであるU値は変動性の指標として最もよく使用されており、全ての反応が等しく生起しているときに最大値1を示す。また、周期性とはデータが生起する順序の規則性の指標で、そのひとつであるC値は規則性が小さいほど最小値0に近づき、規則性が大きいほど最大値1に近づく。各事象が起こる確率がすべて等しく、周期性が全くみられないとき、つまり等確率性U値が1に近く、周期性C値が0に近いほど変動性が高いということになる。

反応パターン数とは、ある反応系列から次にどの反応系列に移行したかの組み合わせの数である。本実験においては8個の反応系列があり、たとえば“右右右”と実行された後、次に実行可能な反応系列は右右右、右右左、右左右、右左左、左右右、左右左、左左右、左左左の8つで、8つの反応パターンがあるということになる。本実験では、ある反応から次の反応に移行するパターンは8掛ける8で64パターンである。反応パターン数はこの64パターンのうちいくつ生起したかを加算した。

あなたの反応は次の通りでした	
右右右	4
右右左	15
右左右	6
右左右	3
右左左	0
左右右	16
左右左	2
左左右	4
左左左	0
Enterキーを押してください	

Fig. 2 反応提示プログラム終了後のフィードバック画面

結果

実験参加者6名の獲得ポイント、等確率性、周期性、反応パターン数をTable 1からTable 4に、また、等確率性と周期性の推移をFig. 3からFig. 6に示す。Tableの網掛け部分は、プログラム終了時にフィードバックがある「フィードバック付変動性低下プログラム」実施部分となっている。

A群・B群ともに反応の個人差をみるための1つ目の「変動性測定プログラム」では、5名が等確率性0.9以上、1名が0.86、周期性は6名全員0.32以下、つまり、変動性が高くなっており、ほぼ同等の変動性であることを示す。続いて実施した2つ目の「変動性低下プログラム」では、変動性に大きな変化はなかった。2つ目と3つ目のプログラム終了後、B群にはフィードバックが行われた。3つ目のプログラムでは、A群は変動性が低下し、獲得ポイントが上昇しているが、B群は高い変動性が維持された。

4つ目の「変動性測定プログラム」では、A群・B群ともに等確率性は1つ目のプログラムと同水準に戻り、5つ目の「変動性低下プログラム」でA群は変動性が低下、B群は高い変動性を維持していた。5つ目と6つ目のプログラム終了後、今度はA群にフィードバックが行われた。6つ目のプログラムでは、程度の個人差はあるものの、A群・B群ともに変動性が低下、7つ目の「変動性測定プログラム」では、A群・B群ともに変動性が上昇した。

8つ目の「変動性低下プログラム」では、A群・B群ともに変動性が低下した。8つ目と9つ目のプログラム終了後、再度B群にフィードバックが行われた。9つ目のプログラムでは、B群の1名を除き、変動性が低下し、最後の「変動性測定プログラム」では、全員変動性が上昇する結果となった。

Table 1 獲得ポイント数

	1 変動性測定 プログラム	2	3	4 変動性測定 プログラム	5	6	7 変動性測定 プログラム	8	9	10 変動性測定 プログラム	合計
A1	270	50	320	340	360	470	400	410	480	400	3500
A2	210	160	450	280	380	430	260	350	430	190	3140
A3	90	70	300	70	290	380	50	410	480	30	2170
B1	240	30	20	440	50	240	410	330	340	410	2510
B2	180	90	140	90	120	310	140	390	300	210	1970
B3	220	140	200	410	290	440	400	390	480	280	4480

Table 2 等確率性U値

	1 変動性測定 プログラム	2	3	4 変動性測定 プログラム	5	6	7 変動性測定 プログラム	8	9	10 変動性測定 プログラム
A1	0.86	0.99	0.62	0.95	0.50	0.14	0.98	0.38	0.09	0.99
A2	0.92	0.83	0.05	0.84	0.23	0.09	0.70	0.24	0.08	0.74
A3	0.93	0.75	0.51	0.84	0.56	0.36	0.66	0.13	0.00	0.74
B1	0.91	0.97	0.95	0.90	0.97	0.71	0.93	0.44	0.29	0.88
B2	0.91	0.94	0.94	0.91	0.89	0.54	0.96	0.36	0.47	0.91
B3	0.90	0.83	0.80	0.99	0.62	0.05	0.97	0.23	0.05	0.98

Table 3 周期性C値

	1 変動性測定 プログラム	2	3	4 変動性測定 プログラム	5	6	7 変動性測定 プログラム	8	9	10 変動性測定 プログラム
A1	0.32	0.26	0.58	0.22	0.7	0.9	0.34	0.82	0.94	0.26
A2	0.22	0.36	0.96	0.52	0.86	0.94	0.54	0.84	0.96	0.4
A3	0.26	0.36	0.64	0.36	0.6	0.76	0.4	0.92	1	0.4
B1	0.26	0.24	0.2	0.64	0.18	0.46	0.68	0.68	0.8	0.72
B2	0.28	0.22	0.24	0.24	0.32	0.62	0.26	0.72	0.64	0.26
B3	0.24	0.34	0.44	0.68	0.58	0.96	0.66	0.86	0.96	0.44

Table 4 パターン数

	1 変動性測定 プログラム	2	3	4 変動性測定 プログラム	5	6	7 変動性測定 プログラム	8	9	10 変動性測定 プログラム
A1	29	32	15	34	16	5	30	10	3	27
A2	29	19	2	18	8	4	17	7	3	18
A3	25	18	15	23	17	12	16	4	1	20
B1	26	31	32	16	33	23	18	12	11	15
B2	29	34	32	29	30	15	32	13	16	29
B3	28	19	23	16	14	3	12	7	2	24

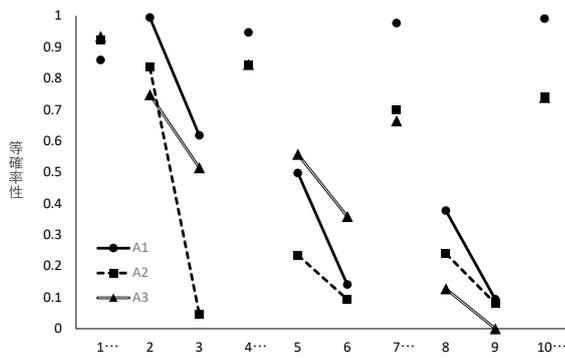


Fig. 3 等確率性の推移：A群

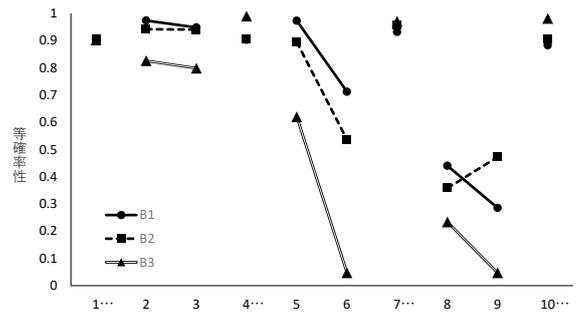


Fig. 4 等確率性の推移：B群

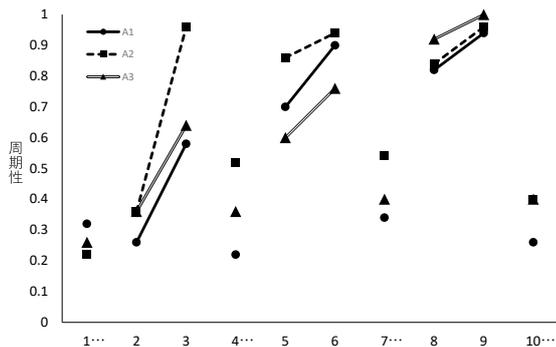


Fig. 5 周期性の推移：A群

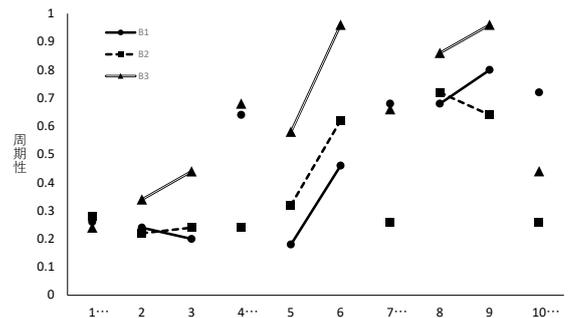


Fig. 6 周期性の推移：B群

考 察

本研究では、面接技術の「自分の反応を見る」という手続きの効果を実験的に検証するためのプログラム開発の一環として、個体内の変化を測定する際に問題となる、手続きの順序の違いによる影響を確認することを目的とした。

実験の結果、最初に「自分の反応を見る」手続きであるフィードバックを実施しなかったA群については、「変動性測定プログラム」では変動性が上がり、「変動性低下プログラム」ではフィードバックの有無にかかわらず、変動性が低下する傾向が見られた。一方、最初にフィードバックを実施したB群については、全体として変動性が高くなる傾向が見受けられた。

Fig. 3 に示されているA群の等確率性を見ると、高い変動性によってポイントが上がる「変動性測定プログラム」1, 4, 7, 10では等確率性が上昇している。これ以外の低い変動性によってポイントが上がる「変動性低下プログラム」では、「変動性測定プログラム」実施直後はやや等確率性が高いが、連続した2つ目のプログラムでは低下している。これはフィードバックのある5と6のプログラムでも同様で、全体として、プログラムが変わると、それに応じて反応が変化していることがわかる。A群の周期性と反応パターン数についても同様に、「変動性測定プログラム」では変動性が上昇、「変動性低下プログラム」では変動性が低下しており、A群は実施されたプログラムの随伴性に敏感に反応が生起しているといえる。

B群について、Fig. 4の等確率性を見ると、「変動性測定プログラム」ではいずれも高い等確率性を示している。しかし、「変動性低下プログラム」2と3では、等確率性を低下させなければポイントが上がらないにもかかわらず、等確率性は高いままになっている。プログラム2についてはA群でも等確率性は高いが、その後、ポイントを獲得する方向に反応が変化していることに対し、フィードバックのあったB群は、そのままの反応を維持している。また、B群は「変動性測定プログラム」4の後の「変動性低下プログラム」5でも高い等確率性を示している。B群ではプログラム5の後にはフィードバックは行われていない。その後のプログラム6では等確率性が低下している。B群ではプログラム8の後にフィードバックが実施されているが、プログラム9で5名の等確率性が低下する中、実験参加者B2の等確率性がやや上昇している。周期性とパターン数についてもほぼ同様の反応傾向が見受けられる。

A群・B群ともに、最初の「変動性測定プログラム」での変動性はほぼ同じであり、もとの反応傾向に違いはない。しかし、A群がプログラムの変化に応じて反応が変化したことに対し、B群は変動性を低下させなければポイントが得られないプログラムに移

行しても、変動性が低下しにくいということが生じた。その理由として考えられることは、(1) フィードバックがルールとして機能し、随伴性に鈍くなった、あるいは、(2) 実行可能な反応を「見る」ことで、変動的な反応が生起しやすくなったという2点である。

(1) フィードバックがルールとして機能したというのは、Fig. 2で示したフィードバック画面では実行可能な8つの反応すべてが提示されており、これらの反応を全て実行しなければならないというルールとして受け取られた可能性があるということである。ルールとは強化随伴性を記述した言語刺激のことで、ルールがあると環境の変化に対する感受性が低下することが示されている(松本・大河内, 2002)。つまり、B群はフィードバックを見たことで、実際のプログラムの変化よりも、ルールに従って「色々な反応をする」ことを続けた可能性がある。

(2) 実行可能な反応を「見る」ことで、変動的な反応が生起しやすくなった可能性については、A群の「フィードバック付変動性低下プログラム」後の変動性が上昇しておらず、言及することが難しい。A群の場合、最初に随伴性形成行動、つまり、プログラムの変化に応じて反応を変化させることを先に学習したため、フィードバックはそのまま自分の反応を確認するものとして機能したといえるかもしれない。これに対してB群は、先に色々な反応の可能性を見たことで、ルールとは関連なく、色々な反応をしていたとも考えられる。

本研究の結果から、個体内の変化を測定する場合、履歴によって反応に影響が生じることが示された。本研究の実験参加者は6名であり、実験における履歴の影響を明確にするためには、より多くのデータを確認する必要がある。また、ルールや学習の影響を調べるため、実験参加者にどのような反応によってポイントを獲得できたと思うかを尋ねるなど、ルールが形成されていたかどうかや、何に注目していたかを確認し、プログラムの順序をより複雑にするなど、個体内の変化を測定するために今後さらに検討が必要である。

引用文献

- Anderson, T., McClintock, A. S., Himawan, L., Song, X., & Patterson, C. L. (2016). A prospective study of therapist facilitative interpersonal skills as a predictor of treatment outcome. *Journal of Consulting and Clinical Psychology, 84*, 57-66.
- Manabe, K., Staddon, J. E. R., & Cleaveland, J. M. (1997). Control of vocal repertoire by reward in budgerigars. *Journal of Comparative Psychology, 111*, 50-62.
- 松本 明生・大河内 浩人(2002). ルール支配行動: 教示・自己ルールとスケジュールパフォーマンスの機

- 能的關係 行動分析学研究, 17, 20-31.
- Miller, W. R., & Rollnick, S. (2013). *Motivational interviewing: Helping people change*. 3rd ed. New York: The Guilford Press.
- 村井 佳比子 (2013). 衝動的行動に対するセルフモニタリングの効果 日本大学大学院総合社会情報研究科紀要, 14, 127-134.
- 村井 佳比子 (2014a). 行動変動性に及ぼす強化履歴の影響 —選択教示使用の有効性の実証的検討—. 行動療法研究, 40, 23-32.
- 村井 佳比子 (2014b). 行動変動性研究における不規則性指標 日本大学大学院総合社会情報研究科紀要, 15, 75-81.
- 村井 佳比子 (2016). 反応変動性に及ぼす選択反応提示の効果 行動療法研究, 40, 23-32.
- Page, S., & Neuringer, A. (1985). Variability is an operant. *Journal of Experimental Psychology: Animal Behavior Processes*, 11, 429-452.
- 山岸 直基 (2000). ヒトの系列反応の変動性に及ぼす強化随伴性の効果 行動分析学研究, 15, 52-66.

2020.1.22 受理

「学級崩壊」および「学級の荒れ」に関する 国内研究の展望

道城 裕貴 神戸学院大学心理学部

Classroom chaos and classroom disruption: A review

Yuki Dojo (Department of Psychology, Kobe Gakuin University)

特別な教育的ニーズがある児童生徒や暴力行為、いじめなどの増加、教師の休職率の増加など、学校現場を取り巻く現状は厳しい。その中で公認心理師は「チーム学校」における心理職として、個別対応だけでなく、学級集団を対象とした予防教育など、幅広い支援が求められている。本研究の目的は、「学級崩壊」や「学級の荒れ」に関する国内における研究の展望（レビュー）し、これらの研究の今後の課題を明らかにすることであった。国立情報学研究所の CiNii（NII 学術情報ナビゲータ）において、2000 年から 2019 年において、「学級崩壊」「学級の荒れ」というキーワードで文献を検索し、心理学における学術雑誌に掲載されていた研究について概観した。結果として、心理学における学術雑誌に掲載されていた論文においても、介入の効果を客観的な指標で示す実践研究は少ないことが明らかとなり、今後の研究が望まれる。

キーワード：学級崩壊、学級の荒れ、展望（レビュー）、国内研究、公認心理師

Kobe Gakuin University Journal of Psychology
2020, Vol.2, No.2, pp.95-102

1. 多様な子ども達

現在、通常学級に特別な教育的ニーズのある児童生徒が多く在籍していることが文部科学省の実態調査から明らかとなっている（文部科学省，2012）。実態調査では、通常学級において行動面あるいは学習面において支援を必要とする児童生徒が 6.5%いることが明らかとなった。つまり、35 名学級とすると、2, 3 名の児童生徒に相当する。2007 年には特別支援教育が始まり、通常学級に在籍する自閉症スペクトラム障害、注意欠如多動性障害、限局性学習障害などの発達障害を含む、特別な教育的ニーズがある子ども達への支援が行われるようになった。同年には、特別支援教育支援員（以下、支援員とする）の設置が決定した（文部科学省初等中等教育局特別支援教育課，2007）。現在、支援員以外でも、独自の財政で支援者を設置する市町村も増えており、学級担任が支援者と連携して特別な教育的ニーズのある児童生徒の支援を行う機会が増えている。いずれにおいて

も通常学級における特別な教育的ニーズがある多様な子ども達のニーズを把握し、適切な支援を行うことが増加している。

文部科学省は、毎年「児童生徒の問題行動・不登校等生徒指導上の諸課題に関する調査」を実施しており、学校現場を取り巻く諸問題について分析を行っている。平成 30 年度の調査結果では、まず、小・中・高等学校における暴力行為の発生件数が 72,940 件と前年度の 63,325 件から増加したことが明らかとなった（文部科学省，2019）。小・中・高等学校および特別支援学校におけるいじめの認知件数は 543,933 件であり、前年度の 414,378 件から増加したことも明らかとなった。さらに、小・中・高等学校の長期欠席者、自殺者数においても、前年度から増加したことが明らかとなった。

発達障害などの特別な教育的ニーズがある子ども達の増加、暴力行為、いじめ、不登校などの問題に加え、精神疾患がある子ども達も増加している。抑うつ障害群のうつ病などは、小中学生においても成

人と同等の有病率であることが明らかとされている (e.g., 傳田, 2008)。このように、多様なニーズがある子ども達が在籍する通常学級における支援や学級経営も多様性を増していると考えられる。

2. チーム学校

経済協力開発機構 (OECD) は、世界の小中学校で働く教師の実態を明らかにするため、国際教員指導環境調査を実施し、教員の1週間あたりの勤務時間が54.4時間 (小学校)、56.0時間 (中学校)と世界1位であることを明らかにした (国立教育政策研究所, 2019)。国際的に見て勤務時間は長い、授業時間は平均より短く、事務業務や課外指導の時間が長いこと、職能時間は小中学校ともに最も短いことが示された。働き方改革が進められる現代においても、教師の負担はまだ大きいことが問題となっている。文部科学省は、「平成30年度公立学校教職員の人事行政状況調査」において、公立学校の教職員の精神疾患による病気休職者数、教職員等の懲戒処分、指導が不適切な教員の認定および措置等について公表した (文部科学省, 2018)。教育職員の精神疾患による病気休職者数は、5,212人 (全教育職員数の0.57%)であり、平成19年度以降5,000人前後で推移しており、あまり大きな変化は見られていないが、前年度の5,077人からは増加していることを示した。学校種別に見ると、特別支援学校が0.74%と小・中・高等学校等に比べて多いこと、年代別では30、40代が20代、50代に比べて多いことが明らかとなった。近年、教師のストレスやバーンアウトに関する研究も蓄積されており、教師の職業ストレスの中核は教育困難や職務の増加などからなる職務上のストレスであることが指摘されている (e.g., 高木・田中, 2003)。高木・瀧上・田中 (2008) が実施した質問紙調査においても、どの年代においても多忙感のような「能力以上の職務が要求されている」という職務葛藤というストレスが高いことが示されている。これらの教師を取り巻く状況から、中央教育審議会 (2015) は、答申「チームとしての学校の在り方と今後の改善方策について」の中で、チーム学校における教職員以外の専門スタッフとして、心理や福祉における専門スタッフ (スクールカウンセラー、スクールソーシャルワーカー)、授業などにおいて教員を支援する専門スタッフ (ICT支援員、学校司書など)、部活動に関する専門スタッフ、特別支援教育に関する専門スタッフ (特別支援教育支援員、医療ケアを行う看護師など)などを挙げた。多職種連携を軸としたチーム学校が機能することにより、教育上の問題が効果的に解決されることが期待されている。

2017年に公認心理師法が施行され、2020年1月現在で約35,000人の公認心理師 (合格者)が誕生し

た。公認心理師が教育分野で活動する際には、スクールカウンセラー (以下、SCとする)が主となる。現在のSCは臨床心理士が多いが、今後は公認心理師の数が増えることが予測される。公認心理師法における公認心理師の職務として、「心の健康に関する知識の普及を図るための教育及び情報の提供を行うこと」が挙げられている。これは、臨床心理士等の心理職の職務内容には含まれていなかった事項である。つまり、公認心理師は治療的な対処のみならず、問題が起きる前の予防的な対処にまでその仕事が拡充しているのである (山崎, 2019)。山崎 (2019) は、学校現場におけるSCは、従来の心理・行動上の問題が起こってからの個別対応に加えて、チーム学校のなかで学級集団を対象とした予防教育を行う必要があるとした。さらに、学級集団を対象とした予防教育はどのような学級にも実施できるのではなく、学級崩壊を起こしているような学級では実施できないことを指摘し、予防教育の実施が可能になるまでの学級の立て直しも、SCがチーム学校として対応すべき問題であるとした (山崎, 2019)。吉村 (2018) も、日本のスクールカウンセリングはチーム学校の流れのなかで変わろうとしており、SCの役割を①ニーズの現れ方から学校全体を見立てること、②ニーズの中身が見えるように関係者で見立てを共有すること、③学校や地域のリソースを生かすことであるとした。つまり、今までSCの仕事ではないと考えられてきた学級崩壊や学校全体の問題についても、今後は取り組むべき必要があるということが言える。

3. 学級崩壊の増加

では、学級崩壊とはどのような現象だろうか。学級崩壊という言葉は、1990年代後半にメディアによって取り上げられ、1999年の流行語ベストテンに入るほど、世間に広く知られるようになった。文部科学省は現在までも学級崩壊ではなく「学級がうまく機能しない状況」と称しており、1999年に国立教育研究所内の学級経営研究会に調査を委嘱した。学級経営研究会 (2000) は学級崩壊の全国の事例を分析した結果、学級崩壊を「子どもたちが教室内で勝手な行動をして教師の指導に従わず、授業が成立しないなど、集団教育という学校の機能が成立しない学級の状態が一定期間継続し、学級担任による通常的手法では問題解決が出来ない状態」と定義した。「一定期間」というのは、2、3週間と捉えることが多いのである。尾木 (2000) は、学級崩壊とは「小学校において授業中立ち歩きや私語、自己中心的な行動をとる児童によって、一定期間学級全体の授業が成立しない現象」と定義した。小学校に限定したのは、学級崩壊の大きな要因が小学校の一人担任生にあるためとし、教科担任制である中学校、高校は学級崩壊ではなく、授業崩壊であるとした。さらに、学級

崩壊は高学年において多く生じるとし、小1プロブレムのように低学年で生じる学級崩壊は、学級崩壊というより学級未形成に近いとした。

須藤（2015）は、学級崩壊をミクロ要因（教育実践的な要因）とマクロ要因（社会構造的な要因）という教育社会学的な視点から分析を行った。ミクロ要因の分析では、埼玉県教育委員会や群馬県教育委員会が実施した『「学級がうまく機能しない状況」に関する調査』をもとに、高学年の学級崩壊が多いこと、ベテラン教師以上に1～5年の新任教員において学級崩壊が起りやすいこと、また子ども・家庭・教師に何らかの問題があった場合に学級崩壊が起りやすいことなどを指摘した。学級崩壊については、埼玉県、群馬県などの地方自治体による実態調査は存在するものの、文部科学省による全国実態調査などは行われていない。さらに、学級崩壊の要因についても主観的な評価が主であり、客観的な指標を用いた全国実態調査が望まれる。

さらに、須藤（2015）は、日本の学級規模が他の先進国に比べて大きいとし、IEA（国際教育到達度評価学会）によるTIMSS（国際数学・理科教育動向調査）の小学4年生の結果を分析した。TIMSSには学級崩壊を直接測る項目はないが、「授業妨害」の深刻さを尋ねる質問項目があり、そのデータに基づき学級規模と授業妨害の関係を分析した。その結果、学級規模が32名以上だと授業妨害を問題とする回答が35.3%、25～31名だと32.6%であるのに対し、24名以下だと17.0%と大幅に減少していることが明らかとなった。つまり、日本では35名以下の学級は存

在せず、学級規模を24名以下にすると授業妨害などに効果が見られるかもしれないとした。一方、マクロ要因としては、保護者世代の高学歴化、大学の大量化による教師の地位低下、消費社会・情報化社会が進展している地域社会ほど、学級崩壊傾向が高いことを指摘した（須藤，2015）。

4. 「学級崩壊」研究のレビュー

国立情報学研究所のCiNii（NII 学術情報ナビゲータ）において、2000年から2019年において、「学級崩壊」というキーワードで文献を検索したところ（2019年12月10日）、427編という結果であった。これらの論文が掲載されている雑誌について、日本学術会議に登録されている研究団体の査読つき学術雑誌のみをHand Searchで抽出した。その結果、63編であった。63編について、タイトルやアブストラクトを確認し、「学級崩壊」と直接関連しない文献や書評などを削除したところ、47編となった。分野、雑誌別の結果をTable 1に示す（Table 1参照）。同様に、「学級の荒れ」というキーワードで検索したところ（2019年12月10日）、50編であった。これらの論文が掲載されている雑誌についても、日本学術会議に登録されている研究団体の査読つき学術雑誌のみをHand Searchで抽出したところ、10編となった。タイトルやアブストラクトを確認し、「学級の荒れ」と直接関係しない文献や書評などは見られなかったため、そのまま10編を分析対象とした。分野、雑誌別の結果をTable 2に示す（Table 2参照）。「学級崩壊」およ

Table 1 「学級崩壊」の検索結果

分野	学術雑誌名	文献数	
心理学	学校カウンセリング研究	2	小西（2012）、市川・玉田（2012）
	コミュニティ心理学研究	1	荊木・森田（2012）
	心理臨床学研究	1	野々村（2005）
	臨床心理学研究	1	土井（2002）
	教育心理学研究	1	浦野（2001）
	教育心理学年報	5	三林・柴田・生島・東山（2001）、佐藤（2000）、杉山（2000）、大原（2000）、藤田・富永（2000）
	臨床教科教育学会誌	1	小林・古屋・竹内（2010）
教育学	教育実践研究	2	井上・洪（2002）、井上・洪（2001）
	教育学研究	12	汐見・金馬（2002）、金馬（2002）、田中（2002）、瀧口（2002）、佐伯（2001）、氏岡（2001）、汐見・金馬（2001）、澤田（2000）、田邊（2000）、井深（2000）、宗（2000）、高橋（2000a）
	教師教育研究	2	楠（2001）、野原（2001）
	学校教育研究	4	武嶋（2000）、堀川（2000）、滝（2000）、亀井（2000）
	日本教育経営学会紀要	6	川島（2000）、水本（2000）、植田（2000）、道浦（2000）、平田（2000）、松浦（2000）
	教育方法学研究	1	田代（2001）
福祉	子ども家庭福祉学	1	大塚（2002）
法律	日本教育法学会年報	4	市川・小野田・柿沼（2002）、山口（2002）、近藤（2002）、仲田（2002）
その他	日本仏教教育学研究	2	鈴木（2000）、高橋（2000b）
	環境教育学研究	1	坂本（2000）

Table 2 「学級の荒れ」の検索結果

分野	学術雑誌名	文献数	
心理学	心理臨床学研究	1	吉村 (2018)
	心理科学	1	加藤・太田 (2016)
	教育心理学研究	2	加藤・太田 (2016), 加藤・大久保 (2008), 浦野 (2001)*
	教育心理学年報	1	加藤・大久保 (2008)
	パーソナリティ研究	2	大久保・加藤 (2006), 加藤・大久保 (2005)
教育学	教師学研究	1	加藤・太田 (2016)
	教育実践研究	1	原田・坂口 (2010)
	日本教育経営学会紀要	1	井ノ畑 (2003)

*Table 1 と重複

び「学級の荒れ」というキーワードによる検索結果の重複は、浦野 (2001) の 1 編だけであった。

「学級崩壊」の検索結果において、心理学の学術雑誌に掲載されていた論文は 11 編であった (Table 1 参照)。その内、教育の学術雑誌に掲載されていた論文は 31 編であった。さらに、福祉、法律などの分野においても学級崩壊に関わる論文が 5 編掲載されていた。学級崩壊が世間に取り上げられるようになった 2000 年前後には特に論文数が多いことが伺える。

上述のように、心理学の学術雑誌には、11 編の論文が掲載されていた。教育心理学年報に掲載されていた 5 編は、学会のシンポジウムの報告であり、実証的なデータに基づく研究論文ではなかったため除外し、6 編の研究内容を概観する。小西 (2012) は、学級崩壊の中心となった小学 2 年生への動的家族描画法 (KFD) を実施し、家族サポートについて検討した。市川・玉田 (2012) は、中学校においていじめや学級崩壊をなくす学級づくりの実践についての研究を行った。荊木・森田 (2012) は、小学校低学年の崩壊危機にある学級に対して、協働プログラム介入を実施した。児童らを対象に、「楽しい学校生活を送るためのアンケート Q-U (Questionnaire-Utilities)」および参与観察により介入の効果を検討した。介入は、グループワークを中心とした協働プログラムであり、学級担任と協働して実施した。年度末には学級の荒れは落ち着き、学習意欲や学習の雰囲気は高くなったが、学級生活不満足群が 58% と全国平均の 23% を上回り、課題が残る状況であったとした。野々村 (2005) は、小学 4 年生の学級に対して、SC の立場から学級崩壊への関わりを行い、個人心理療法である人間存在分析の理論と技法を集団へ応用した事例を報告した。土井 (2002) は、障害がある児童を対象とした社会福祉施設において学級崩壊現象を捉えなおすといった分析を行った。浦野 (2001) は、学級の荒れを呈した小学 6 年生の学級に対して、教師らへのコンサルテーションを行い、TT (チームティーチング) による支援を実施した。介入の効果を示すため、AD 指導類型測定尺度などを児童らに実施し、児童が認知した教師の指導態度等を測定した。教師に対しては、教師版 RCRT 新版を実施し、教師

が子ども達をどのような視点で捉えているかを検討した。結果として、TT による支援を減らした後も介入前のような荒れた状態は消失するとともに、児童や教師の認知においても変化が見られたことが明らかとなった。

これらの結果から、心理学の学術雑誌に掲載されていた論文であっても、小学校の学級崩壊学級に対して介入を行い、介入の効果を客観的な指標を用いて検討した実践研究は、11 編中 2 編のみであった。その 2 編の論文 (荊木・森田, 2012; 浦野, 2001) においても、質問紙が主な指標であり、学級崩壊の詳細についてはインフォーマルな事例的観察に留まっていた。その他の教育、福祉などにおける 35 編の論文は、質問紙調査や報告であり、実証的なデータに基づく研究ではなかった。

次に、「学級の荒れ」の検索結果から、心理学の学術雑誌は 7 編、教育の学術雑誌は 3 編であった (Table 2 参照)。吉村 (2018) は、チーム学校におけるスクールカウンセリングの変化を指摘し、子どもを個と集団の両方から支援する重要性を述べた。事例では、学級の荒れを呈した小学 5 年生の学級において、離席や暴言に関するルールの設定などを学級担任とともに実施した。さらに、ルール違反が減少してきた頃から構成的グループエンカウンターの一時的エクササイズを実施した。介入の効果指標として、SC (著者) による観察を実施し、学級の児童らを①起点になる子、②起点となる子に助長、③普通に授業を受けている子、④注意する子の 4 種類に分けた。ルール違反の件数についても、離席、暴力、授業妨害といった 3 種類の観察を行った。いずれにおいても、最終的には授業を受ける児童が増え、ルール違反の件数が減少したことから、介入の効果が見られたとした。

加藤・太田 (2016a) は、中学生 906 名を対象に質問紙調査を実施し、学級タイプを通常学級と困難学級に、生徒タイプを一般生徒と問題生徒に分け、分析を行った。その結果、通常学級と困難学級において規範意識に差は見られなかったが、他者の規範意識においては困難学級の生徒の方が学級全体の他の生徒の規範意識をより低く評価していたことが明らかとなった。加藤・太田 (2016b) は、小学 5、6

生 341 名を対象に、加藤・太田 (2016a) と同様の手続きで質問紙調査を行った。その結果、通常学級と困難学級において規範意識に差は見られなかったが、他者の規範意識においては困難学級の生徒の方が学級全体の他の生徒の規範意識をより低く評価していたといった中学生と同様を示した。加藤・大久保 (2006) は、中学生 1,131 名を対象に質問紙調査を実施し、学級タイプと生徒タイプを分け、向学校感情、不良少年のイメージについて検討した。その結果、困難学級の生徒の方が、通常学級の生徒よりも、不良少年がやっていることをより肯定的に評価し、彼らに対する否定的感情及び関係を回避する傾向が低く、学校生活にもより否定的な感情を抱いていたことが明らかとなった。大久保・加藤 (2006) は、中学生 645 名を対象に質問紙調査を実施し、学級内での位置づけ、不良少年のイメージ尺度、問題行動の経験尺度、学級の荒れ尺度を実施した。その結果、問題行動の経験が多い生徒ほど、問題行動を起こす生徒を中心あるいは周辺に位置づけているわけではないことを明らかにした。また、問題行動を起こす生徒が受容されている学級ほど荒れており、問題行動を起こす生徒の活動に対して肯定的な評価を下す雰囲気があることが明らかとなった。加藤・大久保 (2005) は、中学生 674 名を対象に、教師との関係、規範意識、問題行動の経験、学校の荒れ、学級の荒れといった質問紙調査を実施した。その結果、通常校・通常学級 (学校・学級が落ち着いている) では、一般生徒に比べ、問題生徒の方が教師との関係が良くないこと、困難校・困難学級 (学校・学級が荒れている) では、一般生徒の方が通常校・通常学級の一般生徒よりも教師との関係が悪いということを示した。

これらの一連の研究は中学校の生徒や小学校高学年の児童を対象としたものであり、小学校低学年の児童を対象としたものではなかったが、貴重な研究知見が得られている。つまり、学級が荒れた場合においては、問題を起こす生徒よりもその他の生徒の規範意識が低下し、教師への認知、問題を起こす生徒への認知が否定的なものになることが示されたのである。また、学級が荒れた状況では、規範意識についてのコミュニケーションの活性化を図ることが重要であるとしている (e.g., 加藤・太田, 2016b)。

5. 「学級崩壊」研究の今後の課題

ここまで学級崩壊や学級の荒れに関わる研究について展望したが、まず、全国規模の実態調査がないことが問題と言えるだろう。文部科学省は暴力行為やいじめ等に関しては、毎年調査を行っているにも関わらず、学級崩壊についてはほとんど実施していない。これは、学級崩壊による長期的な影響などが示されておらず、学級担任や年度が変われば状態が

良くなるといった一時的な現象と捉えている可能性や、教師の授業力の低さなどの教師側の問題、あるいは発達障害などの子ども側の問題など一方に原因があると考えている可能性などが考えられ、緊急を要する問題とは捉えてないのではないかという疑問が生じる。しかし、暴力行為や教師の休職率が増加していることから、学級崩壊の現状を把握する調査が望まれる。学級崩壊の実態を把握することに加え、学級崩壊が本当に学級経営研究会 (2000) の定義のような現象であるのか、学級内では何が起きているのか、どのような行動が増加し、子ども達の心理面にどのような影響があるのかなどを具体的に明らかにする必要があるのではないだろうか。つまり、学級崩壊のアセスメント方法を整備する必要があると考えられる。

また、学級崩壊や学級の荒れに関わる研究については、多くの研究において介入の効果を客観的な指標を用いて検討していなかった。心理学の学術雑誌に掲載されていた論文における事例研究は 4 編であり、その中でも介入の効果を客観的な指標で示したものは 3 編 (荊木・森田, 2012; 浦野, 2001; 吉村, 2018) であった。しかし、その 3 編においても質問紙がほとんどであり、直接観察は逸話的レポートが多く、主観的なものが多かった。さらに、教育における研究では、学校現場での自身の経験から学級崩壊について論じているものが主であった。学級崩壊状態を測るために、簡便に用いられるのは質問紙やチェックリストである。例えば、河村 (2000) の書籍「学級崩壊予防・回復マニュアル」に掲載されている「学級経営チェックシート」では、これらを回答することで学級崩壊の 2 タイプである「反抗型」「なれあい型」に分類することができ、それに従い、指導方法を考えていくようになっている。現場の教師にとっては使いやすく、分かりやすいものではあるが、実証的データに基づいたものではなく、学校現場での経験に裏打ちされたものも多い。学級崩壊が生じた原因を分析し、分析結果に基づく支援、介入方法を提案するためにも実証データの蓄積が必要であることは間違いない。例えば、山田 (2015) は、課題非従事行動 (off-task 行動) の国内外の研究を概観し、国内の研究は授業技術の向上と学級経営による課題非従事行動の予防、低減を目指すものが主流であり、その効果の検証は経験則によっているのに対し、海外の教育プログラム (e.g., Shumate & Wills, 2010) はその効果が実証的に示されているとした。課題非従事行動は私語、不規則発言、手遊び、よそ見、離席などに該当し、学級崩壊学級でもよく見られる行動である。学級規模や学校文化の違いからも、今後、国内で課題非従事行動への対処法に関わる研究が必要であり、学級崩壊のアセスメントや支援方法への示唆が得られる可能性もある。本稿では、学級崩壊に関わる国内の研究だけを概観したが、学級の荒れ

(classroom disruption) などのキーワードで海外の研究を概観する必要があるだろう。

最後に、学級崩壊という危機的状況において、客観的データを収集することは非常に困難であり、チーム学校といえども SC が学級崩壊を起こしている学級に入ることも難しい現状がある。山崎 (2019) は学級の状態が悪いと予防教育はできないとしたが、そもそも SC の職務内容の変化やチーム学校などについて学校側の理解が不十分であることも考えられる。今後、SC、学校の教職員における幅広い情報共有が望まれる。

引用文献

- 中央教育審議会 (2015). 「チームとしての学校の在り方と今後の改善方策について」(答申)
https://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chukyo/chukyo3/063/siryo/attach/1366354.htm (2020 年 1 月 15 日取得)
- 傳田健三 (2008). 児童・青年期の気分障害の診断学: MINI-KID を用いた疫学調査から 児童青年精神医学とその近接領域, 49, 286-292.
- 土井牧恵 (2002). 現場からのレポート 初めての施設の中で—学級崩壊ということをつえなおす 臨床心理学研究, 40, 15-17.
- 藤田継道・富永良喜 (2000). 「学級崩壊」を考える 教育心理学年報, 39, 6.
- 学級経営研究会 (2000). 学級経営をめぐる問題の現状とその対応—関係者間の信頼と連携による魅力ある学級づくり「学級経営の充実に関する調査研究」最終報告書.
- 平田庄三郎 (2000). 教師から見た学級崩壊: その現状と課題 日本教育経営学会紀要, 42, 97-99.
- 堀川明博 (2000). 「学級崩壊」が提起する学級崩壊—自己組織性論からみる学級の再生 学校教育研究, 15, 239-244.
- 荊木まき子・森田英嗣 (2012). ある小学校低学年クラスの崩壊危機への協働プログラム介入—協働困難な教員との協働過程について— コミュニティ心理学研究, 16, 65-78.
- 井深雄二 (2000). 「学級崩壊」の虚像と実像: 中部地区(1999 年度地区研究活動報告) 教育学研究, 67, 478.
- 市川千秋・玉田尚子 (2010). 中学校におけるいじめ・学級崩壊をなくす学級づくりの実践—バズ協同学習といじめ防止班長会議の導入を通して— 学校カウンセリング研究, 11, 19-25.
- 市川須美子・小野田正利・柿沼昌芳 (2002). 討論 学級崩壊・いじめの教育法的検討 日本教育法学会年報, 31, 153-162.
- 井上正明・洪光植 (2001). 「学級崩壊」の原因認識に関する調査研究 (1) 日本と韓国の教育大学生の認識の比較を中心に 教育実践研究, 9, 51-59.
- 井上正明・洪光植 (2002). 「学級崩壊」の原因認識に関する調査研究 (2) 日本と韓国の教師の認識の比較を中心に 教育実践研究, 10, 105-112.
- 亀井浩明 (2000). 学級崩壊の実態と対応策 学校教育研究, 15, 228-232.
- 加藤弘通・太田正義 (2016a). 学級の荒れと規範意識および他者の規範意識の認知の関係—規範意識の醸成から規範意識をめぐるコミュニケーションへ— 教育心理学研究, 64, 147-155.
- 加藤弘通・太田正義 (2016b). 小学校の規範意識と学級の荒れ: 「規範意識の醸成」で学級の荒れは対処できるのか? 心理科学, 37, 31-39.
- 加藤弘通・大久保智生 (2005). 学校・学級の荒れと教師—生徒関係についての研究—問題行動をしない生徒に注目して パーソナリティ研究, 13, 278-280.
- 加藤弘通・大久保智生 (2006). 〈問題行動〉をする生徒および学校生活に対する生徒の評価と学級の荒れとの関係—〈困難学級〉と〈通常学級〉の比較から 教育心理学研究, 54, 34-44.
- 河村茂雄 (2000). 学級崩壊 予防・回復マニュアル 全体計画から 1 時間の進め方まで 図書文化
- 川島啓二 (2000). 総括: 「学級崩壊」現象の「解説」とその「対策」: 教育経営研究に突きつけられたもの 日本教育経営学会紀要, 42, 106-108.
- 金馬国晴 (2002). 「学級崩壊」関連の諸研究の分析と「学級経営」研究の課題, 69, 67-69.
- 楠凡之 (2001). 学級崩壊問題から今日求められている教師の指導力を考える 教師教育研究, 13, 15-25.
- 小林克樹・古屋達朗・竹内智光 (2010). 教師の協働がもたらす効果に関する臨床的研究—特別支援を必要とする学級における授業成立までの過程分析— 臨床教科教育学会誌, 10, 29-37.
- 国立教育政策研究所 (2019). 教員環境の国際比較: OECD 国際教員指導環境調査 (TALIS) 2018 報告書—学び続ける教員と校長—ぎょうせい
- 近藤明彦 (2002). いじめ裁判の現状と課題 日本教育法学会年報, 31, 133-142.
- 小西一博 (2012). 学級崩壊の中心となった小学 2 年生への動的家族描画報 (KFD) の試み 学校カウンセリング研究, 13, 1-11.
- 松浦善満 (2000). 「学級崩壊」と子ども: 学校再生の可能性をよみとる 日本教育経営学会紀要, 42, 94-96.
- 道浦勁 (2000). 学級崩壊と校長のリーダーシップ 日本教育経営学会紀要, 42, 99-102.
- 三林友己子・柴田祥宏・生島博之・東山紘久 (2001). いわゆる「学級崩壊」をどう克服するか 教育心理学年報, 41, 18-19.

- 水本徳明 (2000). 学級経営から見た今後の課題 日本教育経営学会紀要, 42, 104-106.
- 文部科学省 (2012). 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結果について https://www.mext.go.jp/a_menu/shotou/tokubetu/material/1328729.htm (2020年1月15日取得)
- 文部科学省 (2018). 「平成30年度公立学校教職員の人事行政状況調査」について https://www.mext.go.jp/a_menu/shotou/jinji/1411820_00001.htm (2020年1月15日取得)
- 文部科学省 (2019). 平成30年度「児童生徒の問題行動等生徒指導上の諸問題に対する調査」について https://www.mext.go.jp/b_menu/houdou/31/10/1422020.htm (2020年1月15日取得)
- 文部科学省初頭中等教育局特別支援教育課 (2007). 特別支援教育支援員について https://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chukyo/chukyo3/044/attach/1312984.htm (2020年1月15日取得)
- 仲田陽一 (2002). 学級崩壊問題の教育法的検討 日本教育学会年報, 31, 124-132.
- 野原明 (2001). 学級崩壊を前に実践的指導力とは—教育ジャーナリストの立場から 教師教育研究, 13, 9-13.
- 野々村説子 (2005). 学級崩壊の事例へのかかわり—個人心理療法の集団への応用 心理臨床学研究, 23, 221-232.
- 尾木直樹 (2000). 子どもの危機をどう見るか 岩波新書
- 大久保智生・加藤弘通 (2006). 問題行動を起こす生徒の学級内での位置づけと学級の荒れおよび生徒文化との関連 パーソナリティ研究, 14, 205-213.
- 大原哲 (2000). 「学級崩壊」の現状と取り組み 教育心理学年報, 39, 6.
- 大塚美和子 (2000). 「学級崩壊」に対する保護者の対処プロセスについての質的調査研究：スクールソーシャルワークの役割と課題 子ども家庭福祉学, 2, 1-10.
- 佐伯直子 (2001). 「教師—子ども—親」の三者関係の中で子どもを捉える試み—小学校4年生を対象に— 教育学研究, 68, 61-63
- 坂本憲一 (2000). 環境教育への期待—ゼロエミッション推進のためおよび学級崩壊の基本対策として 環境教育学研究, 10, 57-74.
- 佐藤学 (2000). 「学級王国」の崩壊としての「学級崩壊」 教育心理学年報, 39, 7.
- 澤田好江 (2000). 小学校教育と「学級崩壊」(1999年度地区研究活動報告) 教育学研究, 67, 479-480.
- 汐見稔幸・金馬国晴 (2001). 討論のまとめ (特集 日本教育学会第59回大会報告) (課題研究 学級崩壊問題の調査方法をめぐって—最近の学級崩壊現象の原因分析と教育的対応について) 教育学研究, 68, 63-65.
- 汐見稔幸・金馬国晴 (2002). 討論のまとめ (特集 日本教育学会第60回大会報告) (課題研究 最近の学級崩壊現象の原因分析と教育的対応について) 教育学研究, 69, 69-71.
- Shumate, E. & Willis, H.P. (2010) Classroom-based functional analysis and intervention for disruptive and off-task behaviors. *Education and Treatment of Children*, 33, 23-48.
- 宗孝文 (2000). 「学級崩壊」論と新しい学級経営(1999年度地区研究活動報告) 教育学研究, 67, 480-481.
- 須藤康介 (2015). 学級崩壊の社会学—ミクロ要因とマクロ要因の実証的検討— 明星大学研究紀要, 5, 47-59.
- 杉山雅彦 (2000). 「学級崩壊」という相互作用への介入 教育心理学年報, 39, 7.
- 鈴木一男 (2000). 学級崩壊と自由など 日本仏教教育学研究, 8, 52-57.
- 高木亮・瀧上克義・田中宏二 (2008). 教師の職務葛藤とキャリア適応力が教師のストレス反応に与える影響の検討—年代ごとの影響の比較を中心に— 教育心理学研究, 56, 230-242.
- 高木亮・田中宏二 (2003). 教師の職業ストレス—教師の職業ストレスとバーンアウトの関係を中心に— 教育心理学研究, 51, 165-174.
- 高橋史朗 (2000a). 「学級崩壊」の背景と課題—学校教育のパラダイム転換 教育学研究, 67, 19-21.
- 高橋史朗 (2000b). 自由保育と「学級崩壊」 日本仏教教育学研究, 8, 46-51.
- 武嶋俊行 (2000). 学級崩壊を近代学校の文脈で考える 学校教育研究, 15, 245-249.
- 滝充 (2000). 「学級崩壊」に至らせるものとその対応 学校教育研究, 15, 233-238.
- 瀧口美智代 (2002). 「学級・学校経営の今後のあり方を探るための調査」の結果と分析 教育学研究, 69, 62-65.
- 田邊光子 (2000). 自由保育が「学級崩壊」の原因か：幼児期の教育 (1999年度地区研究活動報告) 教育学研究, 67, 478-479.
- 田中昌弥 (2002). 「学級崩壊」現象をめぐる学校側の意識と対策の方向性, 69, 65-67.
- 田代勢津子 (2001). 学級社会の秩序に対する教師の指導性：E. デュルケムの社会理論からみた「学級崩壊」再建事例の分析 教育方法学研究, 26, 21-29.
- 植田健男 (2000). 保護者・地域社会との連携の在り方：「学校の教育課程」編成に視点をあてて 日

本教育経営学会紀要, 42, 102-104.

氏岡真弓 (2001). つながれない結果としての「学級崩壊」－「学校」シリーズの取材を通して 教育学研究, 68, 59-61.

浦野裕司 (2001). 学級の荒れへの支援の在り方に関する事例研究－TTによる指導体制とコンサルテーションによる教師と子どものこじれた関係の改善－ 教育心理学研究, 49, 112-122.

山田雅彦 (2015). 課題非従事行動への対処法に関する研究の動向と展望. 東京学芸大学紀要. 総合

教育科学系, 66, 103-113.

山口明子 (2002). 教育情報開示は学校現場を変えたか 日本教育法学会年報, 31, 143-152.

山崎勝之 (2019). 公認心理師としての学校予防教育から教育臨床へのかかわり方 鳴門教育大学学校教育研究紀要, 33, 85-94.

吉村隆之 (2018). チーム学校におけるスクールカウンセリングと小学校の学級の荒れの回復 心理臨床学研究, 36, 441-451.

2020.1.22 受理

イギリス、ノッティンガムでの 1 年

土井 晶子 神戸学院大学心理学部

Akiko Doi (Department of Psychology, Kobe Gakuin University)

Kobe Gakuin University Journal of Psychology

2020, Vol.2, No.2, pp.103-108

I. はじめに

2018 年 9 月 11 日から 2019 年 9 月 11 日まで、イギリスの the University of Nottingham (ノッティンガム大学) の Visiting Academic として受け入れていただいた。所属先は School of Education で、先方のホストは Dr. David Murphy (Associate Professor, School of Education) である。

ノッティンガムはイングランド中部、ノッティンガムシャーにあり、人口は約 28 万人 (うち約 10% が学生) でイングランドでは 27 位の中規模の自治体である。ユーロスターも発着するロンドンの St. Pancras International 駅から East Midlands Railway の電車で約 2 時間の距離に位置

する。ロビン・フッド伝説の町で、ノッティンガム城の前にはロビン・フッドの像があり、郊外にはシャーウッドの森もある。なおノッティンガム城は 2020 年秋まで改装工事中であり、私の滞在中はずっと閉鎖されていた。図 1 はノッティンガム城の前のロビン・フッド像である。



図 1 ロビン・フッド像

II. ノッティンガム大学について

ノッティンガム大学は 1881 年創立、学生数約 3 万人の総合大学 (文系, 理系, 医学, 看護から芸術系まで) である。イギリスの研究型大学 24 校からなる Russel Group の一員であり、様々な大学ランキングにおい

てイギリス国内では 20 位前後、世界ランキングでは 100-150 位に位置する。イギリスの大学では初めて中国 (寧波)、マレーシアに分校を設立した大学でもある。University Park Campus, Jubilee Campus, Sutton Bonington Campus の 3 つがあり、School of Education は Jubilee Campus にある。University Park と Jubilee Campus はノッティンガム中心部からバスでそれぞれ 20 分、10 分程度、Sutton Bonington は少し離れて 40 分程度である。キャンパス間は Hopper Bus という無料の巡回バスが走っている。

メインキャンパスは University Park Campus であり、大半の学部はここにある。ドラッグストアの Boots 創業者の Sir. Jessie Boots が所有していた広大な土地を寄付したもので、地元住民にも開放すること、という条件がついているため、近所の人たちがよく犬の散歩などをさせている。Student Union の大きな建物もあり、フードコート (中華, ピザ, メキシカン, スターバックス等)、書店、文具店、理容室、ドラッグストア、スーパーなどの生活に必要な施設、その他、チャペル、バー (イギリスは 18 歳から飲酒可能なため、学内のあちこちにバーがあり、学内のスーパーではちょっと驚くような売り場面積で酒類を販売している)、印刷ショップ、スタジオなど学生生活をサポートする多くの施設が入っている。図 2 は University Park の Student Union が入っている Portland Building で、この構図はよく大学案内の表紙に使われている。

Jubilee Campus は 2000 年にバイク工場の跡地にオープンした。こちらは有名建築家の手になるユニークな造形の建物が多く、このキャンパスの建築物の見学ツアーなども時々開催されている。こちらは教育施設としては School of Education, School of Business, Computer Science と孔子学院、そして Innovation Park という研究施設群がある。なお Sutton Bonington には獣医学部があるが遠いので行ったこと



図 2 Portland Building

はない。

Jubilee は University Park に比べるとこじんまりしているが、学内に池や川、噴水があり、いつもたくさんのカナダ・グースが我が物顔に闊歩しているのどかな場所である。池の向こうには立派な宿泊設備もある Conference Center があり、院生全員が参加する Encounter Group の際にはその会議室を使用した。図 3 はキャンパス内で見かけるカナダ・グース、図 4 は Jubilee Campus の Conference Center から見た School of Education と図書館である。

School of Education の Visiting academic としては私以外に 3 ヶ月、1 ヶ月という短期の研究者が入れ替わり立ち替わり来ていたが、私以外は教科教育の専門家であった。Visiting Academic 専用の共用オフィスに一人ずつデスクと PC が与えられ、図書館の利用は自由、共用のプリンタとコピー、スキャナも自由に利用できた。

Ⅲ. ノッティンガム大学大学院 (MA Person-Centred Experiential Counselling and Psychotherapy Practice) の授業

9 月 12 日にノッティンガムに入り、最初の 3 ヶ月は学内の accommodation (Studio タイプ。いわゆるワ

ンルーム。ちなみに家賃、光熱費、住民税込みで約 10 万円/月) に滞在、その後は市の中心部の 1 bed room (いわゆる 1LDK) のフラットを借りて住んでいた。図 5 は最初に住んでいた学内の accommodation である。建物の外観は派手だが、室内は拍子抜けするくらい普通である。Studio だけでなく家族で滞在できる広めの部屋もあり、全部でこの建物には 7 室あった。共用のリビングルーム (TV がある)、洗濯室 (洗濯機と乾燥機あり。しかし洗濯機が滞在中に壊れて 2 週間くらい使えず。室内の暖房も一度壊れて 3 日間くらい直らなかつたり、とにかくイギリスではいろいろ壊れるのに悩まされた) があった。ヨーロッパの常としてバスタブがなく電話ボックスサイズのシャワーのみで、さすがに 3 ヶ月いるとちょっとつらくなり、バスタブ有りを条件にしてフラットを探した。

授業は 9 月の最終週から授業が始まった。1 コマ 4 時間 (13:30 ~ 17:30)、半期 11 週である。秋学期は 12 月はじめで終了、その後、1 月最終週まで 6 週間くらい冬休み (学部生はこの間に試験がある)、春学期は 1 月末から 4 月中旬までであった (春学期の終了時期は、その年のイースターにより変動する。2019 年はイースターが 4 月後半と遅かったため、春学期中にイースター休暇がなく終了がその分早かった)。私は大学院 (Person-Centred Experiential Counselling and Psychotherapy Practice MA: MAPCEPP) の授業にオブザーバーとしてずっと参加させていただいた。

ノッティンガム大学のこの大学院のコースは、Person-Centred Approach に特化したカウンセラーの養成コースである。通常、イギリスの修士課程は 1 年だが、ここでは実習と修論が課されていることもあり、修業年限は 2 年 (part-time いわゆる長期履修は 4 年) となっている。2 年目に主として成人を対象とするか (Adults across the lifespan pathway)、子どもを



図 3 Jubilee Campus のカナダ・グース



図 4 Conference Center からの眺め



図 5 学内 accommodation: Xu Yafen Building

対象とするか (Children and young people pathway) に分かれる。2年目には外部実習 (Placement: 実習を placement と呼ぶのはイギリス英語で、最初は何の話をしているんだろう、と理解できなかった) を100時間行う。日本のシステムと異なり、client-contact hour を100時間という規定で、実際に面接を行った時間しかカウントされない。そのため、クライアントがキャンセルした場合はノーカウント、日本だと実習と見なされる電話当番や陪席などもカウントされない。

子ども対象コースの学生は学校などで、成人対象コースの学生は大学の Human Flourishing Project の一環である Research Clinic で実習を行っている。この Research Clinic はノッティンガムの City Centre (中心部) の建物の一室であり、日本の大学院の附属心理相談室とほぼ同じシステムで運営されている。ただし「研究目的」であることを明示し、相談を無料にする代わりに全ケースについて定期的に関係認知目録など Th-CI 関係を測定する質問紙調査などを行っている。また院生はこれ以外にも外部のトラウマセンターなど Placement partner での実習も可能である。担当ケースについては5回に一回、SV が受けられる。Research Clinic および Placement partner の組織での実習についての SV は無料である。

修了すれば自動的に Person-Centered Approach のカウンセラーとして認定される。試験などはない。BACP (British Association for Counseling and Psychotherapy) 認定のカウンセラーなどの資格を得たい場合は別途その団体による試験がある。

授業は火曜と水曜に1コマずつであるため日本よりも科目数は少ない。1年目は Developing Person-Centred Experiential Theory, Developing Professional Practice and Skills, Advancing Professional Practice and Skills, Advancing Person-Centred Experiential Theory の4つの module (=科目) を学期に2コマずつ全員が履修し、2年生では Dissertation and Research Method (修論: 通年クラス) は全員が受講し、成人対象コースの学生は Power, Politics and the Socio-Cultural World を、子ども対象コースの学生は The Lives of Children and Young People: Systems, Contexts and Approaches を受講する。

各 module の評価は授業での様子に加え、term paper や process report (授業や weekend process group での自分の体験の振り返り)、book review などの writing の課題から評価される。Writing はどれも 3000words から長いものでは 6000words とかなりの分量である。1割程度の学生が単位が取れず、再履修となっていた。なお、2度目も不合格となると修了はできず、修士号は取れないが、1年は学修したということで Diploma が取得できる場合もあるという。

これらのレギュラーの授業に加え、学期ごとに全員が参加する Community Group が2回ずつと、M1、

M2 混合で小グループに分かれ、週末2日間に集中的 Encounter Group を行うという Weekend Process Group が各学期1回ずつあり、私も参加した。また、4月はじめに4日間連続で、スコットランドの University of Strathclyde の Dr. Robert Elliot を招いて、Emotion-Focused Therapy の Level 1 のコースが希望者を対象に開催され、私も参加した。1週間の時間割を付録として末尾に添付する。

イギリスの大学はほとんどが国立で、以前は学費は無料だったとのことだが、政府の教育予算の削減に伴って学費の支払いが必要となった。ノッティンガム大学のこのコースでは、2019年現在、学費は年間 8,010 ポンド (約 120 万円) であるが、これはイギリスおよび EU 出身者の学費であり、それ以外の International Student は 19,170 ポンド (約 280 万円) となり、scholarship などの funding も多少あるとはいえかなり高額である。加えて、トレーニングの一環として個人カウンセリングを受ける必要があり、この費用として追加で 2,500 ポンド (約 36 万円) ほど必要である、と大学のサイトに明記されている。なお、日本人対象の Japan Masters Scholarship があるが、学費の 25% しか補填されない。

私は火曜日は M1 の Theory のクラス、水曜は M2 の Dissertation のクラスに秋学期・春学期ともに参加した。このコースの大きな特徴が、「すべての授業が Encounter-group 形式で行われる」ということで、それを体験することができたのは幸運であった。

Encounter-group 形式の授業では、まず教員は基本的に教えず、あくまでもファシリテーター役として参加する。どのようにこの時間を使っていきたいかは学生がすべて話し合っ決めていく。その際には「決める」という目的にたどり着くまでの戸惑いや、お互いの意見の対立、お互いに対する要望、など様々な気持ちや意見も表明される。M1 は 25 名、M2 は 14 名ほどいたが、授業は円形に並べた椅子に全員が座り、ずっと話し合ったり、気持ちを打ち明けたり、ということが続いていく。Encounter Group は Rogers, C.R. が特に晩年に注力していた自己理解・他者理解のためのグループ・アプローチであり、まさにそのアプローチをそのまま、学習とカウンセラーになるための自己理解に活用するというかなり思い切ったカリキュラムである。

また、このグループでのやりとりを通じて、「きちんと聴く」とはどういうことか、自己一致や共感的理解とは実際にどのような体験なのか、をただ言葉として理解するのではなく、まさにリアルに自分たちの体験を通じて学び、身につけていく。当然、対立や葛藤、メンバーに対する反発なども起こってくるが、それをグループ内でどのように抱えていくかについても体験することになる。すべてリアルな「今ここ」の自分がぶつかり合う体験であるため、ロールプレイなどより見ようによっては相当に厳しい。

そのため、合わない、あるいは「まだ自分は準備ができていない／自分には早すぎる」といって辞めていく学生も少数であるが毎年存在する。

このような形式で修論のクラス（いわゆるゼミのようなもの）をどうするのか、とっていたが、やはりゼミをどう運営したいか、どのようなことを学びたいか（研究方法など）、などを学生が話し合うことから始まっていた。ここでも教員はファシリテーター役であるが、学生のテーマを聞いて、どのような手法でのアプローチが可能かなど、修論作成に対するアドバイスは随時行われていた。しかし、研究手法については、学生が「これを学びたいので、誰か専門の先生にレクチャーしてほしい」という要望が明確に出るまで、教員の方からあれこれ提供することは避けられていた。

修論クラスが従来型のゼミとどう違うかだが、気づいた点が二つある。まず私が参加していた学年では、教員があまり教えなくても、学生同士が互いに教えあい、学びあう風土が醸成されていた（Rogers と Freiberg が *Freedom to Learn* (1969) で述べていたとおりである）。驚いたのは、個人指導が通年で2～3回、各1時間くらいしかないのに修論が書けることである。それもM2の最初の時点ではほとんどの学生が「統計が全然分からない」「どんな手法でまとめていいのかわからない」という（日本の院生とほぼ同じ）レベルなのに、である。最後の授業で院生にどうなっているのか質問したところ、WhatsApp (LINEのようなチャットアプリ) でグループを作り、毎晩そこで遅くまで質問が飛び交っているということであった。また、学部までは「他人を助けると自分が損をする」という考えだったが、ここに来てそれが変わった、助け合う方が自分にとってプラスになることに気づいた、とのことである。これもM1からずっとこのEncounter group形式の授業でお互いに正直に話し合いを続けてきた成果であろう。

もう一つの違いは、研究での困ったことだけでなく、論文を書く上での不安、うまく進まないことへの心配、なかなか手をつけられない自分への歯がゆさ、などの「修論作成にあたってのすべての気持ち」が毎回、授業の初めに取り上げられ、それをお互いに聞きあい、分かち合うというプロセス（この気持ちについて語り合う時間はChecking-inと呼ばれていた）が展開していたことである。中間報告の時も、「自分は人前で発表するのがとても苦手で怖い」と半泣きで語る学生に対して、教員も学生もその不安を受け止め、みんなで「どうすれば少しでも気が楽になるか」が話し合われるなど、従来型のゼミでは表面化されない不安や心配、また喜びや充実感などが授業の重要な一部として語られる時間が必ずもたれていた。結果、この時間とメンバーが「自分を支えてくれている」という実感を学生が共有しており、非常にサポートティブな雰囲気醸成されていた。

私自身は、M1のクラスではあまり出番がなかったが、M2の修論クラスではセラピストEXPスケールを使った研究をする院生がおり、EXPスケール評価は複数名で行う必要があるため、interraterとしてこの院生に協力することとなった。これをきっかけに一緒に食事に行ったり話したりする関係になれたのは幸いであった。

授業に参加したあとは毎回、スタッフミーティングがあり、その日の大学院の授業担当者全員が集まる。私も参加を許されてその場を体験することができた。毎回意見を求められるのは大変だったが、教員同士もPerson-centredの集まりにふさわしく、自分のクラス運営で困っていることなどを率直に相談し、他の教員もサポートティブに接しているのが印象的だった。相談の際にも、たとえばAという学生に攻撃されており、次回授業に行くのが不安だ、などというネガティブな気持ちもそのまま表現され、それを他の教員が丁寧に聞き、サポートするという非常にPerson-centred的なミーティングであり、教員のピアサポートのありようとして学ぶところが多かった。

IV. 研究活動

授業への参加以外では、教員による公開セミナーとして、レクチャーシリーズが開かれており、そこで3月に自分のこれまでの研究について紹介する機会を得ることができた。また3月にはメキシコで開催されたFocusing International Conferenceで口頭発表、5月にはワルシャワでのPCE Symposiumでポスター発表を行った。その他、この期間中に行った研究活動と成果は、書籍の分担執筆が3本、学会発表が2件（口頭発表1件、ポスター発表1件）、学内セミナーと講演が2件、翻訳（監訳）が1件である。内容の詳細については本誌の「活動報告」に記載している。

これらに加え、グループ・ファシリテーションのマイクロ技法を明らかにするための新たな研究に着手した。イギリスのグループ・ファシリテーション経験者へのインタビュー調査を開始し、現在も継続中である。今回のイギリス滞在中にはDr. Judy Moore (University of East Anglia) のインタビューを行った。このインタビュー調査については、ノッティンガム大学のEthic Committeeの倫理審査を受け、承認を得たが、その手続きの日本との違いなども興味深く勉強になった。

V. 終わりに

ノッティンガムは治安もよく、こぢんまりとした住みやすい街であった。街の中心にあるOld Market Squareには冬になるとクリスマスマーケットとスケートリンク、春先には観覧車、夏は人工の砂浜、

とイギリスならではの風景が展開された。City Centreからバスで20分ぐらいのところにはWollaton Parkという鹿もいる広々とした公園があり、さらに郊外にはAttenborough Nature Reserveという自然保護区があり、野鳥の楽園となっている。渡英して半年ほどたち、生活に少し慣れてきてからはこれらの公園まで足を伸ばして散策を楽しんだ。図6はノッティンガムの風景、図7はWollaton Park、図8はAttenborough Nature Reserveである。アジア系住民が多く、アジアスーパーが複数あって日本の食品も比較的手に入りやすい。この規模の街であってもRoyal Theatre/Concert Hallがあり、研究の合間にMathew Bourne演出のSwan Lake、クリスマス前にはメサイヤ・コンサート、佐渡裕指揮のウィーン・トーンキュンスト

ラー管弦楽団の演奏会、ミュージカルKinky Bootsなど鑑賞する機会があった。またロンドンまで足を伸ばして美術館巡りをしたり、Royal Balletの舞台を見に行ったりと、贅沢な時間を過ごすことができた。

このような機会を与えてくださった学長、学部長、そしてカリキュラム変更の忙しい時期に快く送り出してくださった心理学部の先生方とスタッフのみなさまに感謝いたします。今回の貴重な経験を、今後の教育・研究に活かしていけるよう精進いたします。

VI. 引用文献

Rogers, C. R. & Freiberg, J. (1969). *Freedom to Learn*, Prentice Hall.



図6 Old Market Square



図7 Wollaton Park



図8 Attenborough Nature Reserve

MA Person-Centred Experiential Counselling and Psychotherapy Practice – Full-time

		Tuesday	Wednesday	Weekend Intensive	Community Meeting		
Year 1	Autumn	Core module: Developing PCE Theory XX4949 Stephen Joseph & David Murphy (30 credits) (45 hrs)	Developing PCE Professional Practice and Skills XX4950 Sue Price (30 Credits) (45 hrs)	November Encounter Group Weekend (15 hrs)	Start and end of semester Community meeting (4 hrs each)	Personal Therapy (20hrs)	Minimum 30 hours Learner-Centred Enrichment programme (Non-credit bearing Module) David Murphy
	Spring	Core module: Advancing PCE Theory XX4951 Stephen Joseph & David Murphy (30 Credits) (45 hrs)	Advancing PCE Professional Practice and Skills XX4952 Sue Price (30 Credits) (45 hrs)	March Encounter Group Weekend (15 hrs)	Start and end of semester Community meeting (4 hrs each)	Personal Therapy (20hrs)	
Year 2	Autumn & Spring	AAL Specialist Module: Power, politics and social cultural world Max Biddulph (60 Credits) (90 hrs)	Research Methods, Dissertation David Murphy & Stephen Joseph (60 Credits) (90 hrs)	November Encounter Group Weekend (15 hrs)	Start and end of semester Community meeting (4 hrs each)	Placement (50hrs), supervision & Personal Therapy (20hrs)	
	Autumn & Spring	CYP Specialist Module: CYP in context Sue Price (60 Credits) (90 hrs)		March Encounter Group Weekend (15 hrs)	Start and end of semester Community meeting (4 hrs each)	Placement (50hrs), supervision & Personal Therapy (20hrs)	

Focusing: Listening to your “Clients’ Client”

The Counselling, Psychotherapy and Trauma Studies Seminar Series, the University of Nottingham

March 20, 2019

Akiko Doi (*Department of Psychology, Kobe Gakuin University*)

Kobe Gakuin University Journal of Psychology
2020, Vol.2, No.2, pp.109-137

I. Introduction

Thank you for coming to the seminar this evening. I am Akiko Doi, Visiting Academic of the School of Education. I am a professor of psychology at a Japanese university. I teach counselling and counselling psychology, supervise graduate students, and I see clients in companies and Self-Defense Forces, that is, the Japanese Army. I have been here in Nottingham since last September on sabbatical.

Today, I would like to talk about Focusing, which I have been practicing for more than 20 years since I was a graduate student. I teach Focusing as a certified Focusing Professional and I offer Focusing-oriented psychotherapy to my clients. I also do researches on Focusing.

So, today, I will explain what Focusing is, who Gene Gendlin is, what tools/measures for research are developed for Focusing, mention a little bit about my research, talk about the benefits of Focusing, and the relationship of Focusing and PCA.

II. How Focusing was born

1. Let us start from Carl Rogers

In 1960s, Rogers and his colleagues were doing a large-scale research on the counselling process. One of the famous researches was the Wisconsin Project. In his research group, there was Eugene Gendlin, the originator of Focusing.

Rogers and Gendlin worked together in the Wisconsin Project; however, as you all know, they could not get the

expected results - yet this failure gave birth to Focusing.

“Why is psychotherapy helpful for some people, but not others?” -- this is one of the research questions they had. Gendlin and his colleagues studied the recordings of hundreds of therapy sessions and made a fascinating and important discovery: successful therapy clients were able to do something more than worry about the future or react to the past. They could pause and pay attention to what was happening in the present moment, in their bodies, in response to the problem at hand. Sometimes in ways that words could not easily convey. Gendlin called this a “felt sense,” and developed the method he called “Focusing” so that anyone could learn this profound way of experiencing breakthroughs in whatever has been holding them back.

So, what they found was that the successful clients shared the same characteristics in the way they talk. They often hesitate, pause, re-state, go back and forth... It seems they always check inside if their words really fit with what they feel, and if it does not fit, they try to find the better way to explicate it. So, their way of talking is not smooth. That kind of talking or attending to their inner feelings is the key to the successful therapy.

The surprising result of this study was that the success of the long-term therapy was already predictable by the first several sessions and the variable was not so much what the therapist was doing but what the client was doing (Kiesler, 1971). Those clients who can refer to and speak from the fresh, present, bodily-felt of issues and symptoms profited from therapy.

Gendlin describes this way of talking as follows:

Those research clients who are later successful, differ from failure cases in exactly this respect. It can be heard on the tape. After saying something, they often stop to check. For example: "I feel helpless... uhm... is that right?..." After a silence they might then say: "No... that's not right. Uhm... I can sense it, right there, but I don't know what it is. (Silence)...Oh, (breath)... whew, yes, it's... " as a large shift occurs. Or they might say: "...oh ... one thing about it is... " as some new facet came. (Gendlin, 1984)

2. What matters?

What matters is the way of speaking. The successful clients speak from the fresh, present, bodily-felt of issues and symptoms. When they speak, they often pause, touching down inside, trying to sense the not-yet-clear something

What the clients talk about does not matter; if they talk about the past, about the future, about their secrets, about their trauma, these contents of their stories were nothing to do with the therapy success. Through the examination of the therapy recordings, Gendlin found that they could even predict if the therapy succeeds or not by listening to the first several sessions. If the client does not talk like that, the therapy is difficult to succeed however hard the therapist tries. Well, then the clients who do not have such capacity never succeed in therapy? The answer is NO. Gendlin thought this way of attending to oneself is teachable. That was the start of Focusing. Focusing was born as a way to teach how to attend to oneself.

3. Who is Gene Gendlin?

Before getting into the details of Focusing, let's look at who Gendlin is. Eugene Gendlin was born in Vienna, Austria in 1926. As his family was Jewish, they escaped from the Nazi, moved to the United States, and he lived in the US until he passed away in 2017 at the age of 90. In Vienna, there is a plaque honoring his achievements, at the school where Gendlin was attending.

Gendlin studied philosophy at the University of Chicago where he met Carl Rogers. Reading Rogers' researches, he got interested in psychology and joined Rogers' research group. He studied and worked with Rogers thereafter.

Gendlin was honored by the APA 3 times; he was the first recipient for their Distinguished Professional Psychologist of the Year, he was awarded the Viktor Frankl prize in 2008, lifetime achievement awards by WAPCEP

and the United States Association for Body Psychotherapy in 2016.

III. What is Focusing?

1. The types of Focusing

Let's go back to Focusing. When we say Focusing, there are two types of Focusing: how to teach Focusing, and the Focusing process itself.

1-1. Teaching Focusing

Focusing is a natural way of being and everyone can do. Maybe you are naturally doing Focusing in your everyday life even if you do not know the term of Focusing. For example, when you decide what to eat for lunch; you look at the menu, and check if any of the dishes on the menu fits your feeling today. Your state of feeling or the bodily sense is usually described as hunger, but the hungry feeling feels different every day. Maybe your hunger today tells you that you need something very light, whereas you might feel you needed something rich and creamy yesterday. The hunger is different every day, in every moment.

There is always more than just hunger. That is felt sense. When you look at the menu and check what most fits with your hunger today, you are checking with "something here" -- your felt sense. You are already doing Focusing, and the "hunger" in this moment tells you what you do next precisely. It tells you what you want to eat now -- maybe a slice of pizza, or fish and chips, or maybe just a half-pint of beer.

Felt sense is something you cannot fully verbalize, but it implies your next step, and it is very precise. When you notice that a slice of pizza really fits your felt sense, there is a sense of shift, a releasing sense in your body.

Felt sense implies your future direction, or the next step. By attending to your felt sense, the new meaning unfolds, which leads you to the direction your body really needs. This process is called carrying forward.

Yet, there are people who find it difficult to feel the felt sense. Gendlin developed a guiding step to teach those people how to do Focusing. This is called the short form or the 6 steps (Gendlin, 1981).

The 6 steps are as follows:

1. Clearing a Space: Pay attention inwardly and ask, "How is my life going?"
2. Getting a felt sense: Get the sense of how the problem

feels like

3. Finding a handle: What is the quality of this unclear felt sense?
4. Resonating and checking: Go back and forth between the felt sense and the word. Check how they resonate each other.
5. Asking: Ask felt sense questions to help it unfold.
"What is it, about this whole problem, that makes this quality (which you have just named or pictured, for example, fluffy, expanding, urging, ...)?"
"What is so hard about that?"
"How does this apply to everything else?"
"What is the crux of the whole thing?"
"How does this want you to be with?"
"What does it need?"
"What does the whole issue feel like?"
6. Receiving: Receive whatever comes with a shift in a friendly way.

The 6 steps is NOT the only way to do Focusing. There are other ways to teach Focusing developed by other Focusing teachers. Gendlin clearly explained that you do not have to follow this step if it does not fit (Gendlin, 1981). I myself do not follow these steps when I do Focusing myself. It is interesting Gendlin put these steps as an appendix of his book of *Focusing* (1981), showing that this is NOT the central thing.

1-2. Focusing as a process

Focusing comes from a question: What is that, from which change-steps come? Gendlin found that when a person finds something new, he or she pays attention to something felt inside. It is murky and felt in the body; it is not what we call "feeling" which is familiar and identifiable. Change steps come rather from this unclear "edge," a "sense" of more than one says and knows. This is called felt sense. Felt sense is something which is not yet clear, bodily-felt, and we can sense something is there, some meanings are there. By sensing the felt sense, explicating how it feels and asking it questions to let it unfold, new meaning will emerge. The whole process is called Focusing.

In short, Focusing is a process of attending to your felt sense, symbolizing or explicating how it feels, checking if the explication fits the felt sense, and wait for something to emerge. Something new comes from the not-yet-clear zone, or the murky edge. You can do Focusing by yourself, but in most cases, it is easier when we have someone as a listener.

2. Client's Client

Gendlin called the felt sense as the client's client:

The felt sense is the client inside us. Our usual conscious self is the therapist, often a crudely directive one who gets in the way of our inward client all the time. That therapist frequently attacks in a hostile way, or at least wants to use all the old information, claims to be smarter than the client, talks all the time, interrupts, takes up time with distant inferences and interpretations, and hardly notices that "the client" is prevented from speaking. That "directive therapist" hardly knows the client is there. That "therapist" starts without the client, as the old joke had it, and goes on indefinitely without the client.

Research shows that those clients succeed, who are client-centered with their felt sense.

Of course, this is not a person within a person, but a certain kind of self-response process.

But it would be imprecise to call it being client-centered "with oneself." Rather, one needs the distinction within the person between the usual self, and the felt sense. The latter is exactly that part to which client-centered responses are directed (Gendlin, 1984).

Change comes when the clients let their felt sense speak. What counsellors should do is help the client listen to is the felt sense, and what counselors should listen to is what this client's client wants to say.

IV. Researches on Focusing

1. EXP scales

There are two measures developed from the study of Focusing. One is the EXP scale and the other is the Focusing Manner Scale.

The EXP scale was developed from the Process Scale (Walker, Rablen & Rogers, 1960). Being one of the research members, Gendlin and others revised part of the Process Scale and developed the EXP (Experiencing) Scale (Klein, et al, 1970) to indicate the level of the client's experiencing. According to McGuire-Bouwman (2000), the EXP scale is a measure to distinguish when therapy was "just talking" and when personality change is occurring. It has strong validity and reliability credentials, and has been widely used to measure the effects of various interventions

on in-session client process (Doi, 2006; Gendlin, et al, 1968; Leijssen, 1996; Rogers, 1967). In addition, in an early study with the EXP Scale, Kiesler (1971) found that schizophrenic patients tended to score lower on the EXP Scale than neurotic patients.

EXP Scale consists of 7 stages. Stage 4 is the level of felt sense. It is necessary for the client to talk at this level for the successful therapy. Stage 6 is the level of “aha” experience, or getting insight, or the level of carrying forward, at which the client’s experiencing is carried forward and a new meaning unfolds.

One of my researches was published in 2006; it is a case study and I examined the change of the client using the EXP scale and discussed what kind of therapist responses were effective (Doi, 2006).

2. FMS

The more recently developed measure is the Focusing Manner Scale or FMS (Fukumori & Morikawa, 2003). It was developed by two Japanese researchers and now has an English version (Aoki & Ikemi, 2014). It measures the level of the Focusing attitudes, which are categorized in 3 factors: (1) Being aware of the felt sense, (2) Accepting and acting from the felt sense, and (3) Finding a comfortable distance from the felt sense.

There are many researches using FMS: the FMS scores showed high correlations with many physical and mental health measures: the GHQ (Fukumori & Morikawa, 2003), Resilience and self-actualization tendency (Aoki, 2008), Depression (Yamazaki, et al, 2008), self-efficacy, social skills and the locus of control (Doi & Morinaga, 2009) and many more. Focusing trainers have higher Focusing attitudes than those without Focusing experiences (Aoki & Ikemi, 2014), indicating that the FMS scores show the Focusing ability (Aoki & Ikemi, 2014). It was also indicated that Focusing attitudes are enhanced with the Focusing-oriented interventions (Mikami, et al, 2008).

Let me talk about my research using FMS (Doi, 2014). I am developing a workshop program for helping professionals using Focusing. I would like to introduce part of my research in order to identify if Focusing could be helpful to the helping professionals.

I wanted to develop the effective self-care program which meets the needs specific to the helping professionals. They are expected to take care of others, but they do not have opportunities to be taken care of.

The work of the helping professionals can be characterized as follows:

(1) Emotional labor (Hochschild, 1983): We are supposed to control, use and sometimes repress our emotions when we work with clients. This is sometimes exhausting but not noticeable to others.

(2) Working alone: Most of the helping professionals in business companies are working alone. They have no one to ask for advice, and no feeling of connection with others.

(3) High risk of burnout: It is well known that the helping professionals have the high risk of burnout.

So, this is the research question: Is Focusing helpful for helping professionals for their self-care and recovering the sense of connection?

In order to find out if Focusing could be of help, I administered a survey. The measures I used in the questionnaire are shown in the slide.

The result was as follows: each measure showed the enough reliability, with the Cronbach alpha from 0.749 to 0.928. The number of the participants was 359 (Male; 65, Female; 289; Other; 5). The average age was 44.12 (SD=9.60, 23-72), and the average work experience was 10.97 years (SD=8.74). 82% of the participants was nurses.

According to the result of the T-test, the FMS high-score group showed significantly high scores than the FMS low group as to work satisfaction, positive stress coping and social support. The FMS-high group showed significantly low scores as to burnout and stress symptoms. About the negative stress coping (escape) and support from spouses, there was no significant difference.

From these results, helping professionals with the high FMS scores (high Focusing attitudes) had higher workplace satisfaction, effective coping skills, showed lower risk of burnout and stress symptoms, and showed higher recognition of social support.

Therefore, it can be said that the helping professionals with high Focusing attitudes has healthier mental conditions and has higher recognition of social support. That may suggest that they may have the ability to ask for necessary support, which they notice by paying attention to themselves.

Therefore, from these research findings, it is suggested that Focusing can work for them when integrated in the self-care programs.

V. Benefits of Focusing

1. For the individuals

Focusing comes from the study of psychotherapy, but it can also be used in our daily life. When Gendlin wrote the famous book of *Focusing* in 1981, he introduced Focusing as a way of self-help. (That is why this book is often placed under the self-help corner of a bookstore).

Ann Weiser Cornell, a famous Focusing teacher, summarized the advantages of Focusing (Weiser Cornell, 2018). Focusing can help you to (1) Make decision that really fits your feeling, (2) release blocks to action, (3) know what you really feel about, (4) get in touch with your life purpose, (5) release emotional burdens, (6) Nurture a sense of self-worth, and (7) be present to your life.

I would also like to add that Focusing enables you to take gentle care of yourself, be true to yourself or become a person/fully-functioning (Rogers, 1961), find peace in yourself, and to have your own reliable compass for life. I feel that Focusing has helped me to survive the hard times and find ways to flourish in my life.

2. For therapists

As a therapist / counsellor, Focusing helps us to (1) understand what to / how to listen, (2) understand how to facilitate the process of the client, (3) be congruent in the interaction with the client, and (4) understand what was happening with the client as an alternative for the supervision.

As Gendlin says, we will listen to the client's client or "the person in there / person behind the gaze" (Gendlin, 1990). This beautiful phrase is one of my favorites. We do not listen to what has just been said only but we try to be with the person "behind the gaze", or the felt sense of the client. The focus on listening should be on the process of the client, not on the content of the narrative. We will listen not only to what has been said, but also to "still, small voice" which is not yet clearly articulated.

Focusing also help us understand how to help the client's process. By attending to the felt sense of the client, we can feel if the process of the client is moving forward or stuck; if it feels stuck, we can offer necessary means to facilitate the process. These means include asking questions, offering reflections, and just nodding to follow the process. Focusing lets us know what kind of responses may be effective for the client in this moment.

We can become more congruent by Focusing. During the session with the client, we are doing Focusing while listening to the client, that is, we are continuously monitoring what is going on inside of us. We can always be aware of how we feel in the interaction with the client, which means we are continuously open to how we are.

Focusing is also available as an alternative for a supervision. It is called "Focusing for Therapists" (Hirano, 2018) in which a counsellor reflects on the client and work on the felt sense of the client or the sessions. As this is in the form of Focusing, you do not have to tell the details of the client or the content of the sessions. All you have to tell is the felt sense of the whole situation. In this way, we can keep the confidentiality and still find answers from our felt sense of the situation or the relationship. One more advantage of Focusing for Therapists is that it only needs a "listener" instead of a professional supervisor. This advantage increases the availability of supervisions.

In addition, Focusing for Therapists can also be used for the self-care of the counsellors. It helps us to understand what we feel and to keep the right distance from the concerns.

VI. Focusing as part of the Person-Centered Approach

1. Directly comes from Rogers

I have been aware that there is a controversy if Focusing belongs to the Person-Centered Approach (PCA). Well, in Japan, we take it for granted that Focusing is part of PCA, and the PCA people and the Focusing people are getting along very well. I was surprised to know the situation is different in UK, Europe or the US.

In my opinion, it is obvious that Focusing is part of PCA. It directly comes from Rogers, from the research on how counseling works. Rogers (1951) mentioned "visceral and sensory sensation" or "gut feeling" is important for change, and this is what Gendlin calls "felt sense". They looked at the same thing using different terms. In addition, in Focusing, clients (or focusers) are considered experts, as Rogers regarded his approach as "Client-Centered".

Ann Weiser Cornell explains how Focusing is client-centered in this way:

As the person doing Focusing, YOU are the expert. We believe that you know YOU the best. That's why, with Focusing, you don't need an expert. Many other methods

require a practitioner to facilitate, but not Focusing! Focusing empowers YOU to make your own choices and get in touch with your own truth (Weiser Cornell, 2018).

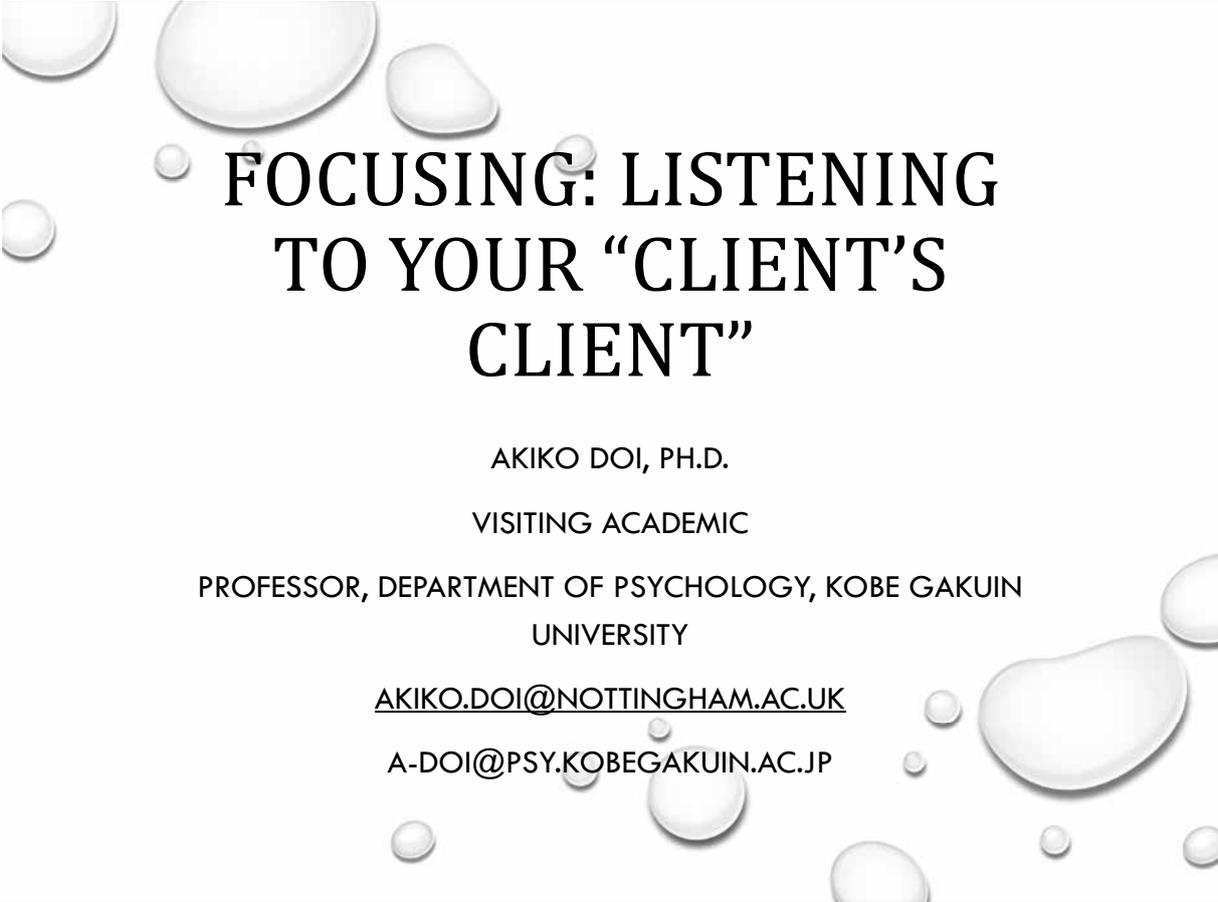
Thus, it is apparent for me that Focusing is part of PCA. As we are minorities in the world of counseling/psychotherapy, I would strongly believe that it is necessary for us to collaborate rather than pick up the differences between us.

Thank you.

VII. References

- Adachi, T. (1998) Job Satisfaction of Sales Workers, *Journal of Japanese Psychology*, 69(3), 223-228. (in Japanese)
- Aoki, T. (2008) Research on mental health of undergraduate students: Discussion on the relation between Focusing attitudes, resilience and self-actualization. (*Unpublished Master's thesis*), Kansai University, Osaka, Japan
- Aoki, T. & Ikemi, A. (2014) The Focusing Manner Scale: its validity, research background and its potential as a measure of embodied experiencing. *Person Centered and Experiential Psychotherapies*: 13 (1) 31-46.
- Cornel, A.W. (2018) 3 things that set Focusing apart, *Focusing Resources*, <https://focusingresources.com>
- Doi, A. (2006) Experiential Listening in Focusing-Oriented Psychotherapy: Sessions with a Client who were unable to touch down inside, *Japanese Journal of Humanistic Psychology*, 23 (2), 11-22. (in Japanese)
- Doi, A. (2014) Development of Positive Mental Health Workshops for Occupational Health Workers, *Journal of Occupational Mental Health*, 22 (4) , 305-309. (in Japanese)
- Doi, A. & Morinaga, Y. (2009) The relationship between Focusing attitudes, self-efficacy, social skills and locus of control of Japanese undergraduate students. *Paper presented at the 51st Annual Conference on Japanese Association of Educational Psychology*, Shizuoka University, Japan.
- Fukumori, H., & Morikawa, Y. (2003). Relationship between Focusing and mental health in adolescents. *Journal of Japanese Clinical Psychology*, 20, 580–587. (in Japanese)
- Gendlin, E.T. (1981). *Focusing (second edition)*. New York: Bantam Books.
- Gendlin, E.T. (1984). The client's client: the edge of awareness. In R.L. Levant & J.M. Shlien (Eds.), *Client-centered therapy and the person-centered approach. New directions in theory, research and practice*, New York: Praeger.
- Gendlin, E.T. (1990) The small steps of the therapy process: How they come and how to help them come. In G. Lietaer, J. Rombauts & R. Van Balen (Eds.), *Client-centered and experiential psychotherapy in the nineties*, 205-224. Leuven: Leuven University Press.
- Gendlin, E.T., Beebe, J., Cassens, J., Klein, M., & Oberlander, M. (1968) Focusing Ability in Psychotherapy, Personality, and Creativity. In J. M. Schlien (ED.), *Research in Psychotherapy*, vol. III. Washington, D.C.: American Psychological Association, 217-241.
- Hirano, T. (2019) What Happens in Focusing for Therapists, *Person Centered and Experiential Psychotherapies*: 18 (4):1-12.
- Hochschild, A. R. (1983): *The Managed Heart*, Berkeley: University of California Press.
- Katsura, T., Murakami, M. & Matsuno, T. (2004) Shortened Stress Check List, *Stress Scale Guidebook*, Tokyo: Jitsumu-Kyoiku Shuppan, 411-415.
- Kiesler (1971) Patient experiencing and successful outcome in individual psychotherapy of schizophrenics and psychoneurosis. *Journal of Consulting and Clinical psychology*, 37(3) 370-385.
- Klein, M., Mathieu-Coghlan, P. L., Gendlin, E.T., & Kiesler, D. (1970). *The Experiencing Scale: A research and training manual (vol.1)*. Madison, WI: Wisconsin Psychiatric Institute.
- Kubo, M. (2004) Burnout Scale (Japanese Version) *Stress Scale Guidebook*, Tokyo: Jitsumu-Kyoiku Shuppan, 324-328.
- Leijssen, M. (1997) Focusing processes in client-centered experiential psychotherapy: An overview of my research findings. In *The Folio: A Journal for Focusing and Experiential Therapy*, Fall 1996/Winter 1997, 15(2), 1-6.
- Mikami, T., Misono, Y. Tamaki, T. & Ikemi, A. (2008) The effects of Focusing-Oriented Mental Health Workshop on Corporate Managers: Utilizing FMS. *Paper presented at the 27th Annual Conference on Japanese Association of Humanistic Psychology*, Kansai University, Osaka, Japan.
- McGuire-Bouwman (2000) EXPERIENTIAL FOCUSING AS A BRIEF THERAPY INTERVENTION, In Feuerstein, H., Muller, D. & Weiser-Cornell, A. (Eds.) *Focusing im Prozess*, Gesellschaft f. wiss. Gesprächspsychotherapie.
- Rogers, C. (1951). *Client-centered therapy*. Boston, MA: Houghton Mifflin.
- Rogers, C. (1961). *On becoming a person*. Boston, MA: Houghton Mifflin.

- Rogers, C. (1967) *The therapeutic relationship and its impact: A program of research in psychotherapy with schizophrenics*. Madison, WI: University of Wisconsin Press.
- Shimazu, A. & Kosugi, S. (1997) Development of Stress Check Sheet for Company Workers (2) Development of Coping Scale, *Waseda Psychological Annual Journal*, 30(1), 19-28.
- Tsutsumi, A., Kayaba, K., Ishikawa, S., Kario, K., Matsuo, H. & Takuma, S. (2000) Revision and Examination of the Validity and Reliability of Jichi Medical School Social Support Scale (JMS-SSS), *Journal of Japanese Public Health*, 47(10), 866-878.
- Walker, A. M., Rablen, R. A. & Rogers, C. R. (1960) Development of a scale to measure process changes in psychotherapy. *Journal of Clinical Psychology*, 1, 79-85.
- Yamazaki, A., Uchida, T. & Ito, Y. (2008) The influence of Focusing attitudes and self-focused attention on depression. *Journal of Japanese Clinical Psychology*, 26 (4), 488-492.



FOCUSING: LISTENING TO YOUR “CLIENT’S CLIENT”

AKIKO DOI, PH.D.

VISITING ACADEMIC

PROFESSOR, DEPARTMENT OF PSYCHOLOGY, KOBE GAKUIN
UNIVERSITY

AKIKO.DOI@NOTTINGHAM.AC.UK

A-DOI@PSY.KOBEGAKUIN.AC.JP

Who am I?

Visiting Academic, School of Education

Professor at a university in Kobe, Japan

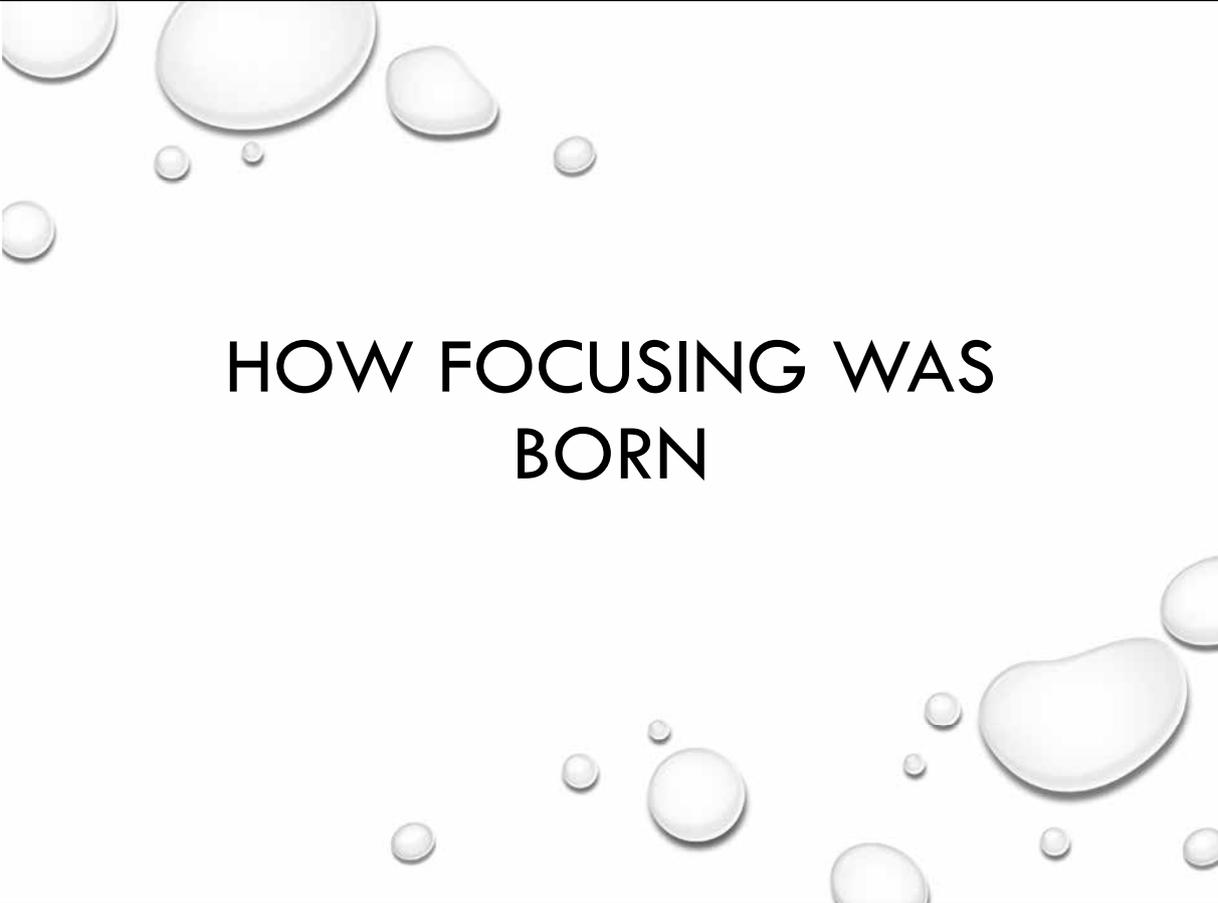
Certified Clinical Psychologist

Counselor in occupational field (companies, Self-Defense Forces)

Certified Focusing Professional (2003 -)

My talk is about...

- What is Focusing
- Who is Gene Gendlin
- What measures are developed for research
- My research
- Benefits of Focusing
- Focusing and PCA



HOW FOCUSING WAS BORN

Origin of Focusing: Let's Start from Carl Rogers

Research on
counseling
process in 1960s

Wisconsin
Project

Gendlin as a
member of the
research project

Why is psychotherapy helpful for some people, but not others?

Successful clients vs Not successful clients

Way of talking: pause and pay attention to what was happening in the present moment, in their bodies, in response to the problem at hand. Sometimes in ways that words could not easily convey. (McGuire-Bouwman, 2000)

Therapy success predictable in the first several sessions

▶ Those research clients who are later successful, differ from failure cases in exactly this respect. It can be heard on the tape. After saying something, they often stop to check. For example: "I feel helpless... uhm... is that right?..." After a silence they might then say: "No... that's not right. Uhm... I can sense it, right there, but I don't know what it is. (Silence)...Oh, (breath)... whew, yes, it's..." as a large shift occurs. Or they might say: "...oh ... one thing about it is..." as some new facet came. (Gendlin, 1984)

What Matters?

Speaking from the fresh, present, bodily-felt of issues and symptoms

Pausing, touching down inside, trying to sense the not-yet-clear something

Talking about past/trauma/secrets ... contents do not matter

This "way of attending to the feelings" is teachable = ***Focusing***

Eugene T. Gendlin (1926—2017)

- Philosopher and psychotherapist
- Born in 1926 in Vienna
- Fled to the US
- Studied philosophy at the University of Chicago
- Studied and worked with Rogers



Awards



Distinguished Professional
Psychologist of the Year award by
APA



the Viktor Frankl prize in 2008



Lifetime achievement awards by
WAPCEP and the United States
Association for Body Psychotherapy
in 2016

WHAT IS FOCUSING?

Focusing: Natural way of Being

Natural/inherent process

Bodily feeling- unclear but precise

Implies the next step

New meaning unfolds

Carrying forward

Focusing: Teaching/Guiding

Teachable

Short form/6 steps

Teaching Focusing: 6 steps

- 1 **Clearing a Space**
- 2 **Getting a felt sense**
- 3 **Finding a handle**
- 4 **Resonating and checking**
5. **Asking**
- 6 **Receiving**

Focusing as a Process

- **What is it, from which change steps come?**
- Felt sense
 - Something felt inside, which is *murky*, or not yet clear
 - Unclear "*edge*", a "sense" of more than one says and knows
 - Something which is bodily-felt, and yet we can sense something is there, some meanings are there

Focusing as a Process

A process of attending to your felt sense, symbolizing or explicating how it feels, checking if the explication fits the felt sense, and wait for something to unfold.

(Youtube)

<https://www.youtube.com/watch?v=j7PEC5Mh5FY>

Client's Client (Gendlin, 1984)

- The felt sense is the client inside us. Our usual conscious self is the therapist, often a crudely directive one who gets in the way of our inward client all the time. That therapist frequently attacks in a hostile way, or at least wants to use all the old information, claims to be smarter than the client, talks all the time, interrupts, takes up time with distant inferences and interpretations, and hardly notices that "the client" is prevented from speaking. That "directive therapist" hardly knows the client is there. That "therapist" starts without the client, as the old joke had it, and goes on indefinitely without the client.

- Research shows that those clients succeed, who are client-centered with their felt sense.
- Of course this is not a person within a person, but a certain kind of self-response process.
- But it would be imprecise to call it being client-centered "with oneself." Rather, one needs the distinction within the person between the usual self, and the felt sense. The latter is exactly that part to which client-centered responses are directed.

**Client's
Client**
(Gendlin, 1984)

- Client's Client = felt sense
- Change comes when the clients let their felt sense speak
- What counsellors should do is help the client listen to is the felt sense, and what counselors should listen to is what this client's client wants to say.



RESEARCH ON FOCUSING

MEASURES:
EXP-SCALE & FMS

Research Measures

- The EXP (Experiential) Scale (Klein et al, 1970)
- FMS (Focusing Manner Scale) (Fukumori & Morikawa, 2003)
- FMS-A.E. (Aoki & Ikemi, 2014) – English version

The EXP Scale (Klein, et al, 1970)

Being developed from the Process Scale (Rogers, 1960)

Indicating the level of the client's experiencing by 7-point scale

Showing high validity and reliability

Being widely used in research in Focusing and Emotion-Focused Therapy (Gendlin, et al, 1968, Rogers, 1967; Leijssen, 1996; Doi, 2006)

- Stage 1: No personal account
- Stage 2: External events with the speaker involved
- Stage 3: feelings (but reactive)
- Stage 4: felt sense
- Stage 5: Self-reflective questioning
- Stage 6: felt shift (emergence of new meaning)
- Stage 7: Global application

Change Occurs
above Stage 4

FMS(Fukumori & Morikawa, 2003) FMS-A.E (Aoki & Ikemi, 2014)

- Measuring the Focusing Attitudes
(3 factors)
 - A. Being aware of the felt sense,
 - B. Accepting and acting from the felt sense,
 - C. Finding a comfortable distance from the felt sense.

Items of FMS

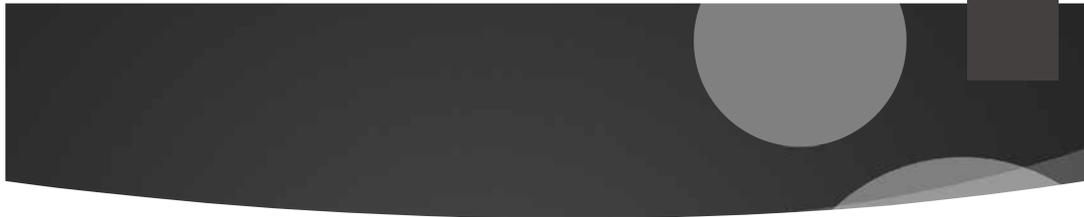
	Items	Fac. A	Fac. B	Fac. C
Factor A: Accepting and acting from experiencing				
18	When I speak, I am confident that what I say comes from my feelings.	0.55	0.17	0.19
15	I know I can trust what I sense inside.	0.49	0.31	0.08
7	What I do comes from what I feel.	0.48	0.2	0.2
19*	It's hard for me to have a sense of myself and what I feel.	0.44	0.03	-0.02
5	I try to match the words I say to how I feel inside.	0.44	0.08	0.19
4*	I criticize myself.	0.37	-0.11	0
Factor B: Bringing awareness to experiencing				
2	I find time in daily life to get a bodily sense of just how I am.	0.07	0.57	0.12
1	I can sense a variety of rich feelings in my body.	0.01	0.5	-0.03
23	When talking to someone I check with my inner sense to know the right things to say.	0.05	0.41	0.35
8	I know I have unclear feelings in my life.	0.04	0.37	0.06
16	I value my own unclear personal sense of things.	0.25	0.37	0.16
11	When I face a difficulty, I know that if I take time and listen inwardly, I will get a sense of what to do or what needs to happen.	0.27	0.36	0.29
22	I like to give myself the space to check out "just how am I right now?"	0.04	0.36	0.34
Factor C: Finding a comfortable distance from experiencing				
13	If I have issues to face in life, I like to keep them at a distance.	0.09	0.04	0.69
21	When worrying about things, I pause and step back.	0.3	0.02	0.44
3	It is better to hold back and get some distance from things that concern me.	0.06	0.17	0.39

Researches using FMS

Showing high correlations with both physical and mental health : GHQ, resilience, self-actualization tendency, etc.

Showing the Focusing ability

FMS scores can be enhanced by Focusing-oriented interventions



My research using FMS:
Development of Mental
Health Program for
Helping Professionals
(Doi, 2014)

Background & Research Question

- Develop self-care programs meeting the needs specific to helping professionals

- Emotional labor – fatigue not noticeable
- Working alone – no support, isolation
- High-risk of burnout
- Research question: Is Focusing helpful for helping professionals for their self-care and recovery of connection?

Measures

FMS (Fukumori & Morikawa, 2003)

Japanese Burnout scale (Kubo, 1998)

Work satisfaction (Adachi, 1998)

Stress checklist (Murakami, Matsuno & Katsura, 1998),

Coping Scale (Shimazu & Kosugi, 1997)

Jichi Medical School Social Support Scale (Tsutsumi et al, 2000)

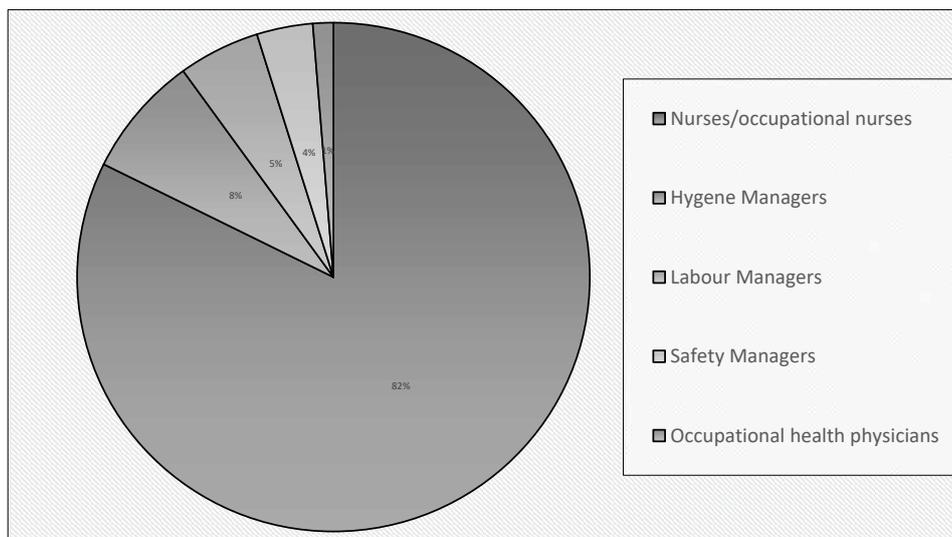
Focusing experience / Stress-symptoms

Result



- Participants: 359 helping professionals (Male: 65, Female: 289; Others: 5)
- Average age; 44.12 ($SD=9.60$, 23-72)
- Average work experience; 10.97 years ($SD=8.74$)
- Reliability (Cronbach α of FMS and other measures=0.749~0.928)

Occupational Distribution



COMPARISON OF FMS HIGH GROUP ($\geq +1SD$) AND FMS LOW GROUP ($\leq -1SD$) WITH OTHER SCALE SCORES

Table 1: Comparison of FMS High & Low Groups

	FMS		<i>t</i> (98)		FMS		<i>t</i> (98)	
	High	Low			High	Low		
Content of Work	3.12 (0.52)	2.65 (0.47)	4.86 *		Behavior and emotion control	2.56 (0.57)	2.29 (0.49)	2.62 *
Working environment	2.87 (0.53)	2.47 (0.58)	3.65 ***		Emotional exhaustion	2.09 (0.98)	3.09 (0.86)	5.51 ***
Salary	2.85 (0.80)	2.40 (0.72)	3.03 **		Dehumanization	1.75 (0.61)	2.37 (1.75)	4.27 ***
Relationship with others	3.20 (0.59)	2.59 (0.57)	5.41 ***		Reduced in sense of	3.33 (0.86)	2.42 (0.57)	6.35 ***
Positive problem solving	2.72 (0.67)	2.12 (0.40)	5.56 ***		Support from partners	3.18 (0.69)	3.03 (0.75)	0.883
Escape	1.92 (0.56)	1.69 (0.49)	2.31 *		Support from friends	2.97 (0.66)	2.40 (0.62)	4.561 ***
Ask for others' support	2.10 (0.70)	1.82 (0.51)	2.28 *		Support from family	3.39 (0.56)	2.91 (0.74)	2.81 **
Given up	2.10 (0.72)	1.93 (0.49)	1.43		Stress	4.77 (3.74)	8.04 (4.71)	3.94 ***

() *SD* **p*<.05, ***p*<.01, ****p*<.001

FMS high-score/low score groups and other scores

FMS High group (49) > FMS low group (55)
except "giving up (negative coping)" and "support from spouses"

Helping professionals with high Focusing attitudes showed:

Higher workplace satisfaction	Effective coping strategies	Lower stress, lower burnout risk	Higher recognition of social support
-------------------------------	-----------------------------	----------------------------------	--------------------------------------

Discussion

Helping professionals with high Focusing attitudes:

Healthy mental health status

Recognition of higher social support
- ability to ask for necessary support
- ability to notice if s/he needs support by
paying attention to the inside (= being aware
of the felt sense)

Focusing can work when integrated in the self-care
programs

BENEFITS OF FOCUSING

For Individuals – Our Daily Life (Weiser Cornell, 2018)



**MAKE
DECISION
THAT REALLY
FITS YOUR
FEELING**



**RELEASE
BLOCKS TO
ACTION**



**KNOW
WHAT YOU
REALLY
FEEL
ABOUT**



**GET IN
TOUCH
WITH
YOUR LIFE
PURPOSE**



**RELEASE
EMOTION
AL
BURDENS**



**NURTURE
A SENSE
OF SELF
WORTH**



**BE
PRESENT
TO YOUR
LIFE**

With Focusing, you can also

- Take gentle care of yourself
- Find peace in yourself, have your own reliable compass for life
- Be true to yourself – becoming a person/fully functioning

... and many more!

For Counsellors

- What to/how to listen
 - listening to the client's client or "the person in there/person behind the gaze" (Gendlin, 1990)
- How to facilitate the process
- How to be ***congruent*** – able to monitor what is going inside while listening to the client
- Focusing for therapist (Hirano, 2018) – alternative for supervision/ self-care



FOCUSING AS PCA

Focusing comes from Rogers' Researches

Gut feeling/visceral and sensory sensation (Rogers, 1951)

Focusing stemmed from Rogers' researches on how counseling works and on the process of counseling

Focusing is Client-Centred

- Client as the expert
 - As the person doing Focusing, YOU are the expert. We believe that you know YOU the best. That's why, with Focusing, you don't need an expert. Many other methods require a practitioner to facilitate, but not Focusing! Focusing empowers YOU to make your own choices and get in touch with your own truth. (Weiser-Cornell, 2018)



THANK YOU!

正直さと不正直さの脳のメカニズム

京都大学こころの未来研究センター 阿部 修士

秋山 今年度3回目となりました、心理学の学術講演会を始めます。今日は、京都大学こころの未来研究センターの阿部修士先生をお招きし、「正直さと不正直さの脳のメカニズム」ということで、意思決定の脳メカニズム、神経基盤の問題等を話していただけるということで、大変楽しみにしています。

阿部先生は、2017年に入って早々、講談社から「意思決定の心理学-脳とこころの傾向と対策」という本を出版されました。今日の話にも含まれるかと思いますが、従来の意思決定研究をもう一步踏み超えるというか、神経基盤との関わりを非常に深く論じる内容で、私自身、非常に感銘を受けました。ドクターコースの黒川さんと一緒に研究していくうえでの共通言語になった本ということもあり、かねてより、いつか話を伺いたいと思っていました。

阿部先生は、東北大学の森悦朗先生の所で学位を取られました。話を伺っていると、ちょうど石崎淳一先生が東北大の時代に教室で一緒だったということで、わが大学というか、わが学部と非常に近い関係の人だということもとてもよく分かりました。私自身の興味、関心と、まさに先生たちとの橋渡しみたいな話になるかと思いつつ、今日は楽しみにしています。では、阿部先生、よろしくお願いします。

阿部 京都大学こころの未来研究センターの阿部修士と申します。よろしくお話をいたします。今日は、私が主に進めている「正直さと不正直さの脳のメカニズム」ということで、ここ数年ぐらいの研究成果を中心にお話をいたします。

まず、どんなことを研究しているか、簡単に自己紹介をさせていただきます。私は東北大学の高次機能障害学という教室で学位を取得しましたが、学部時代は文学部の所属で、東洋史という中国の歴史を専攻していました。漢文を白文で読む教室に居ましたが、学問に対する興味の変化など、紆余曲折ありまして、現在はヒト脳機能の研究を進め

ています。

東北大学の頃には脳損傷の患者の研究や健常者を対象にしたニューロイメージングの研究を行っておりまして、専門は認知神経科学になります。また、特に正直さ・不正直さを中心に意思決定のメカニズムを研究しています。そして、2010年から2年ほどアメリカに行き、2012年に現在の京都大学に着任して、今が8年目です。

講演の概要ですが、まず「1) 研究の背景」についてお話します。次に「2) 健常被験者を対象とした脳機能画像研究」では、正直さ・不正直さの個人差と、その神経基盤についての研究を紹介いたします。「3) サイコパスを対象とした脳機能画像研究」は、去年、論文に出したのですが、アメリカの刑務所に収監されている囚人を対象にした研究です。ほかにもいろいろ研究を進めておりますが、今日はこの二つの研究にフォーカスしてお話します。

1) 研究の背景

それではまず「1) 研究の背景」です。私たちが社会生活を営むうえで、うそをつくことは少なからず必要な機能です。自分の利益を追求し、他人に迷惑をかけるうそはついてはいけません、そうではなく、他人の気持ちを押し量ってつくうそもあります。

心理学の分野では、ヒトがどれぐらいうそをついているかという頻度を調べた研究があります。ベラ・デパウロの1996年の論文は非常に有名ですが、これは、日々の出来事を日記に書いてもらい、うそをついているかどうかの頻度を客観的に調べようとしたものです。その結果、学生だと1日に1.96回、学生以外は0.97回うそをつくというデータが得られました。「あなたはどれぐらいうそをついていますか」と聞かれたら、「自分はそのようにうそをついていないです」と答える人が多いと思いますが、実際、客観的に見るとこれぐらいうそをついているわけです。ですから、私たちは毎日1回ぐ

らいうそをついていることが分かります。私たちの社会生活の中で、うそをつくというのは個人レベルではかなり一般的で、うそをつく頻度はそれなりに高いということです。

次に、個人レベルのうそだけではなく、もっと大きなレベルで考えてみたいと思います。トランスペアレンシー・インターナショナルという組織があるのですが、この組織は毎年、世界各地の政治家や公務員がどの程度汚職していると認識できるかについて、各国ごとに腐敗認識指数を出すというユニークな取り組みをしています。

この組織の調査に基づいた腐敗認識指数 2018 によると、北米、オーストラリア、北欧は比較的クリーンであるとされており、日本も含まれています。一方で、南米、アフリカ、東アジアなど、腐敗が進んでいる国の方が相対的に多いとされています。日本はニュースを見ると汚職や賄賂がたくさん起こっているように見えますが、世界レベルで見るとそうではありません。ランキングも 18 位なので、かなりクリーンなほうです。

要するに、個人のレベルでも、国家のレベルでも、私たちにとって、不正な行為や不正直な行為はかなり普遍的だということです。古くから「うそはいけないこと」と言われていますが、それを覆すぐらい、うそが頻繁にあるわけです。イマヌエル・カントは非常に有名な哲学者ですが、過去の哲学者や思想家の中で、最もうそに批判的な意見を持つ学者と言えます。カントの主張は、「人の命が懸かっていたとしても、うそはついてはいけない」というものです。カントの言うことに、「極端だ」という意見ももちろんありますし、社会ではうそをつかなくなかなかうまく生きられない場面も少なからずあります。しかし、私たちは基本的には、「うそをついてはいけない」という教育をされ続けています。

例えば、「おおかみ少年」などで、私たちは幼少期から、「人をだましたり、うそをついてはいけないよ。だましたり、うそをついたりすると罰が当たるよ」ということを口酸っぱく教育されます。ところが実際には、長い人生の中ではうそをつくことで利益を得られる局面や、思わずうそをつかずにはいられなくなる状況はたくさんあります。その場でうそをつくか正直に振る舞うかという葛藤が生じ、そこで意思決定の迷いが出てきます。

比較的単純な意思決定であれば、それほど迷いもありませんし、そんなに困りません。例えば、ギャンブルみたいに、とにかくお金を儲けたいという発想であれば、もちろん難しさはあるものの、基本的にはできるだけ儲かりそうな選択肢を選べばいいわけです。しかし、うそをつくかどうかというのは、お金などの利益を取るか、それとも道徳を取るかという直接的な比較がしにくい状況で価

値観のせめぎ合いが起こるので、意思決定の類いとしてはなかなか難しいといえます。私は、まさにそういう部分にアプローチしたいということで研究をしています。

それではもう少し研究の詳細に入ります。正直さ・不正直さを研究する際に、実験的なアプローチをするのは難しさを伴います。例えば、実験参加者を研究室に集め、「これからうそをつく実験に参加してもらいますから、頑張っとうそをついてください」と指示をして、「はい、分かりました」といっとうそをついてもらったとします。このやり方でも、例えば前頭葉機能で実現する反応抑制や認知的な統制能力を調べることができるので、別に意味がないわけではありません。

しかし、本来、私たちが社会の中でうそをつくかどうかは、「これ、うそをついてもいいかな。どうかな。うそをついたらまずいんだけど、ばれちゃうかもしれないけど、どうしよう」と悩みながら、うそをつくか正直に振る舞うかを決めます。そういう側面を研究しないと、本質的な意味で人間の正直さ・不正直さを科学的に研究するのは難しいと思っています。

うそをつくかどうかの具体的な場面の例を考えておきたいと思います。例えば、コンビニでおやつを買って、千円払いました。おつりが 280 円だったときに、380 円渡された場面を考えてみてください。もちろん、100 円をちゃんと返さないといけません、中には気づいていながら持ってかえってしまう人も当然います。

返す人の中には、当たり前のようにすっと、「多かったですよ」と返せる人も居れば、「これ、持ってかえたら 100 円得するけど、でも、やっぱりまずいかな」と思い、逡巡しながら返す人もいます。また、持ってかえる人の中にも同じくいろいろな人がいるはずで、「これ、持ってかえろうかな。やっぱり返さなきゃいけないかな」と考えながら持ってかえる人と、何も考えずに当たり前のように持っていく人がいます。

学生さんがたくさんいる講義の教室で、自分はどうのように振る舞うかを聞くと、大体これら 4 パターン（返す/返さない×逡巡する/しない）で、どこのパターンでも必ず手が挙がります。どれかのパターンで手が挙がらないということではなく、100 人ぐらいに聞けば、必ず 4 パターンのそれぞれで手が挙がります。ですから、これほど些細な、たった 100 円ぐらいの局面であっても、意思決定及びそれに続く行動にはかなりの個人差があり、また同じような行動をしているように見えても、その背後で起こっている心理的なメカニズム、あるいは脳のプロセスは相当違っていると想定されます。最近まで、そういった脳のメカニズムの研究はあまり進んでいませんでした。

ここで私自身の研究を紹介する前に、最も重要なきっかけになった先行研究を紹介します。ハーバード大学のジョシュア・グリーンとジョセフ・パクストンという研究者が2009年に発表した論文です。この論文では、「正直さとは2種類の仮説で考えられるのではないかと想定されています。具体的には、「正直さとは『自動的』なプロセスである」という考え方と、「正直さとは『意図的』なプロセスである」という考え方です。この2つをより詳しく見ていくと、「正直さとは『自動的』なプロセスである」というのは、「うそをついて利益を得ることに対する誘惑を感じないことで、正直に振る舞うことが可能だ」という考え方です。

先ほどのおつりの例で考えると、「100円欲しいな」「100円を自分のものにしちゃえばラッキーだな」という誘惑を感じない人、あるいは誘惑を感じてもそんなに強い誘惑ではない人は正直に振る舞うという考え方です。

もう一つ、「正直さとは『意図的』なプロセスである」という考え方は、先ほどの考えとは対立的な関係になります。これは、「うそをついて利益を得ることに対する誘惑にあらがうことで、人は正直に振る舞うことが可能」という考え方です。

おつりの例で言うと、「100円もうかってラッキーだな」「これはどうしても自分のものにしたい」という誘惑を強く感じるけれども、「やっぱりそれはまずいから、そういう悪いことはしないでちゃんと正しいことをしなきゃ駄目だ。だから店員さんに100円返さなきゃ駄目だ」と意志の力で自分を律することで、正直に振る舞うことが可能だという考え方です。

グリーンとパクストンは、この二つの仮説のどちらがより私たちの正直さを説明するのにフィットするかを調べるため、脳の活動パターンを見るfMRIの実験を行いました。

fMRIによる脳機能画像研究では、血流の変化を元に、脳の活動を間接的に計測する手法を利用することで、心理過程に関わる脳領域を特定します。ただし、正直さを測定するためには、自発的にうそをついてもらわなければいけません。「うそをついてください」「はい、分かりました」といううそをついてもらうと、自分で意思決定をしていることにはなりません。実験という環境によって正当化され、うそをついたことに緊張感や罪悪感が生じない状況はまずいので、意思決定の本質的な要素を損なわない実験パラダイムを作らなければいけません。

実は、人間の正直さ・不正直さを測定する方法は、以前から研究され続けていました。大まかな枠組みとしては、何か特定の課題をさせて、それがどれくらいうまくいったかを自己申告させます。その成績に基づいて報酬の金額を渡すというパラ

ダイムをうまく使うことで、正直さ・不正直さを測定します。つまり、自分は実際よりもよくできたというそをつくことで、報酬を増やすことができる機会を与えるわけです。そういった課題を利用して、fMRIによる脳活動の測定との組み合わせを最初に試みたのが、グリーンとパクストンでした。

ジョシュア・グリーンは、もともと道徳判断の研究で非常に著名な研究者です。「トロッコジレンマ」「歩道橋ジレンマ」と呼ばれる、「1人を犠牲にしてでも5人を助けるかどうか」といったジレンマ状況で人間がどのように判断するか、その心理過程や脳のメカニズムの研究で影響力のある論文を数多く発表しています。

なお、私がアメリカに留学していたときに一緒に研究したのがこのジョシュア・グリーンで、当時はアシスタントプロフェッサーでした。アメリカに留学するとき、アシスタントプロフェッサーの所で研究をするということに関して、「もっと偉い人の所に行った方がいいのでは」という意見も頂いたのですが、彼のところで研究をしたいという気持ちが勝り、留学することを決めました。

私が留学して1年ぐらいたったらアソシエイトプロフェッサー（准教授）になり、私が日本に帰って数年後にはプロフェッサー（教授）になりました。あつという間に偉くなっているの、当時の自分の判断は間違っていなかったと思っています。

グリーンとパクストンは、正直さを評価するために「コイントス課題」というパラダイムを利用して、fMRIの実験をしています。コイントス課題は、今日の話をするうえで非常に重要な実験パラダイムになるので、少し詳しく話をします。

要するに、どれくらいうそをつくか。もう少し直感的に説明すると、どれくらい「ずる」をするかを測定するパラダイムです。表面上はコイントスの予測をして、うまく正解できたら報酬を獲得できるという実験なのですが、予測が当たっていない場合でも、ずるをして正解したことにできる機会を被験者に与える実験になります。当然ながら、「これから、うそをつくかどうかを測定する実験をします」と伝えてしまうと、被験者は自分のずるを正当化してしまう可能性があるの、あくまで「コイントスの予知に関する実験をします」と伝えていきます。

事前に「コインの表が出るか裏が出るかをコンピュータ上で毎回予測してもらい、予測がうまく当たったら獲得できるお金が増えます。予測が失敗したらお金が減ります。実験終了時には、獲得した合計金額を持って帰ることができます」という教示をし、実験をします。ただし、コイントスの予測が当たったかどうかを被験者が報告する

ときに、うそをつける条件と、うそをつけない条件があります。

具体的に実験課題の画像をお示しします（図 1A）。コイントス課題には、2つの実験条件があります。左側はうそをつけない「うそをつく機会なし条件」、右側はうそをつくことができる「うそをつく機会あり条件」です。右側のほうがメインの実験条件ですが、先にうそをつく機会なし条件から説明をします。これは、比較対象となるコントロール条件のようなものと考えて頂ければと思います。

最初に、「予測」という文字と金額が出て、これは、「コインの表が出るか裏が出るか予測してください。今回の予測にうまく成功できれば 300 円増えます。失敗したら 300 円減ります」という指示です。次に「記録」というメッセージが出て、予測の記録をします。「自分が表と予測したか裏と予測したかを記録してください」という意味の「記録」です。被験者は手元にボタンを渡されていて、表が出ると予測をしたら人差し指のボタンを、裏が出ると予測をしたら中指のボタンを押します。その後、コイントスの結果が出てきます。この画像では「表」、つまりコインの表が出たということですが、次に、「予測は合っていましたか？」という事で「はい」か「いいえ」を押してもらいます。

この条件は、予測を記録するボタン押しと、実際のコイントスの結果に基づいて自動的に正誤が決まる仕組みになっています。結果が合っていたら、この例では 300 円もうかりますし、結果が間違っていたら 300 円を失います。ですから、こち

らの条件はうそをつくことができません。当たり前ですが、この条件での平均的な正解率は 50% になります。

もう一つの条件が機会あり条件です。機会なし条件と機会あり条件は、事象関連デザインなのでばらばらの順番で出てきますが、最初に出てくるメッセージはどちらも同じ「予測」です。機会あり条件では、「予測」のあとに「ランダム」という言葉が出てきます。これは、「手元のボタンの左か右、どちらかを適当に押してください。表が出るか裏が出るかの予測は頭の中だけにとどめておいてください」という指示をしています。ですから、左が表と、右が裏というように対応しているわけではありません。

そのあとは、機会なし条件と同じ流れになっており、コインの表が出たか裏が出たかの結果が出ます。次に、予測が合っていたかを尋ねられます。実際に正解していたら「はい」でいいですが、間違っていた場合は本来は「いいえ」を押さなければいけません。「いいえ」を押したらお金は減ります。そして、ここがこの実験で一番重要なポイントですが、この条件では自分がどちらを予測したかを表立って記録しているわけではありません。本当は裏と予測していたにもかかわらず、結果が表と出たときに、「自分は表を予測していたことにしてしまおう」と考え、「はい」のボタンを押すこともできる仕組みになっています。

ですから、正直な実験参加者はこちらの条件でも正解率は大体 50% になりますが、たくさんうそをつく参加者は正解率が 80% や 90% になります。

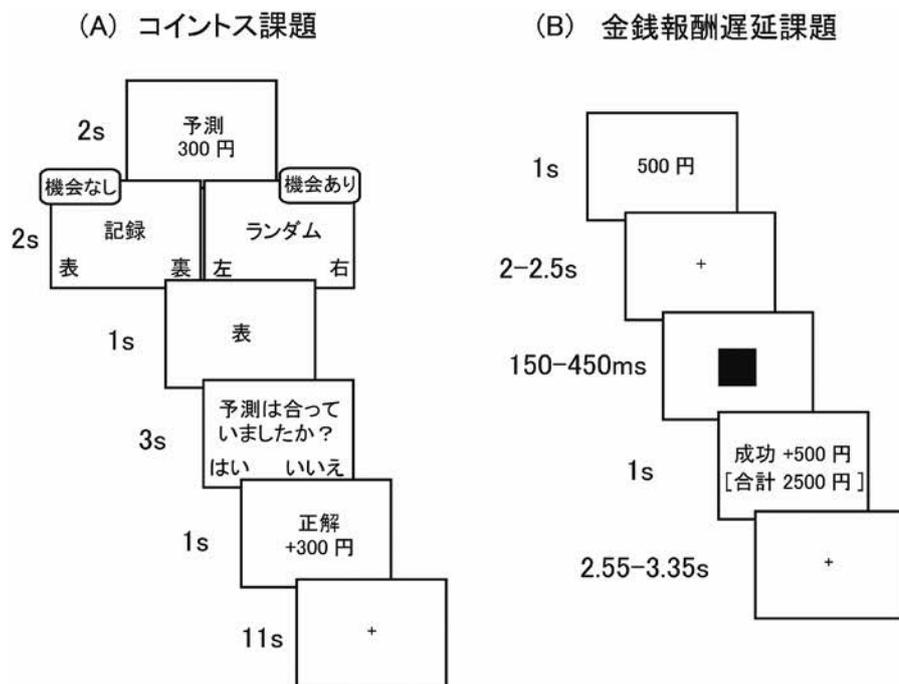


図 1 (A) コイントス課題における一試行での刺激。
(B) 金銭報酬遅延課題における一試行での刺激 (Abe & Greene, 2014 より改変)。

曖昧な60%ぐらいの参加者もいますが、ひよっとするとそれぐらいの正解率にする参加者が一番計算高いと言えるかもしれません。この課題の流れをご理解頂くのが大事なのですが、今の説明で大丈夫でしょうか。クリアでない点はありますか。

秋山 結局、機会あり条件で「はい」か「いいえ」を押して、その瞬間にうそをついているかどうかは実験者側からは分からないということですか。

阿部 分かりません。それは非常に鋭いご指摘で、要するに、うそをつかなくても50%は正解できるわけです。ですから、どのトライアルでうそをついているかどうかまでは分かりません。

80%とか90%の割合で正解している人は、うそをつこうという意図を持って課題を行っているトライアルが大部分であるとは考えられますが、個別のトライアルがうそかどうかは正確には分からないということになります。

一方で、正直に答えているときは、このような問題はなく、正直な反応をしている脳の活動をより純粋に捉えられると考えられます。

fMRIと組み合わせてこのような課題を行っていますが、機会あり条件での正解率は50%から100%ということで、50%の人は正直者、そこから有意にチャンスレベルを超えて正解する人はうそをついていると推測できるパラダイムです。

少し余計なお話をさせて頂くと、この課題は実験参加者にたくさんお金を払わなければいけません。アメリカでMRIの実験を行うと1時間に500ドル、5万円ぐらいかかります。後程紹介しますが、私がこのコイントス課題を使った研究を行った時は、参加者1人で2時間ぐらいかかりますので、1人をスキャンするだけで10万円以上かかりました。かつ、「実験参加費」プラス「報酬金額」ということで、あっという間にお金が飛んでいきます。研究者視点で考えると、お金がかかりすぎて大変な実験です。

実はハーバード大学の心理学部に留学してこうした研究を進めているときに、心理学部の中で使われていない、埋もれている研究資金がありました。何十年前にも、parapsychology - いわゆる超心理学のための研究費があったようなのですが、その資金が手つかずで残っていました。今は超心理学の研究は行われていませんが、アメリカは比較的金利が高いので、使っていない研究費にどんどん利子がたまり、それなりに膨れ上がっていきます。でも、超心理学の研究用の資金ですから、誰も使いません。誰も使わないのですが、一応、この研究に関しては、「機会なし条件で正解率が偶然の確率を有意に超える神秘的な能力を持つ人がいるかどうか」という、超心理学の研究に絡めるこ

とも理屈上は可能です。

「埋もれさせておくのはもったいないから、機会なし条件でそういう現象が見られるかどうか調査した上で、その研究費を使わせてもらいたい」と、当時のスーザン・ケアリーという学部長に掛け合うと、OKが出たので実際に使わせてもらったという経緯があります。当然、機会なし条件での正解率が偶然の確率を有意に超える人はいなかったのですが、研究費に関する裏話です。

このコイントス課題は、「ランダムなイベントを予測する能力に関する実験である」というカバーストーリーを使って行っています。研究が終わったあとは、実験参加者に研究の本来の目的を伝えるようにしています。

正直さの指標は、機会あり条件におけるコイントスの予測結果の正答率となっていて、偶然の正答率である50%よりも統計的に高い正答率を示した参加者群は「うそつき」参加者群と判断されるわけです。このパラダイムによって、比較的自然的な状況下での自発的な意思決定に関するデータを得られます。なお、この研究は金銭的な利益に関する正直さ・不正直さに限定しています。私たちの社会生活の中ではもっといろいろなモチベーションでうそをつくことがあります。こうした研究はあくまで金銭、特に自己利益に関わる実験条件に限定した話であるということを申し添えます。

グリーンとパクストンの2009年の研究では、各個人のうそをつく割合がばらつくことが示されています。正直に答えてくれる参加者は大体4割で、日本でも似たような実験をやっていますが、大きくは変わりません。残り4割が明確にうそをついている参加者、残り2割が曖昧な参加者という分布になっています。

これら「正直者」「曖昧」「うそつき」の3群は、二項検定を使って個々の参加者の正答率がチャンスレベルの50%から逸脱しているかどうかを検定しています。先ほどのおつりの例で、「個人差がある」という話をしましたが、こういう実験をするとはっきりとばらつきますので、正直な人と不正直な人の個人差を見るにはよくできたパラダイムになっています。

彼らの研究から、「うそつき群」では機会あり条件で、「予測が当たった」と報告する（うそをつく）場合も、「外れた」と報告する（正直に振る舞う）場合も、機会なし条件と比べて背外側前頭前野の活動が高いという結果が出ています。

背外側前頭前野は、高次な認知機能に関わっています。例えば、ワーキングメモリーなど、遂行機能に重要な領域です。「予測が当たった」と報告する場合も、「外れた」と報告する場合も、この領域が活動しています。

うそをついている人たちの脳活動データの分析

では、「うそつき群」に絞って脳活動のデータを分析し、「機会あり」条件で「予測が当たった」と報告するとき、「機会なし」条件で「予測が当たった」と報告する、つまり、うそをつく意図を持たずに予測が当たった場合の脳活動を比較し、「機会あり」条件の活動が上がった部分を見ています。

そうすることで、「お金がもうかって嬉しい」というプロセスを相殺し、うそをつこうという意思決定に関わる部分の脳活動をとらえようとしています。

また、うそつきの人たちがたまに正直に答えることがあります。機会あり条件で、「予測が外れた」と正直に申告する場合も、背外側前頭前野の活動が高いです。つまり、うそつきな人たちは、うそをつくときも正直に振る舞うときも背外側前頭前野の活動が高いわけです。

一方で、正直に答えている人たちの脳活動データに着目すると、正直な人たちはうそをついていないので、うそをついていることに関わる脳活動は分析できません。ですから、正直に答えているときの脳活動だけをターゲットにします。機会あり条件、うそをつくことができる条件で、「予測が外れた」と正直に振る舞う場面では、背外側前頭前野の活動はみとめられません。

つまり、うそつき群と正直者群の結果には、乖離があります。普段からうそをつく人は、うそをつくときも正直に振る舞うときも前頭前野の活動は高いですが、根っから正直な人が正直に振る舞うときは、前頭前野の活動はあまり必要ではないということです。

ここまでの結果をまとめると、うそつきな個人は正直に振る舞うときに前頭前野の活動を必要とします。前頭前野の活動は自分の行動を能動的に制御することに関わっているため、誘惑を能動的に抑制することで正直な振る舞いが遂行される、「正直さとは意図的なプロセスだ」という仮説に合致するような所見となります。

一方、正直な個人はあまり前頭前野の活動が出てこないので、誘惑を能動的に抑制しなくても自然に正直な振る舞いが出てきて、「正直さとは自動的なプロセスだ」という仮説をサポートする結果になっています。この結果から、実際に脳の中で起こっている、同じ「正直に振る舞う」というプロセスは、正直者かうそつきかによって大きく異なっているということが分かります。

ですから、うそつきか正直者かによって、支持する仮説が変わってしまいます。ただし、私個人としては、「もう少し論理的で説得力のある説明をしたい」という欲求がありました。

つまり、この結果だけですと、単に出てきた結果を基に、私たちの正直さはケース・バイ・ケース、「人によって違う」というやや漠然とした結論しか

出せません。ここまでが、研究の背景的な部分です。

2) 健常被験者を対象とした脳機能画像研究

これまでご紹介した先行研究で、「正直な振る舞いが生起するプロセスは、うそつきな個人と正直な個人で異なる」ということまでが分かりました。しかし、もともとのうそをつく程度の個人差を規定するメカニズムというのは、今紹介した研究からは分かりません。「正直さが自動的、能動的に生じている」という結果はありますが、その背景としてどういう要因がうその個人差に潜んでいるかを調べたいということがありました。

前頭前野によって行動を制御するメカニズムは人間にとって当然大事ですが、辺縁系などの報酬あるいは情動に関わるプロセス、進化的に古い領域のプロセスに着目したほうが、より妥当な説明ができるのではないかと考え、新しい研究を始めました。

ここからは私が行っている研究の紹介になりますが、あらためて、「正直さとは『自動的』なプロセスである」「正直さとは『意図的』なプロセスである」という2種類の仮説を考えてみたいと思います。

この2つの仮説をよく見ていくと、「正直さとは『自動的』なプロセスである」という仮説は、「うそをついて利益を得ることに対する誘惑」を感じず、「正直さとは『意図的』なプロセスである」という仮説では、「うそをついて利益を得ることに対する誘惑」を感じるということで、その時点で既に違いがあります。これは恐らく、前頭前野の機能の差というよりは脳の報酬情報の処理に関わる領域の働きに直結しているプロセスであるはずなので、そちらにもっと注目したほうが良いだろうと考えました。

ここで、正直さについての仮説に関連して、孟子の性善説と荀子の性悪説を取り上げておきたいと思います。「『正直さとは自動的なプロセスである』というのは孟子の性善説的な考えに近い」という話をするようにしています。あくまで直感的に分かりやすくするためだけに出しているため、厳密に1対1で対応しているというわけではありませんし、性善説そのものについての議論というわけではありません。

ただ、「正直さとは『自動的』なプロセスである」という考え方は、「人間は、善を行うべき本性を先天的に有している。学習したり、より高次のプロセスによって、悪い行いが生じるのだ」という孟子の性善説的な考え方に非常に近いと思います。

また、「正直さとは『意図的』なプロセスである」というのは反対の仮説になるわけですが、荀子の性悪説は、「人間の本性は利己的欲望であり、

善の行為は後天的習得によって可能である」というものです。つまり、「うそをついて利益を得ることができる状況であれば、むしろうそをつくことのほうが自然であって、正直に振る舞うことはより高次の学習によって初めて可能なプロセスになる」という考え方と言えます。この二つの仮説の対立について、特に「利益を得ることに対する誘惑」に着目し、新しい実験をすることを考えました。

グリーンとパクストンの研究もそうですし、孟子の性善説と荀子の性悪説もそうですが、基本的には対立的な関係で考えられています。対立で考えることが悪いとは言いませんが、結局、正直さは自動的か意図的かという点、先ほどの研究では、「どちらもありそうだ」という結論になります。直感的に考えてみても、うそをつくことで利益を得られる状況のときに、自然に振る舞っているか意図的に振る舞っているかという点、間違いなくどちらもあるはずで

つまり、どちらか一方の考えが正しくて、もう一つが間違っているというのではなく、両方が並び立つことを前提に説明をしないと本質的な問題解決にならないと思います。対立で考えつつも、一つの枠組みで説明できるようなロジックはないかと考えて研究をしました。

そこでまず、「正直者の正直な振る舞い」は前頭前野の機能を必要としないので、そこには恐らく、報酬に対する誘惑を感じないという背景があることを想定しました。一方で、「うそつきの正直な振る舞い」は前頭前野の活動が高いので、より意図的だと考えられますが、そこには報酬に対して強い誘惑を感じるがために、自己制御が必要になると想定しました。

この仮説を検証すべく、報酬に対する誘惑を客観的に測定するために、これからご説明する金銭報酬遅延課題と正直さを測定するためのコイントス課題の両方を使い、fMRIの実験を行いました(Abe & Greene, 2014, J Neurosci)。

具体的には、同じ被験者にfMRIを行いながらコイントス課題と金銭報酬遅延課題の両方を行ってもらいます。金銭報酬遅延課題は報酬情報の処理に関わる腹側線条体、側坐核の活動を非常にクリアに測定できる課題として知られています(図1B)。

この金銭報酬遅延課題は非常にシンプルで、最初に「500円」というメッセージが出て、次に2秒から2.5秒程度の遅延があります。次に、非常に短い時間、画面にターゲット刺激となる四角が出てくるのですが、四角が表示されている間にうまくボタンを押すことができれば500円獲得できるという課題です。ボタン押しが間に合わなかったら、お金を獲得することはできません。これは報酬条件です。

罰条件もあります。罰条件は、最初にマイナスの金額が出てきます。罰条件のときは、遅延の後に四角が出ますが、出ている間にうまくボタンを押すことができればマイナス500円になるのを回避できます。ボタン押しが間に合わなかったら500円減るので、報酬条件でも罰条件でも基本的には四角が出ている短い時間にうまくボタンを押すことが動機づけられている課題です。ですから、被験者は短い時間に間に合うように頑張ってボタンを押します。

ニュートラル条件は、「0」という金額が出ます。被験者にとってメリットはありませんが、同じようにボタンを押すよう教示をしています。

少し細かい部分のお話をすると、人によってボタン押しのスピードは違うのですが、どんな参加者でも正答率が6割6分に収束するよう、四角の提示時間を変えています。正答率が上がっていったら提示時間が短くなり、正答率が下がれば提示時間は長くなります。

なぜそんなことをするかというと、「今頑張ってボタンを押したらお金がもらえるぞ」という報酬期待に関わる脳活動の個人差をとらえたいからです。報酬を100%もらえたり、あるいは全くもらえなかったりすると、そもそも行動データ上で報酬期待の程度が大きく変わってしまうことになります。ですから、行動データとしては横並びの状態であくまで脳の活動の個人差を見たいということでこういった条件にしています。

この金銭報酬遅延課題で、「四角が出てきてボタンをうまく押せたらお金が増えるぞ」と、今か今かと待ちわびている遅延の最中の脳活動を分析すると、報酬情報の期待に関わる側坐核の活動をとらえることができます。脳機能画像研究で個人レベルの脳活動を分析すると、なかなかきれいに結果が出ないことが多いですが、この課題に関してはかなりはっきりと出てきます。

「報酬」対「ニュートラル」、つまり報酬条件とニュートラル条件の比較で、報酬条件で側坐核の活動がどれくらい上がるかを見ていますが、報酬感受性の個人差、つまり、お金に対してどれくらい惹き付けられているかという指標にしています。側坐核の活動の信号変化率を算出することで、報酬感受性の個人差を定量化するというわけです。

また、金銭報酬遅延課題を使った課題で、遺伝子の違いによって側坐核の活動が変わることが分かっています。ですから、環境だけではなく、ある程度の生得的な要因として側坐核の活動にばらつきがあることは既に分かっています。こういう課題を用いて、脳のレベルでの報酬感受性を調べています。

コイントス課題については、「正直さの指標(行動データ)」は機会あり条件における正解率となり

ます。「正直さに関わる神経活動(画像データ)」は、機会あり条件で、「予測が間違っていた」と申告する際の神経活動から、機会なし条件で、「予測が間違っていた」と申告する際の神経活動を差分しています。この二つと、金銭報酬遅延課題における側坐核の活動、つまり、報酬感受性の個人差との関係を調べています。

それではまず行動データをお示しします。この研究では、28名の被験者を機会あり条件における正答率に基づいて、正直者グループ、うそつきグループ、曖昧グループに分類しています。どれぐらい行動データに個人差があるかという点、28名のうち8名がはっきりうそをついており、二項検定で、チャンスレベルから有意に逸脱しています。13人は正直者、残り7名は曖昧グループということで、それなりにばらついています。

次に、このばらつきと側坐核の活動との関係です。グラフの横軸は、金銭報酬遅延課題のデータに基づいており、お金を獲得することに対する期待に伴う側坐核の活動の高さです。縦軸は、コイントス課題の機会あり条件における正解率です。

この両者は相関している、側坐核の活動が高い人のほうがコイントス課題でずるをしやすい、うそをつきやすいという結果です。ですから、脳のレベルで報酬期待に関わる活動の感受性が高い人は、実際にうそをつくことができる状況でお金を獲得するためにずるをしやすいという結果になっています。

それからもう一つ、面白いことが分かってきました。側坐核の活動が高い人ほどうそをつきやすいですが、そういう人たちもたまたま正直に振る舞うことがあります。正直に振る舞うときの脳の活動を見ると、側坐核の活動が高い人ほど、正直な振る舞いをするときに背外側前頭前野の活動が高いことが分かりました。

ですから、側坐核の活動が高い人はうそをつきやすいですが、その人たちが正直に振る舞うときは、前頭前野で自分の行動を制御しなければいけ

ないということです。また、側坐核の活動が低い人はあまりうそをつきませんが、そういう人が正直に振る舞うときは、前頭前野による行動の制御はあまり必要としません。

ここまでの結果をまとめると、報酬感受性の低い人、つまり側坐核の活動が低い人はあまりうそをつかず、その人たちが正直に振る舞うときは前頭前野によるコントロールを必要としません。報酬感受性の高い人はうそをつきやすいわけですが、そういう人たちがたまたま正直に振る舞うときは、前頭前野によるコントロールを必要とします。

つまり、この正直者の正直さと、うそつきの正直さは完全に別々のプロセスというわけではなく、側坐核の活動にそって、連続的になっていると考えられます。ただ、これらの結果はあくまで相関関係であって、側坐核の活動と不正直さとの間の因果関係まではわからないという点には、注意が必要です。

ここで正直さの「自動的」対「意図的」の議論に戻ります。私が一番言いたいことは、正直さが自動的か意図的かという対立的に考えるよりは、側坐核の活動に着目すると、この両者は恐らく連続的に捉えられるのではないかということです。性善説と性悪説は、一見相反するものですが、今回の研究からは、あくまで連続的に位置付けられるものであり、報酬感受性という一つのパラメーターに着目することで、両者を統合的に理解するような枠組みを提案できたと考えています。

3) サイコパスを対象とした脳機能画像研究

では次に、サイコパスの研究を紹介します。なぜこんなことをやっているかという点、サイコパスは基本的にうそをつきやすいと言われていました。そういう人たちの研究ができるのであれば、ぜひやってみたくずっと思っていました。海外との共同研究で、そういうチャンスに巡り合いました。

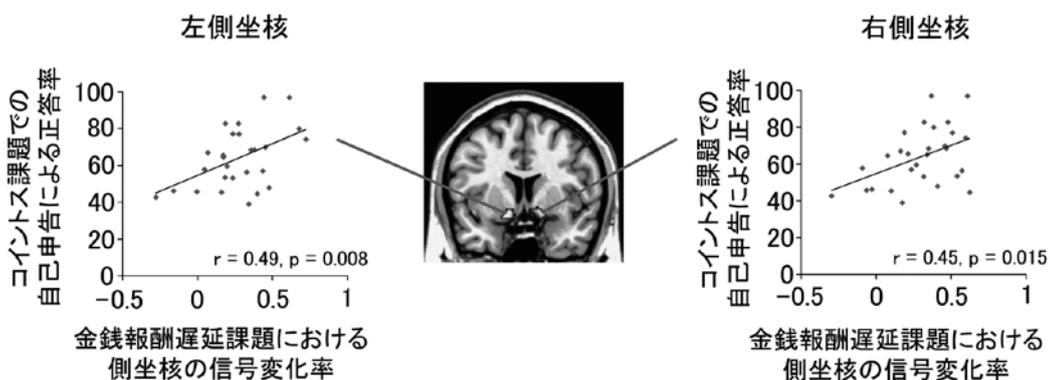


図2 報酬への反応性と不正直な行為の頻度との正の相関。横軸は金銭報酬遅延課題での報酬期待に関わる側坐核の活動を、縦軸はコイントス課題での自己申告による正答率(=うそをついての頻度)を示している(Abe & Greene, 2014より改変)。

サイコパスと聞くと、映画「羊たちの沈黙」のハンニバル・レクターを思い浮かべる人が多いと思います。ハンニバル・レクターは、かなり恐ろしい精神科医ですが、あれほど狂気に満ちた人だけではなく、私たちの周囲にもサイコパスはひそんでいると言われていました。精神医学の分野では、サイコパスは大きく「反社会性パーソナリティー障害」に位置づけられています。主要な特徴としては、感情、良心、道徳、罪悪感、共感性の欠如、冷酷、エゴイズム、衝動的という、要するに情動の問題があって、気持ちの面で他者に寄り添うことができないというのが大きなポイントです。ただ、口が達者で表面的には魅力的という人もいて、平然とうそをつくとか、人をだますということも指摘されています。サイコパスは、大抵が暴力沙汰とか犯罪を起こして収監される人が多いです。ただ、「サクセスフル・サイコパス」という概念もあり、世の中には比較的うまくやっているサイコパスもいるとされています。

サイコパスの正確な病因は不明です。恐らくは生物学的・遺伝学的要因と社会環境との相互作用によると言われています。また、サイコパスの研究では、白人成人男性、犯罪者の研究が主流です。ただ、サイコパスはそんなに多いわけではなく、全体の約1%程度です。性差としては、男性は女性の3倍ぐらい多いと言われています。ですから、普通にサイコパスの研究をしようとする、100人に1人くらいしか引っ掛かりません。100人のデータを集めて1人しか使えないとなると少し大変で、サイコパスを10人集めるには1000人のデータを採らなければいけません。1000人のMRIを撮るには非常にお金がかかるので、普通にやるのはなかなか難しいわけです。

ですから、自己申告の質問紙を使ってサイコパスの研究をする人たちもいます。それが駄目だとは言いませんが、本物のサイコパスがどれぐらい引っ掛かっているかというやや難しさがあると思います。そういう背景がある中で、収監されている犯罪者の場合は、15%から25%はサイコパスに該当することが分かっています。

したがって、サイコパスの研究を本格的に実施しようとなると、犯罪者にアプローチする必要があります。サイコパスを厳密に評価するときは、自己申告の質問紙ではなく、トレーニングを受けた専門家が半構造化面接を実施します。現在最もよく使われているサイコパスの評価手法としては、「サイコパシー・チェックリスト (PCL-R)」が用いられます。家族や刑務所の看守などから、幼少期の問題行動や最近の行動に至るまで、様々な情報を聞いてサイコパス傾向を評価します。

ニューメキシコ大学のケント・キールという研究者は、長年サイコパスの研究をしています。彼は、

車で移動可能なMRIを利用することで、刑務所に行って囚人にMRIに入ってもらって実験をするというシステムを確立しています。アメリカには様々なレベルの刑務所があります。すごく危険な犯罪者が収監されている刑務所から、割と罪の軽い犯罪者が収監されている刑務所までレベル分かれていて、今回の研究はミディアムセキュリティーの刑務所の囚人に協力してもらっています。

この研究では、収監されている67名の男性受刑者を対象にしています (Abe et al., 2018, Soc Cogn Affect Neurosci)。サイコパスを測定するPCL-Rでは、18名がサイコパスに該当することが分かりました。また、32名はサイコパスではありませんでした。つまり、犯罪は犯しているけれどもサイコパス傾向がない人たちです。残りの17名は両者の中間に位置しています。

彼らを対象に、先ほどの研究でも用いたコイントス課題を、fMRIによる撮像と共に行ってもらいました。まずは行動データの結果をお示しします。もともとの仮説は、「サイコパス傾向が高いほどコイントス課題でうそをつくだらう」というものです。ところが、サイコパス傾向とうそをつく頻度とは相関しませんでした。正直言いますと、この時点でこの研究は失敗かなと思いました。昔から言われている、サイコパスでうそをつきやすいということが示せていないので、これはなかなか苦しい結果です。サイコパス傾向が高い人でも正直に振る舞っている人たちがいて、その正確な理由はわかりません。

ただ、ここでこの研究を諦めるのはもったいないので、以前の研究と同じ基準で、67名を「うそつき」、「曖昧」、「正直者」のグループに分類しました。そうすると、先行研究では半分ぐらいが「正直者」に分類されていましたが、今回は半分以上の43名が「うそつき」に分類され、全般的にうそをつく傾向が高いような集団になっていました。ですから、「サイコパス傾向が高いとうそをつきやすい」という相関は出ていませんが、「サイコパスを含む収監中の囚人は全体的にうそをつきやすい」という結果は得られています。

この研究では、正直さよりも、むしろ不正直さに関心があります。ですから、うそをついている43名に絞って、もう少し細かく分析すると、面白いことが分かりました。有意傾向なのでそれほど強い結果ではありませんが、「不正直な囚人においてサイコパス傾向が高いと、うそをつくときの反応時間が早い」という結果です。つまり、サイコパス傾向が高いと、機会あり条件で、「私の予測は合っていました」と反応するときの時間が早いということです。つまり、うそをつくときに、サイコパス傾向が高い囚人はあまり逡巡せずに、ためらいなくそういった意思決定をしている可能性が高い

という結果です。

また、脳の活動を見ると、サイコパス傾向が高い囚人がうそをつくときには前部帯状回という領域の活動が低いことが分かりました。前部帯状回は、様々な機能に関係する領域のため、解釈に必要な領域ですが、特にストループ効果との関連が指摘されています。例えば、赤色のインクで「青」と書いてある文字に関して、「インクの色を教えてください」と実験参加者に指示をすると、文字が「青」と書いてあるので、「青」と言いそうになるのを上手く抑制し、「赤」と言わなければいけません。このような認知的葛藤が生じる場合に活動する領域です。また、「1人を犠牲にしても5人を助けるかどうか」という難しい道徳判断をするときも前部帯状回の活動が上がります。したがって、反応時間が短いという結果と併せて考えると、恐らく、うそをつく囚人たちの中でサイコパス傾向が高いと、あまり逡巡せず、ためらわずにうそをついている可能性が考えられます。恐らく道徳的な葛藤が少ないからだと解釈しています。

なお、駄目押しで媒介分析にもかけていますが、サイコパス傾向が高いと反応時間が短いという関係性は、前部帯状回の活動によって媒介されます。ですから、統計的には、サイコパス傾向が高いと反応時間が短いという背景には、前部帯状回の活動の低下が介在していることを示しています。

健常被験者を対象とした研究で、「『正直に振る舞うことは自動的か意図的か』ということとは連続体にある」という話をしましたが、この不正直さに関しても、「どれぐらいためらっているか、ためらっていないか」、「より自動的か意図的か」ということを調節している因子の一つとして、サイコパス傾向があげられると思います。ですから、正直さも不正直さもどちらもですが、自然に正直に振る舞うか、意図的に正直に振る舞うか、あるいは自然に不正直に振る舞うか、意図的に不正直に振る舞うかは連続体として捉えられるのではないかと考えています。

ちなみに、前部帯状回の活動が低い囚人は再逮捕される率が高いというデータも出ています。いろいろなモデルで複数の要因を入れても、やはり前部帯状回の活動が重要であることが示されており、今回の研究とも矛盾しないものと考えています。

最後に、研究の限界について触れておきたいと思います。私は、正直さ・不正直さということで様々な関心がありますが、やはり、お金を使った実験は定量的に操作しやすいので、金銭報酬を使った実験を中心に進めています。ただし、金銭報酬を使った実験から得られた知見が、不正直さ全般に当てはまるとまでは思いません。

人に対して正直な行動を見せるほうが、信頼を獲得し、のちのやりとりを有効にすることも当然あります。いつも不正直さが報酬と結び付いているわけではありません。

また、今回用いている実験パラダイムでは、個別のうそを識別できているわけではないため、データ解析上でのコンタミネーションがあります。

また、「報酬系の活動が不正直さを促進している」ということは分かってきましたが、不正直さを抑制する要因はあまり分かっていません。例えば、ワーキングメモリーの成績がいいとか、反応抑制が上手にできるから不正直さが抑制できるかというところ、そういう結果は得られていません。これまでの研究では、辺縁系など皮質下の領域が担っている機能のほうが、実際の行動に影響する割合が大きいというイメージを持っています。

将来的には、磁気刺激など脳活動に干渉する方法を使って行動変化を見る実験も行いたいと考えています。ですから、様々な限界点もありますし、これからやらなければいけない研究も残っているということです。

最後になりますが、「こういう研究をやって何に役立つんですか」と言われることがあります。なかなかすぐに役には立ちませんが、私はもともと文系の人間なので、希望としては、どちらかというところ人間観を更新するような研究をしたいと思っ

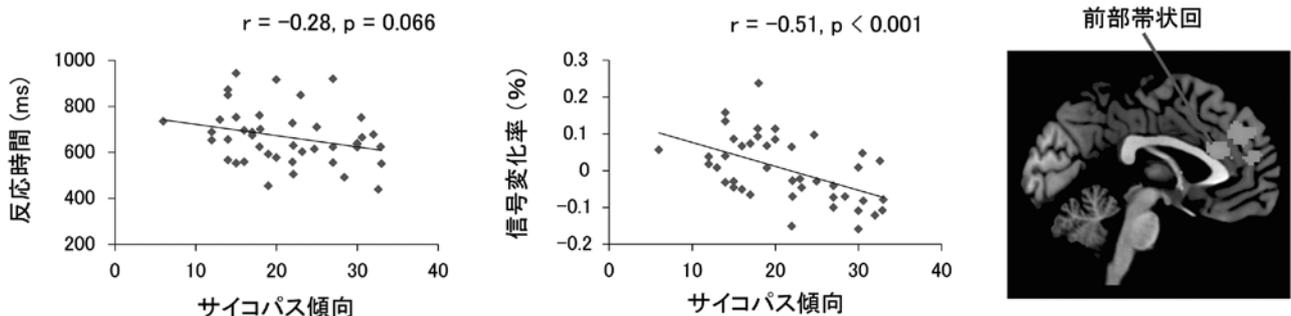


図3 サイコパス傾向と反応時間及び前部帯状回の活動との負の相関（ただし反応時間は有意傾向）。横軸はサイコパス傾向を測定する代表的な手法である Psychopathy Checklist-Revised (PCL-R) によるサイコパス傾向を、縦軸はそれぞれ不正直な行為の意思決定に関わる反応時間と、左前部帯状回の活動を示している (Abe et al., 2018 より改変)。

ています。

例えば、「性善説とか性悪説は、一方が正しくて、もう一方が間違っているという話ではない。あるパラメーターに着目することで両者を統一的に理解することができる」といったことを、今日お話ししました。対立するような人間観であっても、何か特定の心理機能や神経基盤に着目することで連続性があることを確認できるということは、最終的に二項対立的な人間観を新しい枠組みで見直すことにつながるのではないかと考えています。

もちろん、二項対立的な人間観が間違っているとまでは言いません。そうではなくて、もう少し深く、「私たち人間の本性って一体何だろう」ということを、客観的に、そして自然科学から得られた知見をもとに、理解を深化させる一助になればと思っています。

秋山 阿部先生、大変面白いというか、興味深いお話をありがとうございました。少し時間があるので、皆さん、どうですか。

石崎 大変難しい話を分かりやすく説明いただき、どうもありがとうございます。素人なのでとんちんかんな質問になるかもしれませんが、二つほどお聞きします。

一つは、報酬系が反応して、それが誘惑になるということで、その強さが問題になるというのは、「なるほどな」と思いました。最後のサイコパスのようなことも出てきているので、報酬系のセンシビティというか、反応の強さの前に、どの程度の報酬でどの程度に反応するかみたいな議論はどうなっているのかということをお聞きします。

もう一つ、私は臨床をやっているのでサイコパスの話は非常に興味深く思いましたが、少し荒っぽく言うと、前頭葉が介在しないように見えるということの一つの理由として、前部帯状回の活動が低下していることを一種のディソシエーションというか、そもそもそこが切れていて、報酬系に対して背外側から抑制を掛けにくいシステムそのものが既に損傷しているというイメージを考えていいのかをお聞きしたいです。

阿部 ありがとうございます。先に二点目からお答えしますと、まさに今、石崎先生からご指摘があった部分にかなり近い内容のものをディスカッションにも書きました。結局、サイコパスはどんなときでも前部帯状回の活動が低下していて、いわゆる損傷のような状態になっているかということ、恐らくそこまでではなく、かなり状況特異的・課題特異的だと思っています。

つまり、道徳的な価値観などが問題にならないような、葛藤が発生しないような状況で、サイコ

パスは前部帯状回から背外側前頭前野のシステムが何もかも駆動しないかということ、恐らくそんなことはないと考えています。実際、サイコパスたちは外側の前頭前野の機能がそんなに低下しているわけではないという研究もあります。

ですから、私のイメージとしては、どちらかということ、今回の課題に特異的に、通常であれば自己利益の追求と道徳性との葛藤が生じる局面において、サイコパスはそんなに葛藤を感じず、道徳的に悪いかどうかという迷いがあまり生じない。それが前部帯状回の活動の低下に関わっていて、その結果、背外側前頭前野を使おうとすれば使えないわけではないけれども、うまく駆動されないというイメージです。他の課題であれば、十分機能しているケースもあると思います。つまり、かなり状況特異的なものではないかと考えています。

また、最初のご質問で、どれぐらいの報酬に対してどれぐらい反応するかというお話ですが、今までの研究ではっきり分かっているのはごくごく低額の報酬に対する反応です。例えば、1円とか10円よりも100円とか200円だったら報酬系の活動が上がることは確かめられています。ただ、100円、200円ぐらいでそこそこ上がりますので、それが千円や2千円になっても青天井に上がるかということ、そんなことはないというのがまず一つあります。

今回の研究も1回のトライアルで数百円のものを使っていますので、それなりに活動します。ただし、プレゼンのときにも少し触れましたが、遺伝子多型によって、活動に個人差があることが分かっています。同じ100円の報酬でも全然活動しないような個人もいれば、結構活動する個人もいます。したがって、金額によってももちろん調整されますし、同額でも個人差がある、ということまでは、コンセンサスが得られています。これで十分なお答えになっていますでしょうか。

石崎 ありがとうございます。

喜入 大阪経済法科大学の喜入（暁）です。大変興味深い話をありがとうございます。コイントス課題で、リミテーションの所にもありましたが、少し伺いたい疑問点があります。うそつき群において、「当たった」という反応に関しては、うそか本当かは分からないにしても、「外れた反応」は100%うそだということを前提にしているのですか。

阿部 外れた反応。

喜入 「外れた」と反応した場合は、これは全てがうその反応だと判定しているのですか。というのも、

正直に振る舞う場合でも DLPFC の活動があるというのは、「全て正直な反応だ」というものに対し、それでも DLPFC が反応するということですね。

阿部 そうですね。うそをつける状況であるにもかかわらず、「私の予測は間違っていました」と正直に申告するときには前頭前野の活動が高いという話です。

喜入 そのときに思ったのが、本当は当たっているけれども、割合を合わせるためにわざと、「外れた」とうそをついた反応をすることによって DLPFC が活動している可能性はあるのかというのを考えました。

阿部 なるほど、おそらくですが、その可能性は低いと思います。今回は話の中に含めておりませんが、実は、うそをつける条件では金額を 2 段階に変えていて、「少ない金額でうそをつける条件」と「大きな金額でうそをつける条件」があります。これによって、金額が低いときには、「間違いました」と正直に申告し、金額の高いときにはうそをつくという、割合的には正直者であるように見せつつも、できるだけお金をもらおうとしている戦略的な被験者がいたら、それをあぶり出そうということもしています。

実際、そういうパターンになっている人は数名出てきて、そういう人たちは解析から除外しています。ですから、ひよっとすると高い金額のときに、一部のトライアルでわざとうそをついて正直に振る舞うということも絶対には言い切れませんが、恐らく、それをするなら低い金額のときにやっているのではないかと想定しています。

喜入 ありがとうございます。つまり、データとして相殺できるレベルのことですね。

また、サイコパスで曖昧群が 4 人というのは、一般群に比べて非常に少ないと思ったのですが、これについて何かお考えがあれば伺いたいです。

阿部 私もこれについては大変興味深い結果と考えています。お答えできる根拠となる材料がないのが正直なところですが、データを見る限り、かなり極端なんですね。つまり、サイコパス傾向が高い人は、「はっきりうそをつくか」、「はっきり正直に答えるか」に二極化しています。また、囚人全体の中でも割と二極化というか、曖昧群が少ない結果になっています。全般的にうそをつく人たちが多いですが、その中の一部の人が何らかのモチベーションで正直に振る舞っていて、結果として曖昧群が少ない形になっているものと思いますが、はっきりした理由は分かりません。

喜入 ありがとうございます。

秋山 ありがとうございます。これにて、学術講演会を終わります。

(終了)

引用文献

Abe, N., & Greene, J.D. (2014) Response to anticipated reward in the nucleus accumbens predicts behavior in an independent test of honesty. *J Neurosci* 34(32) 10564-10572.

Abe, N., Greene, J.D., & Kiehl, K.A. (2018) Reduced engagement of the anterior cingulate cortex in the dishonest decision-making of incarcerated psychopaths. *Soc Cogn Affect Neurosci* 13(8) 797-807.

2019年度 活動報告

(教育・研究・社会貢献・大学運営) (アルファベット順)

秋山 学 (あきやま まなぶ)

【教育活動】

1. 担当科目

[学部]

- ・消費者心理学
- ・広告心理学
- ・心理学入門実習Ⅰ (人間心理学入門実習Ⅰ) (オムニバス)
- ・心理学入門演習Ⅰ (人文入門演習)
- ・心理学基礎演習Ⅰ (人間心理学基礎演習)
- ・心理学基礎演習Ⅱ (専攻演習Ⅰ)
- ・社会心理学演習
- ・現代の社会 (消費者教育) (共通教育) (オムニバス)

[大学院]

- ・心理学研究法Ⅱ
- ・心理学演習Ⅰ
- ・心理学演習Ⅱ
- ・心理学特別研究Ⅰ
- ・研究指導

2. 大学内でのその他の教育活動

- ・教員免許状更新講習「学校における消費者教育の活用―「消費者」を教育で扱うには? 18歳成人を目前にして」企画及び担当講師

3. 学外での教育活動

- ・日本心理学会公開シンポジウム「高校生のための心理学講座」企画

【研究活動】

1. 著書

- ・秋山 学・清水 寛之 (2020). 科学としての心理学 長谷川 千洋 (編) エッセンシャル心理学 ナカニシヤ出版

2. 論文

なし

3. 学会・研究会発表

- ・秋山 学 (2019). お金という表象を創り出す存在

としての消費者 第58回消費者行動研究コンファレンス (5月11日 上智大学)

- ・黒川 優美子・秋山 学 (2019). Low-stake な虚偽における心拍の検討 日本基礎心理学会第37回大会 (2019年12月2日 専修大学)

4. その他

- ・秋山 学 (2019). ワークショップ「欺瞞の被害と社会心理学: 行政機関とのコラボ展開」指定討論 日本社会心理学会第60回大会 (2019年11月10日 立正大学)

【受賞・外部資金および助成金の獲得】

なし

【学会活動・社会貢献活動】

1. 学会等での委員など

- ・日本消費者行動研究学会 会長
- ・日本心理学会 代議員
- ・宝塚市消費生活審議会 会長

2. 講演・セミナー・研修会等の講師など

- ・「なんでだまされる?! ~心理学から学ぶ消費者トラブル~」(高齢者福祉を考える会 上ノ島西会館 (尼崎市) 2019年7月21日)
- ・「騙されるのは不注意か? ~心理学から考える特殊詐欺のしくみ~」(明石コミュニティー懇話会 2019年7月26日 ホテルキャッスルプラザにて)
- ・「心理学から読み解く悪質商法 ~わかっているも騙される!?!~」(高知県立消費生活センター・高知県立大学連携講座「消費生活講座」 2019年9月21日 高知県立大学永国寺キャンパスにて)
- ・「支払いの仕組みを心理学で読み解く ~リボ払いを使いこなすのが難しいわけ~」(高知県立消費生活センター・高知県立大学連携講座「消費生活講座」 2019年9月21日 高知県立大学永国寺キャンパスにて)
- ・「電子決済・サブスクリプション契約に潜むリスク」(兵庫県・全国消費生活相談員協会 2019年11月17日 兵庫県民会館にて)
- ・「騙されやすい高齢消費者の心理~わかっているの

に騙されるわけ〜」(安城市中部地区社会福祉協議会 2019 年 2 月 29 日 愛知県安城市中部福祉センターにて)

3. 新聞・雑誌・インターネット記事の執筆など

なし

4. その他

なし

【大学運営】

1. 学内委員

- ・心理学部長
- ・私大助成審査委員

2. 学部内委員

- ・教育・研究委員

3. その他

なし

土井 晶子 (どい あきこ)

【教育活動】

1. 担当科目

[学部]

- ・臨床心理学特論 I
- ・卒業論文
- ・健康科学演習 B (共通教育)

[大学院]

- ・心の健康教育に関する理論と実践
- ・心理実践実習 B
- ・心理実践実習 II
- ・心理学演習 IV

2. 大学内でのその他の教育活動

- ・臨床心理学系大学院生のスーパーバイザー

3. 学外での教育活動

- ・神戸女学院大学人間科学部 非常勤講師 (「心理行動科学文献購読」)
- ・関西国際大学大学院 非常勤講師 (「産業心理学特論」)
- ・臨床心理系大学院修了生のスーパーバイザー (関西国際大学大学院)

【研究活動】

1. 著書

- ・土井 晶子 (2019). 「フォーカシング」 大野 博之・奇 恵英・斎藤 富由起・守谷 賢二編『公認心理師のための臨床心理学』福村出版, pp. 97-100.
- ・土井 晶子・難波 愛・寺田 衣里 (2020). 心の健康と適応 長谷川 千洋 (編) エッセンシャル心理学 ナカニシヤ出版

2. 論文

なし

3. 学会・研究会発表

- ・Doi, A. (2019) Can We Capitalize on the New National License for Clinical Psychologist?: The Future of PCA Practices and Trainings in Japan, *PCE Symposium Warsaw 2019*, Copernicus Science Center, Warsaw, Poland.
- ・Doi, A. (2019) Finding Joy and Energy Inside: The Power of Taking Care of Yourself, *the 2nd Asian Focusing International Conference*, 華東師範大学, 上海, 中国.

4. その他

- ・陸上自衛隊姫路駐屯地 非常勤カウンセラー
- ・(独) 大阪産業保健総合支援センター 産業保健相談員

【受賞・外部資金および助成金の獲得】

- ・科学研究費補助金 基盤研究 (C) 「職場と教育現場のためのポジティブメンタルヘルス推進プログラムの開発と展開」(研究代表者: 土井 晶子, 平成 28 ~ 31 年度)

【学会活動・社会貢献活動】

1. 学会等での委員など

- ・The 2nd Asia Focusing Conference in Shanghai 大会組織委員

2. 講演・セミナー・研修会等の講師など

- ・"Experiential Practice in Focusing", (Melting Pot, 4 月 11 日, Jubilee Campus, the University of Nottingham)
- ・「初めてのフォーカシング」(神戸新聞カルチャー主催, 2019 年 11 月 ~ 2020 年 3 月, 神戸新聞文化センターにて)
- ・「働くあなた」の大事なことは? : ポジティブメンタルヘルスのためのフォーカシング (日本産業カウンセラー協会関西支部主催, 2019 年 12 月 1 日, 大阪産業創造館にて)

- ・「傾聴スキルアップのためのフォーカシング」(大阪産業保健総合支援センター主催, 2月3日, エルおおさかにて)
- ・「傾聴スキルアップのためのフォーカシング」(大阪産業保健総合支援センター主催, 2月18日, エルおおさかにて)

3. 新聞・雑誌・インターネット記事の執筆など
なし

4. その他

- ・『神戸学院大学心理学研究』論文査読

【大学運営】

1. 学内委員

なし

2. 学部内委員

- ・心理臨床カウンセリングセンター運営委員
- ・神戸学院大学心理学部人を対象とする研究等倫理審査委員

3. その他

- ・Visiting Academic, School of Education, the University of Nottingham (~2019年9月)

道城 裕貴 (どうじょう ゆき)

【教育活動】

1. 担当科目

[学部]

- ・発達心理学実習 I
- ・発達心理学実習 II
- ・インターンシップⅢ・Ⅳ
- ・インターンシップⅣ
- ・専攻演習Ⅱ
- ・専攻演習Ⅲ

[大学院]

- ・教育心理学特論
- ・教育分野に関する理論と支援の展開
- ・心理実践実習 A
- ・心理学演習 I
- ・心理学演習 II

2. 大学内でのその他の教育活動

- ・教員免許状更新講習「教育の最新事情」の担当講師

3. 学外での教育活動

なし

【研究活動】

1. 著書

- ・村山 恭朗・道城 裕貴 (2020). 発達と発達障害 長谷川 千洋 (編) エssenシャル心理学 ナカニシヤ出版
- ・道城 裕貴 (2019). 認知行動療法事典 日本認知行動療法学会 (編) 丸善出版 分担執筆 (P.398-399, 440-441)

2. 論文

- ・道城 裕貴 (2020). 「学級崩壊」および「学級の荒れ」に関する国内研究の展望 神戸学院大学心理学研究, 2, 95-102.

3. 学会・研究会発表

- ・道城 裕貴 (2019). 学級全体を対象とした行動コンサルテーションの効果 日本認知・行動療法学会第45回大会ケーススタディ (2019年9月1日 中京大学)

4. その他

なし

【受賞・外部資金および助成金の獲得】

なし

【学会活動・社会貢献活動】

1. 学会等での委員など

- ・行動分析学研究 編集委員 (論文査読)
- ・特殊教育学研究 編集委員 (論文査読)
- ・神戸市校区調整審議会委員
- ・神戸市教育委員会 巡回相談員
- ・明石市教育委員会 巡回指導員

2. 講演など

- ・夢ナビ LIVE2019 (2019年6月16日 インテックス大阪にて)
夢ナビ TALK「子どもの行動には理由がある!」
夢ナビミニ講義「子どもの行動には理由がある!」

3. セミナー・研修会等の講師など

- ・神戸市教育委員会 特別支援教育コーディネーター専門研修 講師 (神戸市教育委員会主催 2019年6月28日 総合教育センターにて)
- ・神戸市白川小学校 夏季研修 講師 (2019年8月)

- 27 日 白川小学校にて)
- ・教員免許更新講習 講師 (2019 年 8 月 1 日 KAC, 8 月 2 日 KPC にて)
- ・明石市明石小学校 夏季研修 講師 (2019 年 8 月 22 日 明石小学校にて)
- ・明石市朝霧小学校 夏季研修 講師 (2019 年 8 月 23 日 朝霧小学校にて)
- ・神戸市立神港橋高等学校 教員研修 講師 (2020 年 1 月 28 日 神港橋高にて)
- ・神戸学院大学附属高等学校 教員研修 講師 (2020 年 3 月 1 日 附属高校にて)

4. 新聞・雑誌・インターネット記事の執筆など

なし

5. その他

なし

【大学運営】

1. 学内委員

- ・教務委員 (学部・大学院担当)
- ・キャリア教育センター委員
- ・共通教育運営委員会 リベラルアーツ群分野主任
- ・教職教育センター委員
- ・教職課程小委員

2. 学部内委員

- ・教育・研究委員
- ・学部内自己点検評価委員
- ・神戸学院大学心理学部人を対象とする研究等倫理審査委員

3. その他

なし

長谷川 千洋 (はせがわ ちひろ)

【教育活動】

1. 担当科目

【学部】

- ・心理専門職入門 (公認心理師の職責)
- ・神経心理学
- ・心理学入門実習 I (人間心理学入門実習 I) (オムニバス)
- ・心理学入門演習 I (人文入門演習)
- ・心理学入門演習 II (人間心理学入門演習)
- ・専攻演習 II
- ・専攻演習 III

- ・卒業論文

【大学院】

- ・心理実践実習 I
- ・心理学演習 I
- ・心理学演習 II
- ・心理学特別研究 I

2. 大学内でのその他の教育活動

- ・大学院生の修士論文指導
- ・臨床心理士資格試験対策活動

3. 学外での教育活動

なし

【研究活動】

1. 著書

- ・長谷川 千洋・博野 信次 (2020). 認知と認知機能障害 長谷川 千洋 (編) エッセンシャル心理学 ナカニシヤ出版

2. 論文

なし

3. 学会・研究会発表

- ・齋藤 朋子・長谷川 千洋・山道 啓子・豊岡 圭子・博野 信次 (2019) アルツハイマー病, 進行性核上性麻痺, びまん性レビー小体病の重複病理を呈した一例の神経心理症状の検討 日本神経心理学会第 42 回大会 (2019 年 8 月 26 日 新潟朱鷺メッセにて)
- ・春名 帝亮, 長谷川 千洋 (2019) 大学生の音楽聴取傾向と精神的健康度の関連 日本基礎心理学会第 38 回大会 (2019 年 11 月 30 日 神戸大学にて)

4. その他

- ・独立行政法人国立病院機構刀根山病院臨床研究部心理療法士

【受賞・外部資金および助成金の獲得】

なし

【学会活動・社会貢献活動】

1. 学会等での委員など

- ・日本神経心理学会 評議員
- ・日本高次脳機能障害学会 代議員
- ・関西心理学会理事

2. 講演・セミナー・研修会等の講師など

なし

3. 新聞・雑誌・インターネット記事の執筆など
なし

4. その他

・『神戸学院大学心理学研究』の査読

【大学運営】

1. 学内委員

- ・評議員
- ・学部自己点検評価小委員会 座長
- ・大学院委員
- ・研究助成金審査委員
- ・賞罰委員

2. 学部内委員

- ・学部内自己点検評価委員
- ・神戸学院大学心理学部人を対象とする研究等倫理審査委員
- ・心理臨床カウンセリングセンター運営委員

3. その他

なし

博野 信次 (ひろの のぶつぐ)

【教育活動】

1. 担当科目

- ・高齢者心理学
- ・生理心理学
- ・行動神経学
- ・人体の構造と機能と疾病
- ・基礎実験実習
- ・医療心理学実習
- ・専攻演習 IV
- ・卒業論文

2. 大学内でのその他の教育活動

なし

3. 学外での教育活動

なし

【研究活動】

1. 著書

- ・小久保 香江・博野 信次 (2020). 心の生物学的基盤 (脳と神経) 長谷川 千洋 (編) エッセンシャル心理学 ナカニシヤ出版

2. 論文

なし

3. 学会・研究会発表

なし

4. その他

なし

【受賞・外部資金および助成金の獲得】

なし

【学会活動・社会貢献活動】

1. 学会等での委員など

なし

2. 講演・セミナー・研修会等の講師など

なし

3. 新聞・雑誌・インターネット記事の執筆など

なし

4. その他

なし

【大学運営】

1. 学内委員

なし

2. 学部内委員

- ・心理学部人を対象とする倫理審査委員

3. その他

なし

石崎 淳一 (いしざき じゅんいち)

【教育活動】

1. 担当科目

[学部]

- ・心理学研究法
- ・心理学入門実習 I (人間心理学入門実習 I) (オムニバス)
- ・専攻演習 II
- ・専攻演習 III

[大学院]

- ・臨床心理地域援助特論
- ・臨床心理学研究法特論
- ・グループアプローチ特論（家族関係・集団・地域社会における心理支援に関する理論と実践）
- ・臨床心理実習Ⅰ
- ・臨床心理実習Ⅱ
- ・心理実践実習Ⅰ
- ・心理実践実習Ⅱ
- ・心理実践実習A
- ・心理学特別演習Ⅰ
- ・研究指導（人間文化学）

2. 大学内でのその他の教育活動

- ・神戸学院大学美術部鷗風會・顧問
- ・臨床心理学系修了生（臨床心理士・公認心理師）のスーパーバイザー

3. 学外での教育活動

なし

【研究活動】

1. 著書

- ・石崎 淳一・長谷川 千洋・中川 裕美・岡村 心平（2020）. 心理学の応用—医療・福祉・教育・司法・産業 長谷川 千洋（編）エッセンシャル心理学 ナカニシヤ出版

2. 論文

- ・小野 真嗣・三木 詩織・石崎 淳一（2019）. 心理臨床カウンセリングセンターにおける大学院生に対する電話対応訓練の意義 教育開発ジャーナル, 10, 49-62.
- ・石崎 淳一（2019）. 近隣大学の公認心理師養成への対応状況—法の施行から2年を過ぎて心理臨床カウンセリングセンター紀要

3. 学会・研究会発表

- ・小野 真嗣・関 理江・石崎 淳一（2019）. 臨床心理士養成課程における基礎的実習③—SSTに基づく電話・会計対応訓練と実践における不安と自己効力感の変化 日本心理臨床学会第38回大会（2019年6月7日、パシフィコ横浜にて）
- ・陶山 和美・石崎 淳一（2019）. 大学生の精神的健康とアレキシサイミア、認知的感情制御の関連 日本心理臨床学会第37回大会（2019年6月8日、パシフィコ横浜にて）
- ・陶山 和美・石崎 淳一（2019）. 青年期における親子関係とアレキシサイミアの関連—認知的感情制御方略の媒介的役割 第2回心身医学関連学会合同集会（2019年11月17日、大阪府立中之島図書

館にて）

4. その他

- ・山上 榮子, 赤堀 富子, 陶山 和美と共に定期的にアートセラピー等に関する研究会を実施し、学会発表や論文作成を行なった。

【受賞・外部資金および助成金の獲得】

なし

【学会活動・社会貢献活動】

1. 学会等での委員など

なし

2. 講演・セミナー・研修会等の講師など

- ・「人の生涯の特徴とストレス対策」(SAM: Society for Advancement of Management 大阪支部主催 講師, 2019年6月20日, 大阪富国生命ビル・産業能率大学にて)
- ・「親子関係がどのように人格形成に影響するか」(近畿人格教育協議会主催 講師, 2019年7月7日, 大阪市中央公会堂にて)
- ・「パーソン・センタード・ケアについて」(高砂市在宅医療・介護連携支援センター主催 講師, 2019年10月21日, 高砂市ユアアイ福祉交流センターにて)

3. 新聞・雑誌・インターネット記事の執筆など

なし

4. その他

- ・神戸市教育委員会（2019年度）神戸市「通常の学級におけるLD等への特別支援」巡回相談員
- ・明石市教育委員会（2019年度）明石市特別支援教育巡回指導員

【大学運営】

1. 学内委員

- ・心理学研究科長
- ・総合企画会議委員
- ・評議員
- ・大学院委員会委員
- ・危機管理委員会委員
- ・男女共同参画推進委員会委員
- ・国際化推進委員会委員
- ・全学研究推進委員会委員
- ・公正研究委員会委員
- ・生命倫理・安全性委員会委員
- ・全学教育推進機構会議委員

- ・教学 IR 委員会委員
- ・自己点検評価委員会委員
- ・私大助成審査委員会委員
- ・研究助成金審査委員会委員

2. 学部内委員

- ・教育・研究委員会委員
- ・学部内自己点検評価委員
- ・心理臨床カウンセリングセンター運営委員

3. その他

なし

小久保 香江 (こくぼ かえ)

【教育活動】

1. 担当科目

[学部]

- ・心理検査法 I (心理検査法)
- ・医療心理学実習 I
- ・医療心理学実習 II
- ・心理学入門実習 I (人間心理学入門実習 I) (オムニバス)
- ・心理学入門実習 IV (人間心理学入門実習 II)
- ・心理学入門演習 I (人文入門演習)
- ・心理学入門演習 II (人間心理学入門演習)
- ・専攻演習 IV
- ・卒業論文

[大学院]

- ・心理学ワークショップ I
- ・神経心理学特論
- ・発達心理地域援助特論
- ・心理学演習 I
- ・心理学演習 II

2. 大学内でのその他の教育活動

- ・大学院受験対策英語指導

3. 学外での教育活動

- ・森之宮病院 診療部 神経心理士

【研究活動】

1. 著書

- ・小久保 香江・博野 信次 (2020). 心の生物学的基盤—脳と神経 長谷川 千洋 (編) エッセンシャル心理学 ナカニシヤ出版

2. 論文

- ・小久保 香江・矢倉 一・宮井 一郎 (2019). 中脳・橋梗塞により行動障害と前頭葉機能障害を呈した 1 例 神戸学院大学心理学研究, 2, 9-14.

3. 学会・研究会発表

なし

4. その他

なし

【受賞・外部資金および助成金の獲得】

- ・科学研究費補助金 基盤研究 (C) 脳内ネットワーク解析による脳卒中患者の心理特性と機能回復の関係についての検討 (研究代表者: 服部 憲明 2014 - 2019)

【学会活動・社会貢献活動】

1. 学会等での委員など

なし

2. 講演・セミナー・研修会等の講師など

なし

3. 新聞・雑誌・インターネット記事の執筆など

なし

4. その他

- ・『神戸学院大学心理学研究』の査読

【大学運営】

1. 学内委員

- ・男女共同参画運営委員
- ・教職課程小委員
- ・就職委員
- ・学生委員

2. 学部内委員

- ・「神戸学院大学心理学研究」編集委員
- ・神戸学院大学心理学部人を対象とする研究等倫理審査委員
- ・卒論委員

3. その他

- ・広報担当
- ・ウェルカムスタッフ担当

小山 正 (こやま ただし)

下 淑 (共訳) (2019). 発達心理学ガイドブック—
子どもの発達理解のために— 明石書店

【教育活動】

1. 担当科目

[学部]

- ・発達障害学 I
- ・発達障害学 II
- ・心理学概論
- ・心理学入門実習 I (人間心理学入門実習 I) (オムニバス)
- ・臨床心理学実習 I
- ・臨床心理学実習 II
- ・専攻演習 II
- ・専攻演習 III

[大学院]

- ・保育心理学特論
- ・福祉分野に関する理論と支援の展開
- ・心理実践実習 A
- ・心理実践実習 B

2. 大学内でのその他の教育活動

- ・臨床心理学系大学院生のスーパーバイザー

3. 学外での教育活動

- ・甲南女子大学大学院人文科学総合研究科心理教育学専攻 非常勤講師 (「言語発達心理学特論」)
- ・神戸親和女子大学大学院文学研究科教育学専攻 非常勤講師 (「発達心理学特論」)
- ・京都医健専門学校 言語聴覚士学科 非常勤講師 (「言語発達障害学Ⅳ」)

【研究活動】

1. 著書

- ・小山正 (2020). 言語と思考 長谷川 千洋 (編) エッセンシャル心理学 ナカニシヤ出版

2. 論文

なし

3. 学会・研究会発表

- ・Tadashi Koyama (2019). Children's daily play at their home and early language development. 49th Annual Meeting of the Jean Piaget Society, P01-14, Portland, Oregon, USA.
- ・小山正 (2019). 初期語学習の速度に関係する要因の検討 第 64 回日本音声言語医学会総会・学術講演会 (2019 年 10 月 17 日 埼玉会館にて)

4. その他

- ・ハリス, M・ウェスターマン, G. (著) 小山正・松

【受賞・外部資金および助成金の獲得】

- ・科学研究費補助金 基盤研究 (C) 「発達障害児の表出語彙学習過程に見られる非定型性」(研究代表者: 小山正, 平成 30 ~ 32 年度)

【学会活動・社会貢献活動】

1. 学会等での委員など

- ・日本臨床発達心理士会 『臨床発達心理実践研究誌』編集委員

2. 講演・セミナー・研修会等の講師など

- ・「象徴機能の発達と遊びの支援」(京都市児童福祉センター主催 6月2日 京都市児童福祉センターにて)
- ・「2歳:語彙拡張とシンタクスの発達」(「虹を細ぐ会」主催 7月11日 京都医健専門学校にて)
- ・「乳幼児期の言語発達アセスメント—言語獲得期における認知と言語の発達の関連性を探る—」(京都国際社会福祉センター主催 10月27日 京都国際社会福祉センターにて)
- ・「2歳半:初期の多語構成の発達基盤」(「虹を細ぐ会」主催 11月20日 京都医健専門学校にて)

3. 新聞・雑誌・インターネット記事の執筆など

なし

4. その他

なし

【大学運営】

1. 学内委員

- ・教務委員 (学部・大学院担当)
- ・FD 委員
- ・生涯学習委員

2. 学部内委員

- ・教育・研究委員
- ・学部内自己点検評価委員
- ・神戸学院大学心理学部人を対象とする研究等倫理審査委員

3. その他

- ・臨床発達心理士担当

松島由美子（まつしま ゆみこ）

【教育活動】

1. 担当科目

[学部]

- ・発達心理学（発達心理学Ⅰ）（教職課程）
- ・発達心理学Ⅱ（教職課程）
- ・発達心理学実習Ⅰ
- ・発達心理学実習Ⅱ
- ・心理学基礎実験実習Ⅰ
- ・心理学基礎実験実習Ⅱ
- ・専攻演習Ⅱ
- ・専攻演習Ⅲ

2. 大学内でのその他の教育活動

なし

3. 学外での教育活動

なし

【研究活動】

1. 著書

- ・毛新華・松島由美子・森下雄輔（2020）. 社会と文化 長谷川千洋（編）エッセンシャル心理学 ナカニシヤ出版

2. 論文

なし

3. 学会・研究会発表

なし

4. その他

なし

【受賞・外部資金および助成金の獲得】

なし

【学会活動・社会貢献活動】

1. 学会等での委員など

- ・日本産業ストレス学会 評議員

2. 講演・セミナー・研修会等の講師など

- ・職業分野別進路説明会「心理学と仕事」（2019年9月5日伊丹市立伊丹高等学校にて）
- ・模擬授業「感情と健康について」（2019年11月18日兵庫県立御影高等学校にて）

3. 新聞・雑誌・インターネット記事の執筆など
なし

4. その他

- ・『神戸学院大学心理学研究』論文査読

【大学運営】

1. 学内委員

なし

2. 学部内委員

なし

3. その他

- ・オープンキャンパス担当
- ・学術講演会担当
- ・就職担当

三和 千徳（みわ ちとく）

【教育活動】

1. 担当科目

[学部]

- ・精神病理学Ⅰ
- ・精神病理学Ⅱ
- ・臨床心理学Ⅰ
- ・心理学入門実習Ⅰ（人間心理学入門実習Ⅰ）（オムニバス）
- ・臨床心理学演習
- ・専攻演習Ⅳ
- ・卒業論文

[大学院]

- ・保健医療分野に関する理論と支援の展開
- ・心理実践実習Ⅰ
- ・心理実践実習Ⅱ

2. 大学内でのその他の教育活動

- ・臨床心理学系大学院生のスーパーバイザー

3. 学外での教育活動

なし

【研究活動】

1. 著書

- ・三和千徳・定政由里子（2020）. 心の病態 - 精神病理学の基礎 長谷川千洋（編）エッセンシャル心理学 ナカニシヤ出版

2. 論文

なし

3. 学会・研究会発表

なし

4. その他

なし

【受賞・外部資金および助成金の獲得】

なし

【学会活動・社会貢献活動】

1. 学会等での委員など

なし

2. 講演・セミナー・研修会等の講師など

・「災害時のストレス反応について」(大阪市生涯学習まちづくり市民大学「いちょうカレッジ」 2019 年 7 月 6 日 大阪市立総合生涯学習センターにて)

3. 新聞・雑誌・インターネット記事の執筆など

なし

4. その他

・みわ心療クリニック 院長
・神戸精神分析研究所 監事
・NPO 法人コミュニティーカウンセリング協会 理事

【大学運営】

1. 学内委員

・心理臨床カウンセリングセンター長
・環境保全委員
・省エネルギー推進委員

2. 学部内委員

・心理臨床カウンセリングセンター運営委員

3. その他

・ピアヘルパー資格認定試験担当

毛 新華 (もう しんか)

【教育活動】

1. 担当科目

[学部]

・対人心理学 (対人心理学 I)
・心理調査概論
・心理学入門実習 I (人間心理学入門実習 I) (オムニバス)
・心理学基礎実験実習 I
・心理学基礎実験実習 II
・社会心理学実習 I
・社会心理学実習 II
・心理学基礎演習 I (人間心理学基礎演習)
・心理学基礎演習 II (専攻演習 I)
・専攻演習 II
・専攻演習 III

[大学院]

・心理学演習 I
・心理学演習 II

2. 大学内でのその他の教育活動

・高大連携部派遣
兵庫県立伊川谷高等学校 H30 年度異文化交流授業講師 (2019 年 6 月 7 日)
・オープンキャンパス心理学部模擬授業 講師 (2019 年 6 月 16 日)
・教育懇談会米子会場心理学部担当 (2019 年 7 月 6 日)
・大学院心理学研究科修士課程の学生とブループリントに基づき、「公認心理師」試験についての勉強会の開催 (2019 年 5 月から 2020 年 1 月まで)

3. 学外での教育活動

・大阪市立大学生生活科学部 非常勤講師 (「心理統計法」)

【研究活動】

1. 著書

・毛 新華・長谷 和久 (2020). 心理学の歴史—こころの進化と心理学史 長谷川 千洋 (編) エッセンシャル心理学 ナカニシヤ出版
・毛 新華・松島 由美子・森下 雄輔 (2020). 社会と文化 長谷川 千洋 (編) エッセンシャル心理学 ナカニシヤ出版

2. 論文

・毛 新華・清水 寛之 (2019). 訓示的教示アプローチによる日本人の中国文化適応の促進—大連市 (中国) の在留邦人を対象とした異文化適応セミナーの効果— 神戸学院大学心理学研究, 2, 1-8.

3. 学会・研究会発表

- ・ Masanori Kimura, Xinhua Mao, Jinsheng Hu & Chihiro Kobayashi (2019). Experimental study of confrontational discussions in collectivistic cultures: Comparison between Japanese and Chinese people. Poster presented at the 13th Biennial Conference of Asian Association of Social Psychology (7/11/2019 Taipei, Taiwan) .
- ・ 毛新華・清水 寛之 (2019). 言語的教示による日本人の中国文化適応の促進－大連市（中国）の在留邦人を対象とした異文化適応セミナーの効果－日本心理学会第83回大会（2019年9月11日 立命館大学にて）
- ・ 木村 昌紀・毛新華・胡 金生・小林 知博 (2019). 集団主義文化における対立的討議の実験研究－対人葛藤と言語・非言語行動による対処方略に関する日本人と中国人の比較－日本心理学会第83回大会（2019年9月11日 立命館大学にて）
- ・ 毛新華 (2019). 日本心理学会企画シンポジウム「留学生ネットワーク」の活用を考える 企画者：杉若 弘子・清水 由紀・毛新華・仲 真紀子, 司会者：安藤清志・毛新華, 話題提供者：林 萍萍・江 聚名・朴 喜静・Sumlut Roi Sawm, 指定討論者：大坊 郁夫 日本心理学会第83回大会（2019年9月12日 立命館大学にて）
- ・ 毛新華・木村 昌紀・胡 金生 (2019). 在中国日本人留学生の中国文化適応に関する社会的スキル・トレーニングの試み 日本社会心理学会第60回大会（2019年11月9日 立正大学にて）

4. その他

- ・ 毛新華 (2019) 私の出前授業 高校生のための心理学講座@神戸学院大学 心理学ワールド, 87, 30-31.

【受賞・外部資金および助成金の獲得】

- ・ 学術研究助成基金助成金 若手研究 (B) 「在中国の日本人の文化適応に関する社会心理学的研究」(課題番号：15K17260) 研究代表者, 2015～2019年度
- ・ 学術研究助成基金助成金 基盤研究 (C) 「日本人と中国人の異文化コミュニケーションに関する実験社会心理学的研究」(課題番号：16K04276) 研究代表者：木村 昌紀, 研究協力者：毛新華・小林 知博, 2016～2020年度

【学会活動・社会貢献活動】

1. 学会等での委員など

- ・ 日本心理学会 国際委員
- ・ 関西心理学会 理事

- ・ 日本心理学会 2019年度【高校生のための心理学講座】神戸学院大学会場 企画担当および当日運営担当
- ・ 日本パーソナリティ学会 常任編集委員
- ・ 「心理学研究」「パーソナリティ研究」論文査読
- ・ 阪南大学留学生OB・OG会会長

2. 講演・セミナー・研修会等の講師など

- ・ 「日本で心理学を専攻とする中国人留学生の歩み」(2019年4月30日 遼寧師範大学心理学部にて)
- ・ 「留学生の果たすべき役割」(檜山奨学財団主催 2019年8月28日 潮来ホテルにて)
- ・ 「社会心理学」(日本心理学会公開シンポジウム 高校生のための心理学講座「社会的スキルを知らば人間関係がうまくいく」 2019年8月9日 神戸学院大学 ポートアイランドキャンパスD号館D101 講義室にて)
- ・ 「質問紙調査のHOW TO：質問紙の設計, 調査実施, 統計分析」(2019年10月30日および11月1日 大連外国語大学漢学院にて)

3. 新聞・雑誌・インターネット記事の執筆など

なし

4. その他

なし

【大学運営】

1. 学内委員

- ・ 学生委員
- ・ ハラスメント防止委員
- ・ 同和問題部会委員
- ・ 大学院奨学金返還免除候補者学内選考委員

2. 学部内委員

- ・ 学部内自己点検評価委員
- ・ 神戸学院大学心理学部人を対象とする研究等倫理審査委員

3. その他

- ・ 心理学部「心理学検定」副責任者
- ・ 大学院心理学研究科開設記念フォーラム 会場運営担当
- ・ 心理学部広報グループメンバー (ホームページ, オープンキャンパス)
- ・ 心理学部と明石市との「こども支援に向けた連携協力」協定ワーキンググループメンバー

村井 佳比子 (むらい けいこ)

樽市民会館にて)

【教育活動】

1. 担当科目

【学部】

- ・心理学入門実習Ⅰ (人間心理学入門実習Ⅰ)
- ・発達心理学実習Ⅰ
- ・発達心理学実習Ⅱ
- ・心理学基礎演習Ⅰ (人間心理学基礎演習)
- ・心理学基礎演習Ⅱ (専攻演習Ⅰ)
- ・専攻演習Ⅱ
- ・専攻演習Ⅲ
- ・専攻演習Ⅳ
- ・卒業論文

【大学院】

- ・心理療法特論Ⅰ
- ・心理療法特論Ⅱ
- ・心理実践実習Ⅰ
- ・心理実践実習Ⅱ
- ・心理学演習Ⅲ
- ・学校臨床心理学特論

2. 大学内でのその他の教育活動

- ・臨床心理学系大学院生のスーパーバイザー
- ・臨床心理学系大学院生を対象とした面接技術 (動機づけ面接) 勉強会

3. 学外での教育活動

なし

【研究活動】

1. 著書

- ・村井 佳比子・竹田 剛 (2020). 人格の理論と測定 長谷川 千洋 (編) エッセンシャル心理学 ナカニシヤ出版

2. 論文

- ・村井 佳比子 (2020). セラピー場面での発言の変化は行動の変化につながるのか? - 動機づけ面接と行動変動性 - 行動科学, 58, (印刷中).
- ・村井 佳比子 (2020). 履歴の違いによる反応提示効果の差 - 個体内反応変動性測定プログラム開発のための予備実験 - 神戸学院大学心理学研究, 2, 89-94.

3. 学会・研究会発表

- ・吉田 真希・松本 啓子・村井 佳比子・眞邊 一近 (2019). SSTによる新人エステティシヤンの接客技術向上: SNSによる個別指導効果. 日本行動分析学会第37回大会論文集 (2019年8月31日, 小

4. その他

- ・フレッド S. ケラー著 眞邊 一近監訳 村井 佳比子・岩田 二美代・杉本 任士訳 (2019). 教育者の成長 - フレッド・ケラー自叙伝 二瓶社 (Keller, F. S. (1982). *Pedagogue's Progress*. TRI Publications.)

【受賞・外部資金および助成金の獲得】

なし

【学会活動・社会貢献活動】

1. 学会等での委員など

- ・日本行動分析学会 理事

2. 講演・セミナー・研修会等の講師など

- ・動機づけ面接研修会 講師 (神戸動機づけ面接研究会主催 2019年7月28日 アットビジネスセンター PREMIUM 大阪駅前にて)
- ・『『おもしろそう』の心理学』(阪神奈大学・研究機関生涯学習ネット公開講座フェスタ 2019 2019年11月6日 大阪府新別館南館にて)
- ・動機づけ面接研修会 講師 (兵庫県中央子ども家庭センター主催 2019年12月19日 兵庫県中央子ども家庭センターにて)
- ・動機づけ面接研修会 講師 (神戸家庭裁判所主催 2020年1月27日・3月2日 神戸家庭裁判所にて)

3. 新聞・雑誌・インターネット記事の執筆など

なし

4. その他

- ・神戸学院大学心理学研究 論文査読
- ・模擬授業「変化続けるこのころの世界: 生涯発達心理学」(7月29日 滝川高校にて, 2019年11月16日 育英高校にて)
- ・学部学科別ガイダンス「心理学」(2019年7月17日 伊丹高校にて, 10月17日 池田高校にて)

【大学運営】

1. 学内委員

- ・広報委員
- ・入試総務委員

2. 学部内委員

- ・神戸学院大学心理学部人を対象とする研究等倫理審査委員
- ・心理臨床カウンセリングセンター運営委員

3. その他
・広報担当

日 日本大学にて)

4. その他
なし

村山 恭朗 (むらやま やすお)

【教育活動】

1. 担当科目

[学部]

- ・青年心理学
- ・心理学入門実習Ⅲ
- ・心理学基礎演習Ⅱ
- ・心理学基礎演習Ⅲ
- ・専攻演習Ⅳ
- ・卒業論文

[大学院]

- ・心理的アセスメントに関する理論と実践
- ・心理実践実習B
- ・心理学演習Ⅰ・Ⅱ

2. 大学内でのその他の教育活動

- ・臨床心理学系大学院生のスーパーバイザー

3. 学外での教育活動

なし

【研究活動】

1. 著書

- ・村山 恭朗・道城 裕貴 (2020). 発達と発達障害長谷川 千洋 (編) エッセンシャル心理学 ナカニシヤ出版

2. 論文

- ・片桐 正敏・伊藤 大幸・村山 恭朗 (2019). 児童・思春期における発達障害特性と社会的スキルとの関係 LD 研究, 28, 241-251.
- ・村山 恭朗 (2019). 成人女性における食行動異常と加齢との関連に関する調査 神戸学院大学心理学研究, 2, 15-20.
- ・藤岡 瑛・村山 恭朗 (2019). 大学生のレジリエンスと両親の養育態度の関連 神戸学院大学心理学研究, 2, 31-36.

3. 学会・研究会発表

- ・伊藤 大幸・浜田 恵・村山 恭朗・高柳 伸哉 (2019). [自主シンポジウム] 児童・青年の発達とメンタルヘルスに関する大規模縦断研究－性別違和感, 社会経済的地位, 摂食行動異常, 自傷行為の観点から－日本心理学会第 61 回総会. (2019 年 9 月 15

【受賞・外部資金および助成金の獲得】

- ・科学研究費補助金 基盤研究 (C)「養育行動および子どもの心理社会的適応に及ぼす養育場面における脱中心化の効果の検証」(研究代表者: 村山 恭朗, 2019 ~ 2021 年度)

【学会活動・社会貢献活動】

1. 学会等での委員など

- ・日本健康心理学会 社員 (編集委員, 研究支援委員)

2. 講演・セミナー・研修会等の講師など

なし

3. 新聞・雑誌・インターネット記事の執筆など

なし

4. その他

なし

【大学運営】

1. 学内委員

- ・研究支援委員
- ・発明審議委員
- ・国際交流支援委員
- ・利益相反マネジメント委員

2. 学部内委員

- ・研究倫理審査委員
- ・心理臨床カウンセリングセンター運営委員

3. その他

なし

長谷 和久 (ながや かずひさ)

【教育活動】

1. 担当科目

[学部]

- ・集団心理学 (社会心理学Ⅱ)
- ・発達心理学特論Ⅱ
- ・社会心理学特論Ⅱ

- ・心理学概論
- ・心理学入門実習Ⅵ（社会心理学入門実習）
- ・社会心理学実習Ⅰ
- ・社会心理学実習Ⅱ
- ・心理学入門演習Ⅰ（人文入門演習）
- ・心理学入門演習Ⅱ（人間心理学入門演習）
- ・専攻演習Ⅱ
- ・専攻演習Ⅲ
- ・健康科学入門①（共通教育）
- ・健康科学入門②（共通教育）
- ・健康科学入門③（共通教育）

2. 大学内でのその他の教育活動

- ・神戸学院大学 ボクシング部 顧問

3. 学外での教育活動

なし

【研究活動】

1. 著書

- ・毛 新華・長谷 和久（2020）. 心理学の歴史（心理学史とこころの進化）長谷川千洋（編）エッセンシャル心理学 ナカニシヤ出版
- ・中川 裕美・西浦 真喜子・長谷 和久（2020）. 自己と他者（社会的自己・認知, 対人心理学）長谷川千洋（編）エッセンシャル心理学 ナカニシヤ出版

2. 論文

- ・長谷 和久・中谷内 一也（2019）. 水道施設の耐震化政策支持に及ぼす目標フレーミングの影響 日本リスク研究学会誌, 29, 137 - 145.

3. 学会・研究会発表

なし

4. その他

- ・シンポジウム『教育心理学における制御焦点理論の応用可能性』の指定討論者（招待あり）日本教育心理学会第 61 回総会（2019 年 9 月 15 日 日本大学にて）

【受賞・外部資金および助成金の獲得】

なし

【学会活動・社会貢献活動】

1. 学会等での委員など

なし

2. 講演・セミナー・研修会等の講師など

なし

3. 新聞・雑誌・インターネット記事の執筆など

なし

4. その他

- ・『神戸学院大学心理学研究』の査読

【大学運営】

なし

1. 学内委員

なし

2. 学部内委員

- ・「神戸学院大学心理学研究」編集委員

3. その他

- ・広報担当（心理学部オリジナルサイト作成）
- ・学術講演会担当

中川 裕美（なかがわ ひろみ）

【教育活動】

1. 担当科目

【学部】

- ・心理統計法
- ・心理統計入門（心理統計基礎）
- ・心理学基礎実験実習Ⅰ
- ・心理学基礎実験実習Ⅱ
- ・心理学入門実習Ⅳ
- ・心理学入門演習Ⅰ（人文入門演習）
- ・心理学入門演習Ⅱ（人間心理学入門演習）
- ・専攻演習Ⅳ
- ・卒業論文
- ・現代社会と心理学（共通教育）

【大学院】

- ・心理実践実習Ⅰ
- ・心理実践実習Ⅱ

2. 大学内でのその他の教育活動

- ・臨床心理学系大学院生のスーパーバイザー
- ・専攻演習Ⅳおよび卒業論文の履修生を対象とした研究倫理についての勉強会（人を対象とする医学系研究の対象となる研究テーマについての勉強会を開催した）

3. 学外での教育活動

- ・関西福祉科学大学高等学校・模擬授業「感情について学ぼう」
(2019年11月16日 関西福祉科学大学高等学校にて)

【研究活動】

1. 著書

- ・中川 裕美・西浦 真喜子・長谷 和久 (2020). 自己と他者 (社会的自己・認知, 対人心理学) 長谷川千洋 (編) エッセンシャル心理学 ナカニシヤ出版
- ・石崎 淳一・長谷川千洋・中川 裕美・岡村 心平 (2020). 心理学の応用—医療・福祉・教育・司法・産業 長谷川千洋 (編) エッセンシャル心理学 ナカニシヤ出版

2. 論文

- ・中川 裕美・前田 泰宏・久保 真人 (2020). うつ病休職者の復職支援のためのマインドフルネス講座における有効性の検討 マインドフルネス研究, 5 (印刷中)

3. 学会・研究会発表

- ・「産業心理領域におけるマインドフルネスの活用について：EAPにおける復職支援の実践から」(関西マインドフルネスアプローチ研究会 (KIMA) 2019年4月14日 港区民センターにて)

4. その他

なし

【受賞・外部資金および助成金の獲得】

- ・科学研究費補助金 若手研究 うつ病休職者に対するワーク・ライフ・バランス支援プログラムの開発 (研究代表者：中川 裕美 2019~2021年度)

【学会活動・社会貢献活動】

1. 学会等での委員など

なし

2. 講演・セミナー・研修会等の講師など

- ・「心理学からみたマインドフルネス～小さな気づきから自分らしい生き方へ～」(土曜公開講座 2019年5月25日 神戸学院大学有瀬キャンパスにて)

3. 新聞・雑誌・インターネット記事の執筆など

なし

4. その他

- ・パナソニック株式会社 ライフソリューションズ社 カウンセリングルーム 臨床心理士

【大学運営】

1. 学内委員

なし

2. 学部内委員

- ・「神戸学院大学心理学研究」編集委員

3. その他

- ・大学院実習マニュアル WG
- ・心理学専門実習 WG
- ・広報担当

中村 珍晴 (なかむら たかはる)

【教育活動】

1. 担当科目

- ・医療心理学特論Ⅱ
- ・医療心理学Ⅰ
- ・医療心理学Ⅱ
- ・心理学基礎実験実習Ⅰ
- ・心理学基礎実験実習Ⅱ
- ・心理学入門実習Ⅳ (人間心理学入門実習Ⅱ)
- ・心理学入門実習Ⅴ (医療心理学実習)
- ・心理学入門演習Ⅰ (人文入門演習)
- ・心理学入門演習Ⅱ (人間心理学入門演習)
- ・心理学基礎演習Ⅰ (人間心理学基礎演習)
- ・心理学基礎演習Ⅱ (専攻演習Ⅰ)
- ・人文科学入門Ⅱ (共通教育)

2. 大学内でのその他の教育活動

- ・心理学部広報誌コロナビ作成における学生指導

3. 学外での教育活動

- ・天理大学 非常勤講師「障害学 (集中講義)」

【研究活動】

1. 著書

- ・山本 恭子・中村 珍晴・白木 優馬 (2020). 感情と動機づけ 長谷川千洋 (編) エッセンシャル心理学 ナカニシヤ出版

2. 論文

なし

3. 学会・研究会発表

- ・中村 珍晴 (2019). 私は車いすにのっている。ただそれだけのこと 第 20 回日本検査血液学会学術集会 (2019 年 7 月 6 日 天理大学にて)
- ・中村 珍晴 (2020). 2020 年の先を見据えたスポーツを通じたヒトと社会の成熟 九州スポーツ心理学学会第 33 回大会 (2020 年 3 月 8 日 福岡大学にて)

4. その他

なし

【受賞・外部資金および助成金の獲得】

なし

【学会活動・社会貢献活動】

1. 学会等での委員など

なし

2. 講演・セミナー・研修会等の講師など

- ・「受傷後の心理的な様子とセラピストに求めること」(医療法人伯鳳会主催 2019 年 10 月 7 日 はくほう会医療専門学校赤穂校)
- ・「悲しみの先にある心の成長」(静岡県立静岡がんセンター小児科主催 2020 年 1 月 14 日 静岡県立静岡がんセンター)
- ・「スポーツ傷害をきっかけとした心の成長」(兵庫県立高砂南高校主催 2020 年 1 月 31 日 兵庫県立高砂南高校)

3. 新聞・雑誌・インターネット記事の執筆など

- ・中村 珍晴 (2019) 受傷経験が心の強さに変わるメカニズム 体育の科学 8 月号

4. その他

- ・『神戸学院大学心理学研究』の査読

【大学運営】

1. 学内委員

なし

2. 学部内委員

なし

3. その他

なし

難波 愛 (なんば あい)

【教育活動】

1. 担当科目

【学部】

- ・教育心理学 (教職課程)
- ・心理学基礎実験実習 I
- ・心理学基礎実験実習 II
- ・臨床心理実習 I
- ・臨床心理実習 II
- ・心理学入門演習 I
- ・心理学入門演習 II
- ・専攻演習 II
- ・専攻演習 III

【大学院】

- ・心理実践実習 I
- ・心理実践実習 II
- ・臨床心理実習 I

2. 大学内でのその他の教育活動

- ・臨床心理学系大学院生のスーパーヴィジョン

3. 学外での教育活動

- ・京都文教大学臨床心理学部 非常勤講師 (コミュニケーション心理学)

【研究活動】

1. 著書

- ・土井 晶子・難波 愛・寺田 衣里 (2020). 心の健康と適応 長谷川 千洋 (編) エッセンシャル心理学 ナカニシヤ出版

2. 論文

なし

3. 学会・研究会発表

なし

4. その他

- ・兵庫県スクールカウンセラー
- ・兵庫県立加古川南高等学校キャンパスカウンセラー

【受賞・外部資金および助成金の獲得】

なし

【学会活動・社会貢献活動】

1. 学会等での委員など

- ・日本遊戯療法学会 常任理事 広報委員長, 編集委員, 研修委員兼務
- ・遊戯療法学研究 論文査読

2. 講演など

- ・「さわやかな自己表現を目指して—アサーションワークショップ—」(兵庫県立洲本高校模擬授業 2019年9月24日)
- ・「さわやかな自己表現を目指して—アサーションワークショップ—」(兵庫県立高砂南高等学校令和元年度教育相談講演会・講師 2019年12月23日)

3. セミナー・研修会等の講師など

- ・「コミュニケーションスキルアップ研修—一人を大切にすする明るい職場作りに向けて—」(令和元年度加古川市立川西小学校・西神吉小学校合同人権教育・カウンセリングマインド研修会講師 2019年7月29日)
- ・「学校で生かせる遊戯療法～遊びに見る子どもの心～」(日本教育カウンセラー協会第31回研修会講師 2020年2月8日(予定))

4. 新聞・雑誌・インターネット記事の執筆など なし

5. その他

- ・神戸市教育委員会「尼崎市の中学校生徒死亡事案に関するいじめ問題調査委員会」委員(委嘱期間: 2019年11月29日～2021年11月28日)

【大学運営】

1. 学内委員

なし

2. 学部内委員

- ・ピアヘルパー

3. その他

なし

岡村 心平 (おかむら しんぺい)

【教育活動】

1. 担当科目

[学部]

- ・家族心理学
- ・心理学史
- ・現代社会と心理学(共通教育)
- ・発達心理学特論Ⅰ
- ・心理学入門実習Ⅱ
- ・心理学基礎実験実習Ⅰ
- ・心理学基礎実験実習Ⅱ
- ・心理学入門演習Ⅰ
- ・心理学入門演習Ⅱ
- ・心理学基礎演習Ⅰ
- ・心理学基礎演習Ⅱ

[大学院]

- ・心理学研究法Ⅱ

2. 大学内でのその他の教育活動

- ・香川中央高等学校模擬授業 講師(2019年12月6日)

3. 学外での教育活動

- ・関西大学人間健康学部 非常勤講師(「スタディスキル・ゼミ」「導入演習」)

【研究活動】

1. 著書

- ・岡村 心平(2019). 「臨床の手続き」としての建築とその使用法—ジェンドリンと荒川+ギンズ 三村 尚彦・門林 岳史(編) 22世紀の荒川修作+マドリン・ギンズ—天命反転する経験と身体—(pp.139-153) フィルムアート社(分担執筆)
- ・石崎 淳一・長谷川 千洋・中川 裕美・岡村 心平(2020). 心理学の応用—医療・福祉・教育・司法・産業 [コラム] 心理専門職に求められるコミュニケーション能力と説明責任 長谷川 千洋(編) エッセンシャル心理学 ナカニシヤ出版

2. 論文

- ・岡村 心平(2019). Gendlinにおける「エネルギー」という語の使用に関する文献的検討—公認心理師時代におけるフォーカシングの活用に向けて—神戸学院大学心理臨床カウンセリングセンター紀要(印刷中)

3. 学会・研究会発表

- ・Tsuchie,S., Ikemi,A., Murasato,T., Okamura,S., Li,M. Xu,J.(2019). Buddhism and Gocusing, The Second

Asia Focusing International Conference (11/8/2019, Shanghai, China)

- ・ Okamura, S. (2019). Focusing with Riddle: Functions of Crossing, The Second Asia Focusing International Conference (11/9/2019, Shanghai, China)
- ・ 岡村 心平 (2019). フォーカシングの観点によるアレキシソミア概念の理論的検討—身体性とメタファーの機能の関係から—第 60 回日本心身医学会ならびに学術講演会 (2019 年 11 月 17 日 中島中央公会堂にて)

4. その他

- ・ 関西大学東西学術研究所 身体論研究班 客員研究員

【受賞・外部資金および助成金の獲得】

なし

【学会活動・社会貢献活動】

1. 学会等での委員など

- ・ A Member of the Organizing Committee of the Conference, The Second Asia Focusing International Conference.

2. 講演・セミナー・研修会等の講師など

- ・ 「発想転換から学ぶメンタルヘルス」(大阪市若者自立支援事業コネクションズおおさか主催 2019 年 11 月 22 日・29 日 難波市民学習センターにて)

3. 新聞・雑誌・インターネット記事の執筆など

- ・ TROP HACKS/4.0 TRAP の種 graf × 関西大学 SABRG

4. その他

- ・ ワンモア豊中 就労移行支援 外部アドバイザー
- ・ 神戸学院大学心理学研究 論文査読

【大学運営】

1. 学内委員

なし

2. 学部内委員

なし

3. その他

- ・ 心理学検定担当
- ・ 広報 (学部パンフレット) 担当
- ・ 大学院実習マニュアル WG 担当
- ・ 実習助手担当

定政 由里子 (さだまさ ゆりこ)

【教育活動】

1. 担当科目

[学部]

- ・ 臨床心理学 II
- ・ 臨床心理学特論 II
- ・ 精神保健学
- ・ 臨床心理学実習 I
- ・ 臨床心理学実習 II
- ・ 心理学入門演習 II
- ・ 心理学基礎演習 I
- ・ 心理学基礎演習 II
- ・ 専攻演習 II
- ・ 専攻演習 III
- ・ 専攻演習 IV
- ・ こころの科学 (共通教育)

2. 大学内でのその他の教育活動

- ・ 学内広報誌における学生のサポート
- ・ 大学院受験対策英語指導 (3 年次生・4 年次生)

3. 学外での教育活動

なし

【研究活動】

1. 著書

- ・ 三和 千徳・定政 由里子 (2020) 心の病態 (精神病理学の基礎) 長谷川 千洋 (編) エッセンシャル心理学 ナカニシヤ出版

2. 論文

なし

3. 学会・研究会発表

なし

4. その他

なし

【受賞・外部資金および助成金の獲得】

なし

【学会活動・社会貢献活動】

1. 学会等での委員など

- ・ 医療法人篤友会 関西リハビリテーション病院 勤務

2. 講演・セミナー・研修会等の講師など

- ・「よりよい面談のために」(関西リハビリテーション病院管理職研修会 2019年6月1日 坂本病院にて)
- ・「障害受容再考」教育講演(第56回日本リハビリテーション医学会学術集会 2019年6月15日 神戸国際会議場にて)
- ・「2019年度管理職研修」(関西リハビリテーション病院管理職研修会 2019年11月9日 千里山病院にて)
- ・「心理学ってなんだろう？」(兵庫県立赤穂高等学校模擬授業 2019年11月19日 兵庫県立赤穂高等学校にて)

3. 新聞・雑誌・インターネット記事の執筆など

なし

4. その他

- ・神戸学院大学心理学研究 論文査読

【大学運営】

1. 学内委員

なし

2. 学部内委員

なし

3. その他

- ・広報担当
- ・学術講演会担当

清水 寛之 (しみず ひろゆき)

【教育活動】

1. 担当科目

[学部]

- ・認知心理学Ⅰ・Ⅱ
- ・人間心理学入門実習Ⅰ(オムニバス)
- ・心理学入門実習Ⅰ(オムニバス)
- ・人間心理学基礎演習
- ・心理学基礎演習Ⅰ・Ⅱ
- ・専攻演習Ⅰ,Ⅳ
- ・発達心理学演習
- ・卒業論文

[大学院]

- ・認知心理学特論
- ・心理学特別演習Ⅰ
- ・心理学演習Ⅰ・Ⅱ

・研究指導

2. 大学内でのその他の教育活動

- ・教員免許状更新講習「学校カウンセリングの実践」の担当講師

3. 学外での教育活動

なし

【研究活動】

1. 著書

- ・秋山 学・清水 寛之(2020). 科学としての心理学 長谷川 千洋(編) エッセンシャル心理学 ナカニシヤ出版
- ・清水 寛之(2020). 学習と記憶 長谷川 千洋(編) エッセンシャル心理学 ナカニシヤ出版

2. 論文

- ・清水 寛之・高橋 雅延・井上 智義・北神 慎司(2019). 高齢者にわかりやすい都市の案内絵表示に関する実証的研究 大阪ガスグループ福祉財団調査・研究報告集, 32, 71-75.
- ・富高 智成・白川 雅之・因來 愛実・高橋 雅延・清水 寛之(2019). 健忘症患者の日常記憶に関する自己評価-1事例におけるメタ記憶質問紙への反応と神経心理学的検査結果の1年間の変化- 行動科学 58, 39-50.
- ・大谷 多加志・清水 里美・郷間 英世・大久保 純一郎・清水 寛之(2019). 幼児におけるじゃんけんの勝敗判断に関する発達段階の評価 発達心理学研究 30, 142-152.
- ・毛 新華・清水 寛之(2019). 訓示的教示アプローチによる日本人の中国文化適応の促進-大連市(中国)の在留邦人を対象とした異文化適応セミナーの効果- 神戸学院大学心理学研究, 2, 1-8.
- ・清水 寛之(2019). 日常生活場面における認知的失敗傾向と記憶自己効力感の関係-認知的失敗質問紙(CFQ)と成人用メタ記憶尺度(MIA)の因子間の相関分析- 神戸学院大学心理学研究, 2, 21-29.

3. 学会・研究会発表

- ・清水 寛之(2019). 日常場面での認知的失敗の自己評価と検査室場面での記憶成績の予測 日本認知心理学会第17回大会(2019年5月25日, 京都テルサにて)
- ・毛 新華・清水 寛之(2019). 言語的教示による日本人の中国文化適応の促進 -大連市(中国)の在留邦人を対象とした異文化適応セミナーの効果- 日本心理学会第83回大会(2019年9月11日, 立命館大学にて)

- ・清水 寛之 (2019). 日常生活におけるメタ記憶と時間的展望
 - 記憶能力質問紙 (MAQ), 成人メタ記憶尺度 (MIA), および時間的展望尺度 (ZTPI) の関係 - 日本心理学会第 83 回大会 (2019 年 9 月 11 日, 立命館大学にて)
- ・高橋 雅延・清水 寛之 (2019). 乳製品の好みの創出に及ぼす記憶の影響 日本味と匂学会第 53 回大会 (2019 年 9 月 17 日, 高知市文化プラザかるぼーとにて)
- ・金城 光・清水 寛之 (2020). 記憶モニタリング能力の横断的研究 - グローバルモニタリングとローカルモニタリングの観点から - 日本発達心理学会第 31 回大会 (2020 年 3 月 3 日, 大阪国際会議場にて)

4. その他 なし

【受賞・外部資金および助成金の獲得】

- ・科学研究費補助金 基盤研究 (C) 「自己認知と状況認知に支えられたメタ記憶の機能に関する実験的検討」(研究代表者: 清水 寛之, 2017 ~ 2019 年度)
- ・科学研究費補助金 基盤研究 (C) 「企業博物館の多様なステークホルダーにおける博物館体験の長期記憶に関する研究」(研究代表者: 湯浅 万紀子, 2019 ~ 2022 年度)
- ・科学研究費補助金 基盤研究 (C) 「生涯発達からみる高齢者の記憶の自己効力感と認知機能の関係および介在要因の解明」(研究代表者: 金城 光, 2016 ~ 2019 年度)
- ・科学研究費補助金 挑戦的研究 「記憶方略に及ぼすステレオタイプの影響に関する実験的検討」(研究代表者: 高橋 雅延, 2018 ~ 2020 年度)

【学会活動・社会貢献活動】

1. 学会等での委員など

- ・日本認知心理学会 理事
- ・関西心理学会 常任委員

2. 講演・セミナー・研修会等の講師など

- ・「高校生のための心理学講座 認知心理学」(日本心理学会 2019 年 8 月 9 日 神戸学院大学ポートアイランドキャンパスにて)
- ・「記憶と忘却の心理学」(明石市立高齢者大学校あかねが丘学園 2019 年 9 月 2 日 アスピア明石にて)
- ・日本心理学会第 83 回大会・公募シンポジウム「思い出」を科学する - 自伝的記憶研究の現在と未来 3 -」(指定討論者, 2019 年 9 月 11 日, 立命館大

学にて)

3. 新聞・雑誌・インターネット記事の執筆など なし

4. その他 なし

【大学運営】

1. 学内委員

- ・研究科自己点検評価委員 (心理学研究科自己点検評価小委員会座長)
- ・情報支援センター運営委員
- ・図書館運営委員

2. 学部内委員

- ・学内自己点検評価委員
- ・「神戸学院大学心理学研究」編集委員
- ・「心理学マニュアル」編集委員

3. その他 なし

竹田 剛 (たけだ つよし)

【教育活動】

1. 担当科目

[学部]

- ・学校心理学
- ・教育相談
- ・教育心理学
- ・医療心理学実習
- ・心理学基礎実験実習 I
- ・心理学基礎実験実習 II
- ・心理学入門演習 I (人文入門演習)
- ・心理学入門演習 II (人間心理学入門演習)
- ・心理学基礎演習 I (人間心理学基礎演習)
- ・心理学基礎演習 II (専攻演習 I)
- ・専門演習 IV
- ・卒業論文

2. 大学内でのその他の教育活動

- ・臨床心理学系大学院生のスーパーバイザー
- ・4 年次生との大学院入試対策勉強会の開催
- ・大学院実習マニュアルの作成
- ・オープンキャンパス ウェルカムスタッフへの広報活動研修
- ・学生団体「ぐっすりねんねこ」への活動支援・勉

- 強会の実施
- ・教員免許状更新講習「学校カウンセリングの実際」の担当講師
- ・神戸学院大学高大連携授業「『食べる』ことをみつめる臨床心理学」の実施

3. 学外での教育活動

- ・名古屋学芸大学大学院栄養科学研究科 非常勤講師（「臨床心理学特論」）
- ・一般社団法人日本産業カウンセラー協会シニアカウンセラー養成講座 講師（「心理アセスメントの実践的理解」）
- ・臨床心理学系大学院修了生のスーパーバイザー

【研究活動】

1. 著書

- ・村井 佳比子・竹田 剛 (2020). パーソナリティの理論と測定 長谷川 千洋 (編) エッセンシャル心理学 ナカニシヤ出版

2. 論文

- ・竹田 剛 (印刷中). 「このままでいい自分をめざすグループ」の実際 神戸学院大学心理臨床カウンセリングセンター紀要, 13.

3. 学会・研究会発表

なし

4. その他

なし

【受賞・外部資金および助成金の獲得】

- ・科学研究費補助金 研究活動スタート支援「神経性過食症患者の自尊感情を向上する個人療法の開発と評価」(研究代表者:竹田 剛, 2018～2019年度)

【学会活動・社会貢献活動】

1. 学会等での委員など

- ・日本認知療法・認知行動療法学会 編集委員
- ・『対人援助学研究』 論文査読

2. 講演・セミナー・研修会等の講師など

- ・大阪府高等学校教員初任者研修 講師 (大阪府教育委員会主催 2019年7月2日 大阪府教育センターにて)
- ・大阪府小・中学校事務職員課題別研修 講師 (大阪府教育委員会主催 2019年9月6日 大阪府教育センターにて)
- ・大阪メンタルヘルスネットワーク会議 話題提供

(2020年1月27日予定 なにわ生野病院にて)

- ・家庭児童相談員事例研究会「自尊感情を支える・育む」 講師 (大阪市こども青少年局主催 2020年1月28日 職員人材開発センターにて)

3. 新聞・雑誌・インターネット記事の執筆など

- ・「摂食障害に悩む人を救い予防につながる心理療法を開発」(『神戸学院大学学報.net』 2019年10月)
- ・「心理学検定について」(『CoCo-Navi.』印刷中)

4. その他

- ・『神戸学院大学心理学研究』 査読
- ・社会医療法人弘道会なにわ生野病院心療内科 非常勤臨床心理士
- ・社会医療法人弘道会なにわ生野病院大阪メンタルヘルス総合センター 非常勤臨床心理士
- ・日本摂食障害協会 フェロー

【大学運営】

1. 学内委員

なし

2. 学部内委員

なし

3. その他

- ・心理学検定担当
- ・入学前課題担当

山本 恭子 (やまもと きょうこ)

【教育活動】

1. 担当科目

[学部]

- ・社会心理学 (社会・集団・家族心理学) (社会心理学Ⅰ)
- ・感情心理学 (感情・人格心理学) (対人心理学Ⅱ)
- ・心理学入門実習Ⅰ (人間心理学入門実習Ⅰ) (オムニバス)
- ・心理学入門演習Ⅰ (人文入門演習)
- ・心理学入門演習Ⅱ (人間心理学入門演習)
- ・心理学基礎演習Ⅰ (人間心理学基礎演習)
- ・心理学基礎演習Ⅱ (専攻演習Ⅰ)
- ・専攻演習Ⅳ
- ・卒業論文

[大学院]

- ・心理学研究法Ⅰ
- ・心理学演習Ⅰ

・心理学演習Ⅱ

2. 大学内でのその他の教育活動

なし

3. 学外での教育活動

なし

【研究活動】

1. 著書

・山本 恭子・中村 珍晴・白木 優馬 (2020). 感情と動機づけ 長谷川 千洋 (編) エッセンシャル心理学 ナカニシヤ出版

2. 論文

なし

3. 学会・研究会発表

・山本 恭子・木村 昌紀・逢坂 美希 (2019). サービス場面における誠実な謝罪と道具的な謝罪の非言語表出の検討 日本心理学会第 83 回大会 (2019 年 9 月 12 日 立命館大学にて)

4. その他

なし

【受賞・外部資金および助成金の獲得】

なし

【学会活動・社会貢献活動】

1. 学会等での委員など

・日本感情心理学会 Emotion Studies 編集委員

2. 講演・セミナー・研修会等の講師など

なし

3. 新聞・雑誌・インターネット記事の執筆など

なし

4. その他

・加古川南高等学校 2 年生「総合的な学習の時間」論文作成 (テーマ: しぐさのコントロール) のためのインタビューへの対応 (2019 年 7 月 31 日)
・夢野台高等学校放送部 制作番組への出演 (学級内のコミュニケーションに関する心理学的視点からの解説) (2019 年 10 月 18 日)

【大学運営】

1. 学内委員

・入試総務委員
・入学センター委員
・法人設置学校連絡調整委員
・教学 IR 委員

2. 学部内委員

・神戸学院大学心理学部人を対象とする研究等倫理審査委員

3. その他

・広報担当

人間文化学研究科 人間行動論 学位（課程博士）論文一覧

【2019年度（2020年3月）修了】

学籍番号	氏名	指導教員	論文題目
9515103	すやま かずみ 陶山 和美	石崎	青年期の否定的認知とアレキシサイミアに関する臨床心理学的研究

【2017年度（2018年3月）修了】

学籍番号	氏名	指導教員	論文題目
9515102	おおたに たかし 大谷 多加志	清水	新版K式発達検査の精密化に関する発達心理学的研究

【2015年度（2016年3月）修了】

学籍番号	氏名	指導教員	論文題目
9510102	なかじ ようこ 中路 曜子	小山	就学前期の語用能力の発達と語用障がい －自閉症スペクトラムの子どもの語用障がいをめぐって－
9513103	つぼくら みか 坪倉 美佳	小山	自閉症スペクトラムの子どもの力動出来事語と2語・多語発話の発達

【2012年度（2013年3月）修了】

学籍番号	氏名	指導教員	論文題目
9510101	いたやま あきら 板山 昂	吉野	裁判員裁判における一般市民の認知と量刑判断に関する心理学的研究

【2011年度（2012年3月）修了】

学籍番号	氏名	指導教員	論文題目
9509103	り 李 明	小石	中国の大学生の対人ストレスに関する研究

【2009年度（2010年3月）修了】

学籍番号	氏名	指導教員	論文題目
9504105	まつだ ちゃちゃ 松田 茶茶	大日方	青年の“死の不安”の構造と機能に関する心理学的研究
9507106	みつなみ むつみ 光浪 睦美	小石	無力感予防における認知的方略の有効性に関する心理学的研究

【2008年度（2009年3月）修了】

学籍番号	氏名	指導教員	論文題目
9504103	はせがわ ちひろ 長谷川 千洋	山鳥	虚記憶に関する神経心理学的研究

【2005 年度（2006 年 3 月） 修了】

学籍番号	氏名	指導教員	論文題目
9598101	いしの ようこ 石野 陽子	土居	母親の罪障感に関する心理学的研究

【2004 年度（2004 年 9 月） 修了】

学籍番号	氏名	指導教員	論文題目
9597101	こう けん 高 健	土居	中国における子どもの精神発達の評価に関する研究 - 中国版 R 式発達検査の標準化を通して -

人間文化学研究科 人間行動論 学位（論文博士）論文一覧

【2014 年度（2015 年 3 月） 学位授与（論文博士）】

学籍番号	氏名	指導教員	論文題目
	たがや ともこ 多賀谷 智子		小学校の学級集団への機会利用型社会的スキル訓練の効果に関する研究

【2003 年度（2004 年 3 月） 学位授与（論文博士）】

学籍番号	氏名	指導教員	論文題目
	やまな ゆうこ 山名 裕子		幼児における均等配分行動に関する発達の研究

人間文化学研究科 心理学専攻 学位（修士）論文一覧

【2019年度（2020年3月）修了】

学籍番号	氏名	指導教員	論文題目
8518301	しまぶくろ ふみな 島袋 史奈	村山	自閉スペクトラム症児童・生徒における情動調整方略の特徴と抑うつ症状との関連
8518302	たなか こなつ 田中 香夏	村井	社交不安傾向を有する大学生への早期支援プログラムの効果
8518303	はつたに たける 初谷 健	小山	親の発達期待と青年期の親子関係—親の世代の影響—
8518304	はるな だいすけ 春名 帝亮	長谷川	大学生の音楽聴取傾向と精神的健康との関連

【2018年度（2019年3月）修了】

学籍番号	氏名	指導教員	論文題目
8517301	おの ゆうき 小野 佑希	村山	食行動異常における瘦身プレッシャーと体型不満の交互作用の影響
8517302	こにし しおり 小西 史織	石崎	大学生における過敏性腸症候群の傾向と心理的特徴について —アレキシサイミア, アレキシソミア, コーピング, およびQOLとの関連—
8517303	てんま さき 天満 沙紀	村井	大学生に対する睡眠習慣改善プログラムの効果
8517304	にしな ひかり 仁科 妃加里	小山	不登校を経験した大学生の認知の変化が他者への信頼感に与える影響 —その基盤にあるレジリエンス—
8517305	のだ まりこ 野田 麻梨子	小山	障がいをもつ人のきょうだいの家族内役割意識—ケア意識の影響—

【2017年度（2018年3月）修了】

学籍番号	氏名	指導教員	論文題目
8515303	ちよう き ひ 趙 毅飛	秋山	意思決定過程におけるデフォルトの影響—視線追跡による検討—
8516301	あだち かおり 安達 夏織	土井	レジリエンスに気づく・活かす —漢字フォーカシングを用いたグループワーク—
8516302	てらお みき 寺尾 美姫	小山	青年期における将来の育児に対する不安と親性準備性 —自尊感情と自己効力感との関連—
8516303	まさき ゆうや 正木 佑弥	長谷川	大学生におけるターミナルケア態度の調査
8516304	まつうら ゆい 松浦 由依	土井	病院で働く看護師の飲酒行動に対して職場ストレスとワーク・エンゲイジメントが与える影響
8516305	まるい あけみ 丸井 明美	村山	瘦身プレッシャー尺度の開発と食行動異常との関連

【2016年度（2017年3月）修了】

学籍番号	氏名	指導教員	論文題目
8515301	おうさか まい 逢坂 麻衣	山上	青年期のセクシュアリティについて —セクシュアル・マイノリティへの心理支援を目指して—

8515302	かんおんどう ちぎと 観音堂 千仁	小山	思春期の不登校経験がその後の自己概念に与える影響
8515304	てらさか たいと 寺坂 泰斗	秋山	主観的幸福感と幸福主義及び快樂主義の関連 －相互協調的幸福感に着目して－
8515305	なかなが けいすけ 中永 圭祐	長谷川	演奏経験の有無が聴取音楽の印象に与える影響
8515306	にし しょうた 西 祥汰	土井	フォーカシング的態度と怒り・葛藤対処との関連
8515307	のぶひろ かずね 信廣 和音	小山	東日本大震災の被災地支援を通して支援者が受けた心理的影響
8515308	ひがし ゆか 東 裕加	三和	精神障害者スポーツの果たす役割 －就労に至るまでの TEM 分析から－
8515309	ひきだ さくら 引田 咲良	長谷川	左半側空間無視の病態失認について
8515310	ほんなみ よしゆき 本浪 慶之	山上	風景構成法における構成度についての考察
8515311	もり としのり 森 俊憲	石崎	大学生の友人関係における傷つけ合い回避傾向と主張性および不安との関連

【2015 年度 (2016 年 3 月) 修了】

学籍番号	氏名	指導教員	論文題目
8514301	おおしろ つかさ 大城 典	石崎	青年期における「拒絶に対する過敏性」と対人関係の特徴との関連
8514302	かねこ はるか 金子 晴香	三和	不眠傾向の高齢者に対する認知行動療法－集団と個人療法の併用から－
8514303	たかしま すずむ 高島 進	前田	中堅介護職従事者の勤務継続を支える要因について － TEA による質的分析の視点から－
8514304	たなか のどか 田中 のどか	三和	摂食障害傾向とパーソナリティ障害との関連 －大学生における男女比較の視点から－
8514305	つづみ みづき 堤 聖月	清水	日常生活における出来事の忘却に関する認識
8514306	なかむら ひでき 中村 英樹	山上	絵画鑑賞による心理療法的効果の検討
8514307	ねだ たかひろ 根田 貴弘	秋山	環境配慮行動における次世代を考慮することの影響 －ゲーミング・シミュレーションを用いた意識変容－
8514308	みずた らな 水田 良菜	山上	インターネットを介したコミュニケーションの特徴 －社会的自己制御と怒り表出に着目して－

【2014 年度 (2015 年 3 月) 修了】

学籍番号	氏名	指導教員	論文題目
8513301	あめづつみ ゆうすけ 雨堤 優介	小石	青年期を対象とした家族アイデンティティ尺度作成の試み
8513302	おくの しおり 奥野 史織	山上	コラージュ制作における体験過程の考察～ M-GTA を用いて～
8513303	すやま かずみ 陶山 和美	石崎	不安と抑うつに関連する認知的要因について－反芻の影響に注目して－
8513304	たかたに なおや 高谷 尚也	前田	大学適応における友人関係の検討 －友人期待と「いつメン」の観点から－
8513305	とちおり みどり 栃折 翠	石崎	青年期の友人関係におけるシャイネスの自己開示への影響
8513306	ながい ゆりか 永井 ゆりか	小山	過去の悩みのプロセスに関する TEM を用いた研究－大学生の語りから－

【2013 年度（2014 年 3 月） 修了】

学籍番号	氏名	指導教員	論文題目
8512301	あさみ しずか 浅見 静香	石崎	大学生におけるいじめ経験による心理的影響 －トラウマ症状およびストレス反応から－
8512302	いなだ やすこ 稲田 靖子	三和	東日本大震災における県外移住者の心理について －サポートグループの参加者の語りから－
8512303	かがや とおる 加賀谷 徹	石崎	レジリエンスに対する認知的統制の影響 －ストレスへの抵抗力を高めるために－
8512304	かわむら ゆうき 河村 有紀	前田	あいまいさ耐性と欲求不満耐性の関連考察 －大学生におけるストレスコーピングの観点から－
8512305	こじょう みなみ 小城 南	小山	幼稚園・保育所における子育て支援のニーズ －現代の養育者の子ども観－
8512306	たかさご けいこ 高砂 恵子	石崎	視空間認知に困難を抱える子どもの理解－アセスメントと学習支援－
8512307	つかもと ゆうた 塚本 悠太	三和	介護施設における職種ごとの死生観についての検討
8512308	はやし まさのり 林 昌範	前田	聴覚障害者における手話習得によるコミュニケーションの変化の検討 ～量的および質的観点から～
8512309	ました ふとし 間下 太志	山上	小型版箱庭の試作と可能性
8512310	やまくち いつみ 山口 愛実	山上	統合失調症の対人不安－対人恐怖心性尺度と投影法を通して－

【2012 年度（2013 年 3 月） 修了】

学籍番号	氏名	指導教員	論文題目
8511301	いけがわ さちこ 池側 幸子	大日方	小学校児童における学校適応感とソーシャルサポートの関連について
8511302	いど ゆかこ 井戸 友香子	小山	乳児期における模倣能力の発達と音声発達との関連
8511303	うえだ あすみ 上田 あすみ	吉野	集団討議における成員の満足度に影響を及ぼす要因の検討
8511304	なかにし ペトラ 中西 ペトラ	小石	不登校児をもつ親の心理的变化のプロセス －不登校児と家族の心理的变化との関連を中心に－
8511305	おぎの ゆりえ 萩野 友里恵	大日方	コラージュ制作の研究－気分の変化と作品の変化について－
8511306	つぼくら みか 坪倉 美佳	小山	自閉症の子どもの2語・多語発話出現期の発達 －力動・出来事語・動詞・心的状態語の発達とその認知的前提－
8511307	ながた ひろみ 永田 裕美	小山	子どもの夢と発達－心の理論との関連性－
8511308	ひろせ めぐみ 廣瀬 恵美	小山	香りを嗅ぐことによる気分変化
8511309	みやざき ゆい 宮崎 由依	大日方	小学生の抑うつ性と学校ストレスについて
8511310	やまだ しんや 山田 真也	石崎	東日本大震災ボランティアにおける心理的成長 ～発災後初期に活動した大学生へのインタビューから～

【2011 年度 (2012 年 3 月) 修了】

学籍番号	氏名	指導教員	論文題目
8510301	いけだ まな 池田 愛	石崎	音楽演奏者に対するマインドフルネス呼吸法の効果
8510302	うえの まみ 上野 真己	小山	幼児期における「心の理論」の発達とバウム・テストにみられる特徴
8510303	こんどう さき 近藤 佐紀	大日方	青年期の職業選択と成育・適応の過程
8510304	すみ たかひろ 住 貴浩	日高	精神障がい患者の救急搬送に関する調査研究 －搬送記録の心理学的考察－
8510305	せの ゆきお 瀬野 幸男	日高	フロー経験に着目したフォーカシング
8510306	ふじもと かなこ 藤本 夏菜子	大日方	視覚障がい児を持つ親の性格特徴と養育態度の関連について
8510307	まつもと ゆうこ 松本 裕子	大日方	児童期後期の子どもたちの人間関係と学校適応について － Doll Location Test による対人認知の観点から－
8510308	みずもと りょうたろう 水本 遼太郎	清水	仮名单語の潜在記憶に及ぼす文字表記形態の影響－活字文字と手書き文字を刺激材料としたプライミング課題による検討－
8510309	やまもと あゆみ 山本 歩	小山	学習障害を持つ子どもに対する早期発達の支援 －新版K式発達検査 2001 にみられる特徴から－
8510310	よしだ あさみ 吉田 麻美	日高	書道フォーカシング法の試み －グループワーク・個人セッションを通じて－
8510311	よしまつ かずき 吉松 和紗	大日方	母親の被養育経験が子どもへの養育態度と精神発達に与える影響について

【2010 年度 (2011 年 3 月) 修了】

学籍番号	氏名	指導教員	論文題目
8509301	おおむら はるみ 大村 晴美	清水	事件被害者の人物特性と量刑判断－加害者と被害者に関する事件認知者の印象の特徴分析－
8509302	おかもと ともこ 岡本 知子	小山	絵本の読み聞かせにおける乳児と親の相互的情動変化
8509303	かな りょうへい 漢那 遼平	石崎	空白時間・自由時間への対応行動に関する研究 －パーソナリティ及び認知特性との関連－
8509304	こやま のりこ 古山 倫子	大日方	過去のいじめに関わる経験と自己概念の関連について
8509305	さむら よしの 佐村 佳乃	小山	幼児の嘘の理解と心の理論の発達
8509306	しおつき あずき 塩月 梓	大日方	「泣くこと」の臨床心理学的意味について
8509307	すぎず る たいが 杉水流 大河	清水	目撃証言における凶器注目効果の実験的検討 －道具の凶器性が犯罪現場画像の再生記憶に及ぼす影響－
8509308	すなかわ ちかこ 砂川 知香子	石崎	青年期における「ふれ合い恐怖的心性」についての研究 －対人恐怖およびマインドフルネスとの関連から－
8509309	にわ のりこ 丹羽 法子	日高	サンドトレイ法の試み－小型砂箱の試作と基礎的研究－
8509310	はらぐち みちこ 原口 三智子	日高	グロリアに対する 3 人のセラピストの発言の TA 分析
8509311	ほそかわ なお 細川 奈央	小山	自閉症スペクトラムの子どもの他者理解の発達と学校での支援

8509312	むかい たけお 向井 猛雄	清水	図形記憶の変容における言語的教示の影響 －遅延再生と遅延再認による実験的検討－
8509313	むらかみ ふさこ 村上 布沙子	小山	自閉症の子どもの身ぶりに関する臨床的研究

【2010年度（2010年9月）修了】

学籍番号	氏名	指導教員	論文題目
8508309	ながい まりあ 永井 マリア	小山	乳幼児の「ヨコの発達」に関する臨床的研究

【2009年度（2010年3月）修了】

学籍番号	氏名	指導教員	論文題目
8508301	あかほり とみこ 赤堀 富子	石崎	自閉性障害者の描画能力の発達に関する事例研究 －描画発達の特徴と関わり方の可能性を探る－
8508303	おおがま のりこ 大釜 典子	博野	半側空間無視における身体中心と刺激中心の無視について
8508305	たかせ なおか 高瀬 尚香	日高	高齢女性から学ぶ「生きる英知」 －個人面接によるライフ・レビューから－
8508306	つちだ あやこ 土田 亜矢子	大日方	児童・生徒における被援助志向性の教育臨床的研究 －「指示待ち」態度と援助要請スキルとの関連から－
8508307	なかじ ようこ 中路 曜子	小山	幼児期における語用障害と認知発達に関する臨床的研究
8508308	なかまえ けい 中前 圭	博野	アサーションと攻撃性及び他者受容との関連についての検討
8508311	ひらまつ けいこ 平松 慶子	小山	幼児期の母子遊び場面における親の発話とその影響
8508312	みき しおり 三木 詩織	日高	ストレス体験と心理的な成長
8508313	むらた くにお 村田 州央	大日方	就労者のメンタルヘルスに対するメンタリングとソーシャル・サポートの効果について
8508315	よしの ぎとし 吉野 哲史	小山	クレーン現象に関する研究
8508316	わだ ふゆみ 和田 芙由美	石崎	大学生の性行動に対する親子関係の影響

人間文化学研究科 人間行動論専攻 学位（修士）論文一覧

【2008年度（2009年3月）修了】

学籍番号	氏名	指導教員	論文題目
8507101	ほらだ かずひろ 原田 一浩	吉野	食品購買時のリスク検討行動に関する研究
8507103	り 李 李 明	日高	日本語版「大学生用対人ストレスコーピング尺度（ISI）」の信頼性と妥当性について中国での検証

【2007 年度（2008 年 3 月） 修了】

該当なし

【2006 年度（2007 年 3 月） 修了】

学籍番号	氏名	指導教員	論文題目
8505107	みつなみ 光浪 むつみ 陸美	土居	統制不可能性とフィードバックが学習性無力感に及ぼす効果 －情動と予期の変動に着目して－

【2006 年度（2006 年 9 月） 修了】

学籍番号	氏名	指導教員	論文題目
8504103	すぎむら 杉村 だいすけ 大介	土居	否定的自尊感情と対人不安との関係 －自己呈示理論をふまえたアプローチから－

【2005 年度（2005 年 9 月） 修了】

学籍番号	氏名	指導教員	論文題目
8503102	たけなか 竹中 かずとし 和敏	土居	ヒューリスティック処理の活性化が説得課程に及ぼす効果

【2004 年度（2005 年 3 月） 修了】

学籍番号	氏名	指導教員	論文題目
8502103	こもり 小森 あさみ 麻美	土居	小学生における絵図連想の発達的变化
8503104	つかもと 塚本 るな 瑠奈	土居	イメージ空間における登場人物の姿勢が空間の異方性に与える影響
8503105	なかお 中尾 よしひと 佳史	土居	話者再認における性格特性判断の影響
8503107	ほり 堀 かつひこ 勝彦	土居	運動性失語症の喚語困難に影響する要因 －認知神経心理学的モデルからの考察－

【2003 年度（2004 年 3 月） 修了】

学籍番号	氏名	指導教員	論文題目
8502101	いなぎ 因來 まなみ 愛実	土居	シーンの記憶に及ぼす事後情報の効果
8502102	こだま 児玉 のりこ 倫子	土居	遊び場面における幼児の仲間入り行動と遊びの持続 －教師評定による社会的スキルとの関連から－
8502105	はせ 長谷 のりこ 倫子	土居	父親の意識変化とストレスとの関連性
8502107	やまぐち 山口 えみ 恵美	土居	幼児の立方体描画行動の発達－再構成課題の効果から－

【2002年度（2003年3月） 修了】

学籍番号	氏名	指導教員	論文題目
8501102	おおたに 大谷 多加志	土居	記名時の注意分割が再認とその確信度に及ぼす影響 －処理水準仮説からの考察－
8501103	きむら 木村 英樹	土居	目撃者の人物同一性識別における既知性と面割り条件との関連
8501106	しおや 渋谷 美穂	土居	乳幼児をもつ父親の家庭内役割意識－父親の育児参加との関連性から－
8501109	よこた 横田 哲平	土居	美術エキスパートの嗜好 －複雑性への美術学生と非美術学生の嗜好の比較から－

【2001度（2002年3月） 修了】

学籍番号	氏名	指導教員	論文題目
8500102	きど 城戸 孝典	土居	過程分離手続きにおける時間的要因の検討

【2000度（2001年3月） 修了】

学籍番号	氏名	指導教員	論文題目
8599105	てらしま 寺嶋 悦子	土居	音楽作品の評価と感情状態との関連性についての検討
8599106	ながせ 永瀬 朋子	土居	課題解決に及ぼす感情機能の影響
8599108	わかばやしりょう 若林 亮	土居	阪神・淡路大震災における被災者の自責感と PTSD

【1999度（2000年3月） 修了】

学籍番号	氏名	指導教員	論文題目
8597111	やまぐち 山口 明子	生澤	幼児における他者感情推測
8598101	うえだ 植田 則子	生澤	大学生の自我発達と親の教育態度に対する認知の変化
8598102	おかだ 岡田 隆嗣	生澤	不登校から見た社会不適応－パーソナリティ形成の観点から－
8598103	おがわ 小川 智也	生澤	テスト時における自尊感情と不安 －原因帰属および防衛機制との関係について－

【1998度（1999年3月） 修了】

学籍番号	氏名	指導教員	論文題目
8597103	こけなわ 苔縄 陽子	生澤	談話文における助詞「は」と「が」の使い分けの発達的研究
8597105	なかきた 中北 敦子	生澤	位置の記憶における発達不変性
8597106	ねもと 根本 美紀	生澤	乳児における事物操作と前言語機能の発達
8597109	まつだいら 松平 ますみ	生澤	身体的自己効力感の研究
8597110	まなべ 真鍋 のぶ子	生澤	自己開示と規範意識

【1997 度（1998 年 3 月） 修了】

学籍番号	氏名	指導教員	論文題目
8595102	たかむら みさお 高村 操	生澤	大学生の飲酒行動
8596101	いしの ようこ 石野 陽子	生澤	現代の母親における子どもへの罪障感と就労状況
8596102	いちだ しんや 市田 晋也	生澤	青年期における孤独感
8596106	くらなが まさこ 倉永 雅子	生澤	メロディの異同判断から見た聴覚認知
8596111	みなお あき 皆尾 亜紀	生澤	幼児における立体物の描写過程
8596112	やまな ゆうこ 山名 裕子	生澤	幼児における均等配分の発達的变化－分離量の均等配分について－

【1996 度（1997 年 3 月） 修了】

該当者なし

【1995 度（1996 年 3 月） 修了】

学籍番号	氏名	指導教員	論文題目
8594101	いとう よしかず 伊藤 嘉一	生澤	色彩象徴テストの双対尺度法による解析
8594103	おおがみ りつこ 大上 律子	生澤	新版K式発達検査の検査項目の再検討

「神戸学院大学心理学研究」投稿規程

2018年4月1日

制定

改正 2018年12月5日

改正 2019年6月5日

第1条（目的）

神戸学院大学心理学部における教育・研究成果の発表を目的として、「神戸学院大学心理学研究」（以下「心理学研究」という）を発行する。

第2条（編集等の機関・原稿の採択）

1. 心理学研究の企画、原稿の募集及び編集は、心理学研究編集委員会（以下「委員会」）が行い、掲載可否の権限および編集責任をもつ。
2. 委員会は、心理学部専任教員および実習助手から4名で構成され、委員長は互選とする。

第3条（執筆者の資格）

1. 本誌に論文を投稿できる者は以下の通りとする。
 - (1) 心理学部専任教員
 - (2) 心理学部実習助手
 - (3) 心理臨床カウンセリングセンター職員（インターンワークラー・心理カウンセラー）
 - (4) 人間文化学研究科の心理学関連の専攻及び講座の学生
 - (5) 心理学研究科の学生
 - (6) 心理学部教授会の承認を得た者
2. 共著執筆論文の投稿については、筆頭執筆者が(1)～(6)のいずれかである場合に限る。(1)～(6)以外の者も、第2著者以下であれば、共著者となれる。(4)(5)については、専任教員を共著者に含める。

第4条（原稿の要件）

心理学研究に執筆する原稿の要件は、次の各号のとおりとする。

- (1) 他誌に未掲載であり、かつ本誌以外に投稿をしていない論文であること。
- (2) 完成原稿であること。
- (3) 原稿の種類は次のいずれかに該当するものであること。
 - ①原著論文：原則として、問題提起と実験、調査、事例などに基づく研究成果、理論的考察と明確な結論をそなえた研究。査読有。
 - ②研究報告：すでに公刊された研究成果に対する追加、吟味、新事実の発見、興味ある観察、少数の事例についての研究報告、速報性を重視した研究報告、萌芽的発想に立つ報告。査読無。
 - ③海外研究・国内研究報告

- ④人間文化学研究科の心理学関連の専攻及び講座の修士・博士論文の要約
- ⑤心理学研究科の修士・博士論文の要約
- ⑥心理学部優秀卒業論文
- ⑦教員の活動実績（研究実績、教育実績、社会貢献、競争的研究資金獲得実績、大学運営）
- ⑧今年度の主な行事
- ⑨その他、紀要の編集上必要と認められるもので、心理学部教授会の承認を得たもの

第5条（審査）

原著論文は、専門家による3人（神戸学院大学心理学部専任教員より1人以上、学外より1人以上）のレフェリーを設け、その査読の結果をもとに、委員会において採否を決定する。

第6条（倫理的配慮）

論文の内容は、研究対象者や被験体の保護を含め、倫理的配慮が必要である。原稿は、神戸学院大学研究倫理綱領および公益社団法人日本心理学会倫理規程に則ること。

第7条（原稿の形式）

原稿は、別に定める「神戸学院大学心理学研究投稿細則」によるものとする。

第8条（発行）

心理学研究は、年2回の発行とし、各年度の原稿募集・投稿期限・発行日は委員会が決定し、公表する。

第9条（校正）

校正は、2校までとする。その際、大幅な修正は原則として認めない。

第10条（公開方法）

心理学研究の目次および掲載論文等は、原則として心理学部のホームページ及び神戸学院大学機関リポジトリで公開する。

第11条（著作権）

掲載された論文の著作権は神戸学院大学心理学部に帰属する。

第12条（改廃）

この規程は、心理学部教授会の議を経て改正することができる。

【附則】

本規程は2018年4月1日から施行する。

【附則】

本規程は2018年12月5日から施行する。

【附則】

本規程は2019年6月5日から施行する。

「神戸学院大学心理学研究」投稿細則

2018 年 4 月 1 日

制定

改正 2020 年 2 月 21 日

第 1 条

投稿を希望するものは以下の諸要項にそって、MS Word で作成した原稿を電子メールで「神戸学院大学心理学研究」編集委員会（以下「委員会」という）に送付すること。

第 2 条 論文の種類と原稿枚数

1. 原著論文：原則として、問題提起と実験、調査、事例などに基づく研究成果、理論的考察と明確な結論をそなえた研究。査読有。掲載時、A4 ダブル・カラム 15 ページ以内。
2. 研究報告：すでに公刊された研究成果に対する追加、吟味、新事実の発見、興味ある観察、少数の事例についての研究報告、速報性を重視した研究報告、萌芽的発想に立つ報告。査読無。掲載時、A4 ダブル・カラム 10 ページ以内。

原稿枚数は、表題、著者名、所属機関名、要約とキーワード、本文、引用文献、脚注、図表、付録などすべてを含め、論文種類ごとの規定ページ内におさめる必要がある。

第 3 条 論文の形式

1. 提出原稿は A4 用紙を縦に用い、各ページは、上下、左右に 3 cm 以上の余白を取り、30 文字×40 行（1200 字）とし、10.5 ポイント以上のサイズの文字を用いる。
2. 英文は、一般的フォントおよび 10.5 ポイント以上のサイズの文字を使用し、行間はダブルスペースとする。1 ページに入る行数はフォント、サイズにより異なるが、20～23 行を目安とする。
3. 原稿には通しページを付ける。
4. 要約は日本語、英語どちらでも構わない。和文は 400 字程度、英文は 100～200 語とする。
5. 原稿作成上の規定や表記法、文献の引用などについては、日本心理学会の「執筆・投稿の手びき（2015 年改訂版と追加修正）」を参照のこと。

第 4 条 提出様式

投稿にあたっては、以下のものを委員会に電子メー

ルで送付する。

1. 表紙（投稿区分、表題、著者名、連絡先、3 ないし 5 つのキーワード）
和文原稿の場合は、論文題目の欧文訳と著者名のローマ字表記を併記すること。
2. 本文
3. 引用文献
4. 要約
5. 表・図
6. 図のキャプション

第 5 条 査読の手続き

1. 査読者の選定
委員会は査読者 3 名を選定する。
2. 査読者による査読
受稿論文は査読者 3 名に、著者情報を伏せて依頼され、査読される。査読者名は著者には公表されない。
3. 査読者による判定
査読者による評価に基づき、判定が行われる。
 - i) このままで掲載してよい
 - ii) 掲載してよいが、意見を助言する
 - iii) 意見に基づき訂正すれば、掲載する
 - iv) 掲載しない
4. 論文の改稿
受稿論文は、査読者のコメントを付けて、期限つきで改稿を求められる。
5. 改稿論文の確認
著者によって修正・加筆され再提出された改稿論文は、委員会が確認する。論文によっては、再度査読され、修正が求められる場合もあり得る。
6. 掲載、不掲載の決定
掲載、不掲載は、すべての査読者からの評価が得られた後、委員会が掲載、不掲載を判定する。

第 6 条

この投稿細則は、心理学部教授会の議を経て改正することができる。

附則

この投稿細則は、2018 年 4 月 1 日から施行する。

附則

この投稿細則は、2020 年 2 月 21 日から施行する。

神戸学院大学心理学研究 第2巻 第2号
Kobe Gakuin University Journal of Psychology,
Volume 2, Number 2

発行日 2020年3月19日
編集委員 小久保 香江 清水 寛之
中川 裕美 長谷 和久
編集事務 心理学部長室
発行 神戸学院大学心理学部
所在地 〒651-2180
神戸市西区伊川谷町有瀬 518
TEL : 078-974-1551
URL : <http://kobegakuin-psy.jp/>
制作 交友印刷株式会社
〒650-0047
神戸市中央区港島南町 5 丁目 4-5